

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DE MINAS GERAIS**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DA ESCOLA CATÓLICA: O**  
**REPENSAR DO SEU PAPEL**

**RENÊ LUIZ PAULINO DE OLIVEIRA**

**BELO HORIZONTE**

**2005**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**RENÊ LUIZ PAULINO DE OLIVEIRA**

**PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DA ESCOLA CATÓLICA: O  
REPENSAR DO SEU PAPEL**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Professora Doutora Vera Lúcia Ferreira Alves Brito**

**Belo Horizonte**

**2005**

Renê Luiz Paulino de Oliveira

Princípios e práticas da Escola Católica: o repensar do seu papel

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Belo Horizonte, 2005.

---

Professora Doutora Vera Lúcia Ferreira Alves Brito (Orientadora – PUC Minas)

---

Professor Carlos Roberto Jamil Cury (PUC Minas)

---

Professor Leôncio José Gomes Soares (UFMG)

## **DEDICATÓRIA**

**Dedico esta dissertação aos meus pais: René de Souza Oliveira (in memoriam) e Maria Paulina de Oliveira.**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus Criador.

Aos Missionários do Verbo Divino, Congregação Religiosa da qual faço parte.

À Profª. Orientadora Vera Lúcia Ferreira Alves Brito.

Aos professores e coordenadores do Programa de Pós- Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Aos Professores, Carlos Roberto Jamil Cury, pela análise do projeto de pesquisa; e Magali e Ana Maria Casassanta, pelas observações feitas ao mesmo.

A Valéria e Ulisses, funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação.

À colega do Programa e de linha de pesquisa, Eveline Andrade Ferreira.

À Associação de Educação Católica de Minas Gerais.

Aos Professores e Diretores das escolas pesquisadas.

A todos os meus amigos.

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta como objetivo analisar os fundamentos da escola católica privada, sem fins lucrativos, e a sua vinculação ao campo das associações filantrópicas. Para atingir este objetivo, optou-se pela pesquisa de cunho qualitativo, consistindo, no primeiro momento, de análise documental da nova concepção de educação da Igreja Católica, inaugurada pelo Concílio Vaticano II (1962-1965), seus desdobramentos para as realidades da América Latina e do Brasil, o processo histórico de conciliação Igreja/Estado e a origem de uma legislação pertinente à filantropia. No segundo momento, realizou-se uma pesquisa de campo em três escolas católicas sem fins lucrativos, de Belo Horizonte, em dois níveis: o primeiro, pela aplicação de um questionário para os professores e, o segundo, pela aplicação de entrevistas semi-estruturadas para os diretores gerais e responsáveis pelo ensino religioso e ou formação humana e cristão destas instituições. Em função da complexidade dos dados coletados, a análise seguiu uma ordem de quatro categorias: escola católica e a evangelização; escola católica e a formação do caráter; escola católica e a transformação social e escola católica e a não lucratividade. A análise dos dados coletados indicou que a dinâmica do cotidiano das escolas pesquisadas aproxima-as dos valores e concepções de homem e de sociedade preconizados pelo referencial teórico aqui abordado. Entretanto, persistem algumas questões que se colocam para a escola católica e que implicam uma reflexão para averiguar até que ponto a escola católica se insere como oposição à escola pública e até que ponto ela se distingue de uma atividade comum ao mercado capitalista de educação.

Palavras-chave: Igreja Católica; Educação; Educação sem fins lucrativos.

## **ABSTRACT**

Our research aims analyse the role played by Catholic private school in Brazilian society. Those schools do not aim at having profits and are classified as philanthropic institutions. In order to fulfil our research task, we have opted in a first structural moment of our dissertation to carry on a qualitative kind of research that consists in documentary analysis of the new conception of education of the Catholic Church since the second Vatican Council (1962-1965). The Council has had great influences in whole Latin America. As far as Brazil is concerned it has played an important role in the process of conciliation between Church and State as well as in a new pertinent legislation concerning philanthropy. The second structural moment of our dissertation presents a field research carried on in three catholic philanthropic schools of Belo Horizonte. We have begun our field research by interviewing the headmasters and the coordinators of the religious education and the human and Christian formation of the schools we were researching. Due to the complexities of the data we have gathered, the material collected followed a fourfold category of analysis: The Catholic school and evangelization; Catholic school and the formation of the character of their students, Catholic school and social transformation; Catholic school as non profitable institution. The analysis of the gathered date indicates that the daily dynamic of the schools we have researched is very closed to the values and humanistic conceptions of man and society advanced by the theoretical references of our dissertation. Nevertheless, some questions still persist that are crucial to catholic school in Brazil. The points that still demand a deeper reflection are: how far a Catholic school is in opposition the public education? And how far it is in fact distinct from a capitalist market education activity?

Key words: Catholic Church; Education; Profit.

## **LISTA DE SIGLAS**

AEC - Associação de Educação Católica

ABESC - Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas

ASMARE - Associação dos Catadores de Papel e Papelão e Material Re-aproveitável

ASTRA - Associação de Desenvolvimento Social

CEB'S - Comunidade Eclesial de Bases

CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FENEN - Federação Nacional de Estabelecimento de Ensino

INSS - Instituto Nacional de Previdência Social

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação

LOAS - Lei Orgânica de Assistência Social

ONG - Organização Não Governamental

PUC - Pontifícia Universidade Católica

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## LISTA DE GRÁFICOS E PLANILHAS

1	Sexo dos professores	138
2	Idade dos professores	139
3	Denominação religiosa	139
4	Tempo de exercício profissional nas instituições pesquisadas	140
5	Divisão dos professores segundo os níveis de educação básica	141
6	Divisão dos professores segundo as áreas do conhecimento	141
7	Formação acadêmica dos professores	142
8	Professores com pós-graduação	143
9	Distribuição dos professores segundo cursos de pós- graduação	143
10	Formação para uma vivência católica	145
11	Transformação das desigualdades sociais	145
12	Ênfase na formação técnico-científica	146
13	Preparação do indivíduo para um emprego mais lucrativo	147
14	Atividades realizadas junto à população carente por ordem de maior frequência	148
15	Relacionamento pais escola	148
16	Instância representativa dos pais	149
17	Grau de importância do ensino religioso	149
18	Existência do projeto de ensino religioso	150
19	Objetivos do ensino religioso	151
20	Envolvimento das escolas com a paróquia	152
21	Atividades pastorais na escola católica	153
22	Planilha I – Mensalidades do Ano de 2004 - Escola C	188
23	Planilha II – Cálculo de Custos – Despesas do Ano de 2004 - Escola C	188

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	11
<b>Capítulo I – Humanismo cristão: diálogo da Igreja Católica com a modernidade</b>	20
1.1 Gênese e desenvolvimento da doutrina social da Igreja Católica	20
1.2 O Concílio Vaticano II: bases do humanismo cristão na modernidade	27
1.3 O diálogo da Igreja Católica com o mundo moderno: a <i>Gaudium et Spes</i>	33
1.4 O Desenvolvimento Integral e Solidário da Humanidade: a <i>Populorum Progressio</i>	40
1.5 O humanismo cristão nas realidades eclesial e social da América Latina	49
1.5.1 A inserção da Igreja Católica na transformação da América Latina: Conferência de Medellín	49
1.5.2 A evangelização no presente e no futuro da América Latina: Conferência de Puebla	55
<b>Capítulo II – A educação segundo a concepção da Igreja Católica</b>	61
2.1 A concepção de educação da Igreja a partir do Concílio Vaticano II	61
2.2 A confessionalidade no contexto da escola católica	75
<b>Capítulo III – Conciliação Igreja/Estado na República</b>	79
3.1 A República Velha	79
3.2 A Era Vargas	82
3.3 A Constituição Federal de 1946	88
3.4 A LDB 4024/61	90
3.5 A Constituição Federal do Regime Militar: 1967	94
3.6 A Constituição Federal de 1988: o debate sobre a escola pública e a escola privada	100
3.6.1 Os protagonistas	101
a) Os publicistas	102
b) Os privatistas	103
b1) A Fenen	103
b2) O pensamento da escola católica	106
<b>Capítulo IV – Educação/Constituição Federal de 1988/ recursos públicos</b>	113
4.1 A jurisprudência brasileira e a questão dos recursos públicos para as escolas católicas	113
4.2 O texto constitucional de 1988 sobre a educação	127
4.3 O Decreto n. 3860 e a organização das instituições sem fins lucrativos	132
<b>CAPÍTULO V – Apresentação e análise da pesquisa de campo</b>	135
5.1- Breve apresentação das escolas católicas pesquisadas	135
5.2 A visão dos professores das escolas católicas pesquisadas	137
5.2.1 Perfil dos professores	139
5.2.2 Concepção e práticas da escola católica segundo a visão dos professores	144
5.2.3 Práticas da escola católica	147
5.3 A visão dos diretores gerais e dos responsáveis pela evangelização das escolas católicas pesquisadas	154
5.3.1 Os Sujeitos Entrevistados	154
5.3.2 As Questões Abordadas na Pesquisa	155

5.3.3 Apresentação das Entrevistas	157
A) Categoria: Escola Católica e a Evangelização	157
B) Categoria: Escola Católica e Formação do Caráter	170
C) Categoria: Escola Católica e Transformação Social	181
D) Categoria: Escola Católica e Não lucratividade	185
5.4 Análise dos Questionários e Entrevistas	193
<b>Considerações finais</b>	204
<b>Bibliografia</b>	210

## INTRODUÇÃO

Pensar a educação enquanto direito universal no Brasil exige do pesquisador uma reflexão sobre os conflitos ideológicos que constituem este campo. Conforme Bobbio, apud Cury (1992, p. 40) este conflito é marcado pela reciprocidade contraditória do público e do privado na promoção do direito/dever à educação da sociedade nacional, ou seja: se de um lado encontramos os defensores da escola pública, gratuita e universal, cujo princípio é atender aos interesses da coletividade social; de outro encontramos a escola privada que reivindica para si o direito/dever de educar segundo os interesses particulares da família e, ou, do indivíduo.

O histórico conflito público e privado no campo educacional aqui estudado, ao lado da nova orientação da Igreja Católica a respeito da educação, sugerem um repensar do papel da escola católica na contemporaneidade e da sua relação com o Estado na sociedade atual. Por seu turno, a escola católica tem sido considerada pelos estudiosos uma escola diferenciada da escola privada leiga, tanto no seu discurso, quanto na sua prática.

Daí advém o seguinte questionamento: a escola católica tem revisto a sua ideologia a respeito do seu papel educador desde o Concílio Vaticano II, apregoando o compromisso com a justiça social e a formação integral do ser humano. Até que ponto a escola católica tem colocado em prática estes princípios? Eles têm contribuído para distinguir a escola católica daquele ensino privado lucrativo?

Consideramos de grande relevância o estudo realizado em torno da função da escola católica no Brasil contemporâneo, no sentido de investigar como estas mudanças têm

contribuído para que estas instituições privadas orientem suas práticas para a promoção do direito à educação dos cidadãos brasileiros. Neste sentido, a pesquisa procurou observar tais realidades a partir do olhar daqueles que diretamente constroem o seu cotidiano: os diretores gerais, os responsáveis pelos projetos pastorais<sup>1</sup> e professores das escolas católicas pesquisadas.

Além disso, estou engajado no interior de uma escola católica filantrópica de propriedade da congregação religiosa da qual faço parte, que é mantenedora de outros estabelecimentos de ensino. Creio que o estudo de um tema como este contribui para a construção de uma base teórico-histórica sobre o papel da escola católica no Brasil contemporâneo.

A pretensão de pesquisar o presente objeto assentou-se nos seguintes objetivos:

- \* Investigar os fundamentos da escola privada católica na atualidade, partindo por um lado dos princípios da revisão da sua doutrina e orientações, ao lado do caráter não lucrativo; por outro lado, da sua inserção na sociedade de Estado instituído. A este objetivo, somaram-se outros, de características mais específicas:

- \* Proceder a uma pesquisa teórico-documental e bibliográfica sobre o papel da escola católica, a sua concepção e valores educacionais ao longo do período republicano no Brasil;

- \* Analisar a autonomização das concepções e valores da escola privada não lucrativa, católica, em relação à escola privada lucrativa;

- \* Coletar e verificar dados referentes à posição da Igreja Católica, no Brasil, quanto ao papel da escola católica na atualidade;

---

<sup>1</sup> Consideramos projetos pastorais todas as atividades de cunho religioso e de projetos solidários realizados pelas escolas pesquisadas.

\* Analisar como as escolas católicas pesquisadas estão efetivando o seu papel de instituição educacional segundo as concepções de defesa e promoção do bem comum, da justiça social e da evangelização no seu interior, expressos nos documentos sobre educação da Igreja Católica.

O primeiro capítulo apresenta a elaboração da doutrina social da Igreja Católica, desde o documento *Rerum Novarum* (1891) até os anos cinquenta do século passado, quando se observa uma mudança no discurso da Igreja Católica, que desembocará no Concílio Vaticano II. Analisamos dois documentos: o primeiro foi a encíclica *Gaudium et Spes* (1965), que trata do diálogo da Igreja Católica com o mundo moderno. O segundo documento, que é a encíclica *Populorum Progressio* (1967), apesar de não fazer parte diretamente do Concílio, nasceu como consequência deste momento. Trata do progresso dos povos em direção à paz. Neste capítulo ainda abordamos as influências do Concílio Vaticano II, na realidade da América Latina, por meio das Conferências Episcopais Latino-Americanas de Medellín (1968) e Puebla (1979).

O segundo capítulo apresenta as concepções do Concílio Vaticano II para o campo educacional, pelo Decreto *Gravissimum Educationis* (1965), bem como as suas influências na América Latina pelas duas já citadas Conferências Episcopais. Os efeitos destas concepções, no Brasil, foram assimilados no documento 47, Educação, Igreja e Sociedade (1992), da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). Neste mesmo capítulo abordamos ainda os principais aspectos da confessionalidade católica no campo educacional.

No terceiro capítulo será tratado o histórico do papel da escola católica no período compreendido entre a Proclamação da República, em 1889, e o momento de elaboração da Constituição de 1988. Utilizamos os momentos das constituições federais para balizar a nossa abordagem e análise. Durante muitos anos a educação foi orientada pela filosofia tomista, que

resguardava o direito/dever das famílias de educar seus filhos, baseando-se na determinação da lei natural de caráter divino. Daí advinha o argumento de promoção da liberdade de ensino para as escolas católicas, na busca de promover a formação das elites nacionais para governar o país, de acordo com os princípios morais e religiosos estabelecidos pela Igreja Católica.

No quarto capítulo desenvolve-se a concepção de educação propagada pela Constituição de 1988, enfatizando a educação enquanto direito subjetivo do indivíduo e a tese constitucional de repasses de recursos públicos para as escolas filantrópicas, comunitárias e confessionais, conferido pelo Art. 213, desta Constituição. Neste capítulo, atenta-se também para a abordagem histórica da jurisprudência nacional que legaliza este repasse para tais entidades. Fez-se necessária uma abordagem com relação à assistência social, pelo fato de a Constituição de 1988 ter associado filantropia a este tema.

A pesquisa teórica foi de grande valia para o aprofundamento do objeto. Ela teve, como pretensão maior, averiguar como o discurso contemporâneo da Igreja Católica tem penetrado nas escolas católicas, na perspectiva de compreender em quê as instituições de ensino privado e não lucrativo se diferenciam das escolas privadas lucrativas.

No quinto e último capítulo serão apresentadas as escolas que compuseram o nosso objeto, os motivos de sua escolha, bem como o perfil dos atores pesquisados, as entrevistas e sua análise.

Para o estudo de caso, procurou-se diversificar as escolas a serem pesquisadas e escolher escolas que têm como clientela alunos provenientes de classes sociais bastante próximas das escolas empresariais. Levou-se em consideração na amostra o fato destas escolas serem qualitativamente representativas deste segmento filantrópico e cujos entrevistados pudessem ser considerados informantes privilegiados por sua posição na hierarquia das escolas.

Além destes critérios levou-se em consideração o seu tamanho, classificado em:

- \* Escola pequena: até 500 alunos
- \* Escola média: até 2500
- \* Escola grande: acima de 2500 alunos

Primeiramente, serão expostos os dados referentes à tabulação dos questionários dos professores. Em seguida, o capítulo se ocupará de apresentar as entrevistas realizadas com os diretores gerais e os responsáveis pelos projetos pastorais em quatro categorias, assim elencadas: escola católica e evangelização; escola católica e formação do caráter; escola católica e transformação social; e escola católica e não lucratividade. Na terceira parte, analisar-se-ão estes dados a partir do referencial teórico. Nas considerações finais, serão realizadas algumas reflexões sobre os dados coletados e a síntese sobre os achados da pesquisa.

Na elaboração de uma pesquisa científica, é importante a reflexão sobre a metodologia científica. Partimos da afirmação de que o conhecimento científico é uma conquista recente da humanidade. Ele coincide com a “construção histórica da modernidade no ocidente”, a partir do século XVII, com a revolução galileana (CARVALHO, 2000, p. 12). Consiste, em primeiro lugar, num processo de ruptura com o senso comum, também chamado conhecimento espontâneo. Este conhecimento se baseia na experiência cotidiana e comum das pessoas para produzir conhecimento imediato sobre tal realidade. Na maioria das vezes, este conhecimento é subjetivo, pois parte de juízos e de emoções pessoais a respeito dos fenômenos. É também fragmentário, pois não estabelece conexão sobre a forma que elas poderiam ser verificadas. É ainda um conhecimento particular, restrito a uma pequena realidade. (CARVALHO, 2000, p. 12)

Diferentemente do senso comum, o conhecimento científico busca a construção do conhecimento, válido não só para o caso particularmente observado, isto é, sua validade se aplica as outras situações.

O conhecimento científico busca a objetividade e a divulgação dos seus resultados. Isto quer dizer que as suas conclusões podem ser verificadas e postas em discussão pela comunidade acadêmica. Neste sentido, o conhecimento científico não se pretende por investigações imediatas e ou fundamentalistas, carregadas de noções pré-concebidas e de dogmatismo. A partir destes pressupostos acerca do conhecimento científico, apresentamos a abordagem metodológica que adotamos.

Partindo do conceito de metodologia que não se restringe unicamente a uma simples apresentação dos passos e procedimentos técnicos para o estudo e a abordagem de um fenômeno observado, entendemos que o conceito primeiro de metodologia, refere-se a pressupostos teóricos que fundamentam o modo de se pesquisar um dado real presente na sociedade, conforme observação de Carvalho. (2000, p. 14)

Demo (1995, p. 59-62) refere-se à metodologia como condição necessária para a competência científica do investigador. São preocupações da metodologia: o questionamento da cientificidade, a construção do objeto científico, o desvelamento da concepção de realidade que está por trás da opção metodológica, o estudo de abordagens metodológicas e a aferição minuciosa de determinada produção científica, ou de determinado autor e escola.

Minayo (1997) classifica a metodologia como um caminho de pensamento e como uma prática para abordar a realidade. Neste sentido, são de grande relevância, para o processo investigativo, as concepções teóricas, as técnicas e a criatividade do pesquisador.

Goldenberg (2002, p. 79) alerta para o caráter de flexibilidade do caminho para a pesquisa e a preocupação em construir o quadro teórico da pesquisa.

Becker (1999, p. 12) alerta para o perigo de reduzir a pesquisa científica a critérios e teorias já elaborados. Se, por um lado, ele valoriza a tradição construída pelo conhecimento científico, por outro, sugere criatividade e originalidade para solucionar problemas que surgem durante a pesquisa.

Minayo (1997) refere-se a alguns cuidados, tais como: considerar as regras científicas como instrumentos de investigação e a dimensão ideológica do pesquisador, pois ele possui pressupostos políticos, teóricos e, conseqüentemente, faz escolhas de acordo com o seu condicionamento histórico e social. Alerta ainda para que se mantenha uma mediação política e técnica da pesquisa, pois o cientista tem uma responsabilidade social da qual ele não pode prescindir.

O olhar do pesquisador está impregnado pelo seu habitat cultural, social e político. Esta sua situação no espaço e no tempo deve considerá-lo como um ser histórico na transformação da sociedade, bem como um sujeito observador. Assim, o pesquisador se posiciona ao adentrar no campo de investigação, ou seja, ele, ao observar e experienciar o objeto de sua pesquisa, não consegue se destituir de sua postura política e de sua postura teórica conceitual. Assim, a pesquisa e o pesquisador não são neutros.

A partir destas considerações, adotamos uma postura político-crítica e histórica para a realização de nossa pesquisa no campo da escola católica no Brasil contemporâneo, usando critérios metodológicos para pesquisar os fatos, coletar dados e analisá-los, aprofundando o marco teórico.

A investigação científica que realizamos, inseriu-se no âmbito da pesquisa qualitativa e pretende empreender uma descrição histórica do papel da escola católica no Brasil, e sua articulação com as concepções teóricas, doutrinárias e políticas da Igreja católica sobre a

educação e seu papel. Estas concepções foram, por sua vez, aferidas na pesquisa de campo realizada em três escolas de Belo Horizonte.

A visão do pesquisador na perspectiva qualitativa é condicionada de acordo com os seus valores e interesses. A partir daí, fica evidenciado que a neutralidade científica é uma mera ficção (SANTOS; GAMBOA, 2000, p. 42). Entretanto, o pesquisador não pode se descuidar da vigilância epistemológica, pois o seu papel enquanto sujeito pesquisador deve ser pautado pelos critérios da cientificidade.

A pesquisa realizada insere-se no campo das ciências humanas e sociais. Estas ciências lidam com concepções, valores, ideologias e representações sociais, que podem ser variar entre indivíduos, grupos, espaços e tempos diversos, ou, ainda, podem conter fenômenos comuns aos mesmos. Daí a importância da opção pela pesquisa qualitativa, que consistiu num método de investigação indutivo, exigindo do pesquisador ter consciência dos objetivos da sua pesquisa e do seu referencial teórico, e de partir dos dados, oferecidos pelo fenômeno observado, para a teoria, evitando, assim, a confirmação de hipóteses previamente construídas, conforme ressaltam Bogdan e Biklen (1991, p. 50).

Na pesquisa qualitativa, o investigador tenta compreender, especificar e explicar o fenômeno de acordo com os significados que os indivíduos dão as suas próprias situações. (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 51).

Considerando estas preocupações, ao lado do caráter seletivo da observação científica, é importante que tal atividade seja efetivada de forma controlada, sistematizada e planejada.

Os instrumentos da pesquisa de campo utilizados para a coleta de dados foram a aplicação de questionário e a entrevista semi-estruturada. O contato com o campo de pesquisa foi iniciado pela aplicação questionário de questões fechadas. Ele foi encaminhado para os professores das três escolas católicas escolhidas. Segundo os critérios de trabalho, e também

segundo as propostas de intervenção social, é importante frisar que a aplicação do questionário visou uma primeira abordagem do campo de pesquisa, levantando o perfil dos professores e questões mais gerais em torno do tema proposto neste trabalho.

Num segundo momento da pesquisa de campo, volta-se às escolas escolhidas para aplicação das entrevistas aos diretores gerais e aos responsáveis pelos projetos pastorais, utilizando roteiros diversificados para cada um destes grupos.

Para a análise dos dados coletados, foi utilizado o referencial da análise do discurso conforme o campo de pesquisa, selecionando categorias de análise após leitura detalhada das entrevistas coletadas.

## **CAPÍTULO I**

### **O HUMANISMO CRISTÃO: DIÁLOGO DA IGREJA COM A MODERNIDADE**

O objetivo deste capítulo é abordar os fundamentos e as características da reflexão católica situada no âmbito do Concílio Vaticano II e de alguns dos seus desdobramentos na América Latina. Os documentos aí elaborados reafirmarão a posição da Igreja Católica no cenário mundial e latino-americano, provocando uma nova forma desta instituição se relacionar com o mundo moderno. Esta abordagem se reflete no papel sócio-educativo da escola católica, a ser discutido no capítulo posterior, que trata da moderna concepção de educação católica.

#### **1.1 GÊNESIS E DESENVOLVIMENTO DA DOCTRINA SOCIAL DA IGREJA CATÓLICA**

Serão abordados a seguir os principais documentos da Igreja Católica que ressaltam o seu pensamento social, adotando como referência aqueles que discutem as questões sociais, econômicas e políticas em meio à conjuntura da sociedade moderna.

É no contexto da Revolução Industrial do século XIX que a Igreja Católica, pela primeira vez, elaborou de forma orgânica o seu pensamento em relação às questões sociais. Esta Revolução transformou a vida da Europa e deu grande impulso à economia dos Estados Unidos. Um rápido e crescente desenvolvimento foi favorecido pela ciência e pela técnica. A industrialização substituiu o trabalho do ser humano pela máquina e coloca grandes massas em condições de miséria e aglomeração nas periferias das cidades. Neste cenário, o pensamento

católico se caracterizou por oposição a tudo que “*cheirava moderno*” e pela opção por estruturas sociais “*inteiramente católicas*”. (MATOS, 1997, p. 255)

Em 1891, Leão XIII publicou a *Rerum Novarum*, primeiro documento católico cujo conteúdo versou sobre preocupou com questões econômico-sociais. O documento parte da constatação da situação de miséria dos homens:

O século passado destruiu [...] as corporações antigas, que eram para eles uma proteção [...] e assim pouco a pouco os trabalhadores, isolados e sem defesa, têm se visto, com o decorrer do tempo, entregues à mercê de senhores desumanos e à cobiça duma concorrência desenfreada [...] não tem deixado de ser praticada sob outra forma por homens ávidos de ganância e de insaciável ambição. A tudo isto deve acrescentar-se o monopólio do trabalho e dos papéis de crédito, que se tornaram o quinhão de um pequeno número de ricos e de opulentos, que impõem assim um jugo quase servil à imensa multidão de proletários. (RERUM NOVARUM, 2004, p. 10, n. 2.)

O documento explicita a situação de injustiça social que reduzia à condição de miseráveis uma multidão de proletários. Dentre as causas de tal situação, estavam a destruição do sistema de corporação do passado, deixando as classes inferiores à mercê da ganância e da concorrência monopolizadoras do trabalho e do crédito, unidas à busca ávida de lucro (CAMACHO, 1991, p. 53). O documento afirma a visão tomista da primazia do direito natural do homem em oposição ao Estado: “O Estado não tem direito de apropriar-se dos frutos do trabalho dos indivíduos: [...] porque o Estado é posterior ao homem e antes que ele pudesse formar-se, já o homem tinha recebido da natureza o direito de viver e proteger a sua existência”. (RERUM NOVARUM, 2004, p.14, n. 6).

O argumento clássico do direito natural é evocado para afirmar a primazia do indivíduo sobre a coletividade, enfatizando que sua finalidade era a de alcançar a plenitude da vida individual, isto porque o ponto de partida é o indivíduo compreendido como elemento anterior à vida social.

Camacho (1991) assinala que a *Rerum Novarum* explicita o socialismo como adversário, quando este trata a supressão da propriedade privada:

Os socialistas, para curar este mal, instigam nos pobres o ódio invejoso contra os que possuem, e pretendem que toda a propriedade de bens particulares deve ser suprimida, que os bens de um indivíduo qualquer devem ser comuns a todos e que a sua administração deve voltar para os Municípios ou para o Estado. (RERUM NOVARUM, 2004, p. 11, n. 2)

A *Rerum Novarum* se apresenta como um documento que contém uma denúncia das misérias causadas pelo capitalismo liberal. O documento explicita a condenação da luta de classes como meio para a realização de uma possível transformação social mas, por outro lado, se pronuncia a favor da intervenção estatal no controle do mercado, na promoção do bem comum e na defesa dos interesses da classe operária. (DREHER, 2000, p. 114-115)

Nesta perspectiva, este documento apresenta-se como ponto de partida do pensamento social da Igreja Católica, correspondendo ao seu projeto de restauração e “*reabrindo a corrente jusnaturalista racional*” (BOBBIO, 1983, p. 218), como princípio básico do pensamento católico. Este princípio pode ser observado quando o documento assinala a função do Estado como alternativa ao socialismo: “[...] Por Estado entendemos aqui não um governo estabelecido num determinado povo em particular, mas todo governo que corresponde aos preceitos da razão natural e aos ensinamentos divinos”. (RERUM NOVARUM, 2004, p. 33, n. 19)

Assim, a Igreja Católica se projetava como instância capaz de intervir na totalidade social não somente contra o socialismo, mas no campo das liberdades modernas. (BOBBIO, 1983, p. 919).

Outro documento que merece ser destacado é a encíclica *Quadragesimo Anno*, de 1931, de Pio XI. Ela lembra os 40 anos da *Rerum Novarum*, sua importância e benefícios, voltando suas preocupações mais para as questões econômicas e sociais, tais como: a centralização do poder econômico e político nas mãos dos ricos, o aumento do nível de pobreza e o desemprego causados pela quebra da bolsa de Nova York em 1929.

Esse documento usa conceitos novos para analisar a complexidade da vida econômica e social, desenvolvendo uma doutrina sobre o bem comum da sociedade e sobre a obrigação do Estado em assegurar o bem-estar de todos. Para isto, traz o princípio da subsidiariedade<sup>2</sup>, afirmando que as pessoas têm o direito de cuidarem umas das outras, protegidas por leis e governos justos, voltando-se, desta forma, contra os governos comunistas e socialistas. O documento insistirá na tentativa de uma concordata, ou seja, na tentativa de um pacto entre Estado e Igreja Católica que possibilite um equilíbrio que evite os excessos do capitalismo e os excessos do coletivismo com relação ao socialismo. Assim, o documento procura propor uma terceira via para a harmonização da sociedade desejando “*excluir ambos os sistemas como formas aceitáveis para a reforma das instituições e, portanto, como alternativa para a ordem vigente, tão deteriorada*” (CAMACHO, 1995, p.118)

Segundo Camacho (1995), o conceito de justiça social<sup>3</sup> é utilizado pela primeira vez em um documento da Igreja Católica:

[...] E realmente de sua natureza não é viciosa [do capitalista] só então viola a reta ordem, quando o capital escraviza os operários ou a classe operária com o fim e condição de que os negócios e todo o andamento econômico estejam nas suas mãos e revertam em vantagem, desprezando a dignidade humana dos operários, a função social da economia e a própria justiça social e o bem. (QUADRAGESIMO ANNO, 2004, p. 57-58, n. 101)

Na dinâmica da lei natural, o capitalismo não é imoral, embora tenha se tornado assim devido aos vícios e abusos que ocasionou. A seguir, o documento evidencia a correlação da justiça às noções da fé católica:

[...] ainda que o homem alcance enfim quanto lhe é devido, restará sempre um campo imenso aberto à caridade: a justiça, quando praticada com todo o rigor, se pode extirpar

---

<sup>2</sup> “O princípio de subsidiariedade exposto pela *Quadragesimo Anno* tem como fundamento a prioridade de transferências e serviços do Estado para pequenas unidades sociais, tais como: a família, comunidade local e a igreja. Após a complementação dos limites da potencialidade desta pequenas comunidade é que se deve recorrer as formas públicas e coletivas.

<sup>3</sup> O conceito de justiça social pretende o estabelecimento de uma ordem jurídica e social, diante do projeto social do liberalismo, que garanta uma equitativa distribuição da renda produzida.” (CAMACHO, Idelfonso. *Doutrina social da Igreja: abordagem histórica*. Loyola: São Paulo, 1995.p. 116)

as raízes das lutas sociais, não poderá nunca sozinha congraçar os ânimos e unir corações... Por isso só haverá uma verdadeira cooperação de todos para o bem comum, quando as diversas partes da sociedade sentirem intimamente que são membros de uma só e grande família, filhos do mesmo Pai celeste, antes um só corpo em Cristo e “membros uns dos outros”, de modo que se um membro sofre, todos os membros sofrem com ele. Então os ricos e senhores converterão em amor solícito e operoso o antigo desprezo pelos irmãos mais pobres, acolherão os seus justos pedidos com face serena e coração aberto, perdoar-lhes-ão até sinceramente as culpas e os erros. (QUADRAGESIMO ANNO, 2004, p. 78-79, n. 136)

Neste sentido, a unidade dos membros da sociedade é a idéia chave para compreender o interesse deste documento em adotar como objetivo a concentração das forças católicas na sua hierarquia, procurando enfatizar a autoridade clerical como a guia para o entendimento de que a ação social consiste na própria evangelização da sociedade, propondo uma nova cristandade à sociedade.

Estas noções estão de acordo com o que Bobbio identificou, afirmando que a intenção da *Quadragesimo Anno* era a de colocar a Igreja numa posição de destaque em uma concordata para a solução dos conflitos sociais. (BOBBIO, 1993, p. 920). Neste sentido, o documento afirma categoricamente que “*a sociedade humana só se poderá curar voltando à vida e instituições humanas.*” (QUADRAGÉSIMO ANNO, 2004, p. 71, n. 128). Aqui não se trata de uma avaliação técnica e ou prática, mas sim de cunho moral, que se encerra na própria lei natural:

O que não pode é [a Igreja Católica] renunciar ao ofício de que Deus a investiu, de interpor a sua autoridade não em assuntos técnicos, para os quais lhe faltam competência e meios, mas em tudo o que se refere à moral. Dentro deste campo, o depósito da verdade que Deus confiou e o gravíssimo encargo de divulgar toda a lei moral, interpretá-la, e urgir o seu cumprimento oportuna e importunamente, sujeitam e subordinam ao nosso juízo a ordem social e as mesmas questões econômicas. (QUADRAGÉSIMO ANNO, 2004, 27, n. 41).

Portanto, o documento resguarda para a Igreja Católica a autoridade de ser portadora e intérprete da lei natural da qual se pode deduzir a sua intenção de deter a hegemonia em um

momento em que a modernidade já havia conquistado a emancipação do social com relação à instituição religiosa.

O papel do Estado junto a esta empreitada consiste na proteção aos trabalhadores, beneficiando prioritariamente a “*classe indigente, [que] desprovida de meios pessoais, apóia-se sobretudo na proteção do Estado.*” (QUADRAGÉSIMO ANNO, 2004, p. 18, n. 25).

Apesar de o presente documento citar a necessidade da promoção do bem comum pelo exercício da justiça social, ele continua afirmando uma leitura um tanto quanto ingênua em relação ao capitalismo, ao lado da insistência de que cabe ao Estado o papel de harmonizar os direitos de propriedade privada segundo o estabelecido pela lei natural, que se destina a todos os homens (QUADRAGÉSIMO ANNO, 2004, p.29, n. 45). É interessante observar que, apesar de a visão do documento, por um lado, condenar a liberdade econômica extrema, a concorrência e a concentração de capital; por outro ele não chega à condenação objetiva do sistema capitalista porque, no seu entender, ele, o capitalismo, “[...] *donde per si não é condenável*”. (QUADRAGÉSIMO ANNO, 2004, p. 57, n. 100).

A posição desse documento é diferente em relação ao comunismo e ao socialismo. Este primeiro é conceituado como “[...] *uma vez no poder, é incrível e espantoso como se mostra bárbaro e desumano*” (QUADRAGÉSIMO ANNO, 2004 p. 62., n. 112), porque é inimigo da Igreja Católica ao caracterizar a religião como “*ópio do povo*” e fomentar a “*guerra de classes sem tréguas nem quartel e completa destruição da propriedade particular*”. (QUADRAGÉSIMO ANNO, 2004, p. 62, n. 112). Desta forma, o comunismo é avaliado pela *Quadragesimo Anno* como uma ideologia inconciliável com as doutrinas católicas porque se opõe à ordem natural e à harmonização da sociedade segundo as noções cristãs.

Da mesma forma, o presente documento enfatiza a sua crítica ao socialismo:

O socialismo quer se considere como doutrina, quer como fato histórico, ou como “ação”, se é verdadeiro socialismo, mesmo depois de se aproximar da verdade e da justiça nos pontos sobreditos, não pode conciliar-se com a doutrina católica, pois concebe a sociedade de modo completamente avesso à verdade cristã. (QUADRAGESIMO ANNO, 2004, p. 65, n. 117)

Após a condenação do modernismo por Pio X, surgiu um círculo de conservadores católicos conhecido como integrismo. Seus adeptos se colocavam como defensores do catolicismo conservador, pretendendo ser os defensores da fé tradicional. Quem pensasse diferente era publicamente acusado de pessoa de fé duvidosa. Qualquer católico que aderisse à perspectiva de Leão XIII, tornava-se vítima dos integristas. Bento XV, 1914-1922, interveio condenando e proibindo as posturas integristas. (MATOS, 1997, p. 264-265)

A *Quadragesimo Anno* ainda destacou os temas considerados fundamentais da vida do homem e da sociedade, tais como: o primado dos valores espirituais, o papel do Estado, o valor do trabalho. Além disso, contribuiu para enfatizar a preparação do laicato para se engajar numa ação social. (DREHER, 2000, p. 117).

Outros documentos da Igreja Católica se inserem nesta mesma perspectiva. Trataremos deles de forma mais resumida. Em 1931, a encíclica *Non Abbiamo Bisogno*, refutou a concepção totalitária do Estado fascista, classificando-o como um regime incompatível com a doutrina cristã. Este documento reafirma os direitos naturais da família e os sobrenaturais da Igreja Católica no campo da educação. A encíclica *Mit Brennender Sorge*, datada em 1937, condena o nazismo e a perseguição religiosa deste regime racista e autoritário estabelecido na Alemanha. Um terceiro documento, cuja citação é importante, é a encíclica *Divini Redemptoris*, de 1937, que se preocupou em apresentar uma condenação pública do comunismo e enfatizou a importância da militância de todos os católicos para combatê-lo. Estes documentos foram editados no período entre as duas guerras mundiais, consistindo numa crítica da Igreja Católica aos regimes autoritários e materialistas e ressaltam

o esforço da Igreja Católica de se posicionar enquanto força capaz de ordenar a sociedade em crise, reafirmando os preceitos evangélicos e a tradição da própria instituição. (DREHER, 2000, p. 117).

O pontificado que segue a esse período é o de Pio XII (1939-1958), coincidindo com o período da Segunda Guerra Mundial (MATOS, 1997, p. 285). O conteúdo das mensagens daí emanadas consistiu em afirmar a dignidade da pessoa humana, entendida como sujeito de direitos invioláveis, ao mesmo tempo em que enfatizava a promoção do bem comum. Neste sentido, ocorre a rejeição dos Estados autoritários que violentam e oprimem a pessoa humana e surge a preconização da democracia e o apoio à organização de um fórum mundial capaz de suscitar a paz. (ZAGUENI, 1999, p. 338-339).

A partir dos anos quarenta, recai uma forte ênfase sobre a subjetividade de cada indivíduo, valor este tão importante à sociedade moderna, de onde a *“tradição liberal democrática do Ocidente obtém o seu mais pleno reconhecimento”*. (BOBBIO, 1983, p. 221).

## **1.2 O CONCÍLIO VATICANO II: BASES DO HUMANISMO CRISTÃO NA MODERNIDADE**

O Concílio Vaticano II foi um marco significativo para o pensamento e o posicionamento da Igreja Católica no que se refere a sua doutrina social. Ele representa uma nova perspectiva da Igreja Católica ao abordar as questões sociais e os direitos humanos, adotando como eixo central a afirmação da dignidade da pessoa humana como objeto primário.

Neste sentido, a importância do Vaticano II para a Igreja Católica é tamanha a ponto de marcar a sua história em um período pré e pós-concílio. Sua doutrina denunciou a crise em que a Igreja se encontrava ao afirmar que fora da Igreja não existia salvação, os dualismos fé e razão, Deus e homem, corpo e alma, sagrado e profano, céu e terra, de onde advinha que o cristão, para se salvar, deveria negar a sua realidade humana, condenar a história e fugir do mundo em que se encontrava. Estas explicitações mantiveram a Igreja distante e isolada da modernidade, caracterizando-a como uma instituição arcaica e desenraizada do mundo. Assim, se a Igreja Católica se autodenominava uma sociedade perfeita, portadora de uma verdade absoluta explicitada nos documentos analisados anteriormente, ela passa desde então a se apresentar como um acontecimento escatológico-histórico, buscando se compreender como instituição presente no mundo moderno.

O Concílio Vaticano II foi influenciado por uma série de fatores, sobretudo a partir da década de cinquenta. Entre os fatores que deram início a esta mudança de posição da Igreja Católica destacamos o crescente interesse pelos problemas de ordem social, econômica e política, tais como: os limites do capitalismo frente à situação de subdesenvolvimento do Terceiro Mundo, a preocupação pela justiça social, pela defesa da dignidade humana e da sua liberdade. Esta mudança de posicionamento deve-se, por um lado, à influência do impacto causado pelas atrocidades cometidas pelos regimes fascistas da primeira metade do século XX; por outro lado, à Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que representa uma formulação importante para a constituição da democracia em muitos países.

Tendo presente estes fatores que precedem o Concílio Vaticano II, a Igreja Católica procurou fazer a leitura de que ela é uma entre outras instituições a compor o meio social e a sua preocupação será a de estabelecer certos elos de colaboração com o mundo moderno, no

sentido que a mensagem cristã possa ser utilizada como pressuposto para a correção dos males que atingem a humanidade.

Estes temas já são notados em um documento de João XXIII que precedeu o Concílio Vaticano II. Com a Encíclica *Mater et Magistra*, de 1961, a Doutrina Social da Igreja Católica assume um caráter de transição. Nela são tratados: o bem-estar material dos povos; a interdependência entre a atividade econômica, a iniciativa privada e o poder público; a industrialização e a agricultura; a relação capital-trabalho segundo a perspectiva da promoção da dignidade humana; o equilíbrio entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos; a cooperação dos leigos na transformação da sociedade; a doutrina da propriedade privada segundo o seu caráter natural, junto à sua função social. (CAMACHO, 1995, p. 187-188). Apesar de muitos desses temas terem sido tratados por documentos anteriores, eles são abordados sob uma nova perspectiva. O pensamento social cristão tenderá abordar as questões do mundo contemporâneo a partir de uma avaliação dos seus problemas e de suas alternativas. Ele visará a adequação da doutrina para que seja “*traduzida em termos concretos*”, conforme afirma Bobbio:

O que vale não são, portanto, os princípios como tais, a teoria e o papel da hierarquia, mas a avaliação dos fatos e a prática concreta. O social passa assim da ordem da fé para a ordem da caridade [...] já que com ela se abandona um esquema linear doutrinária-prática, para estabelecer um esquema circular onde teoria e prática se fundamentam. (BOBBIO, 1983, p. 922).

O papa João XXIII anunciou, em janeiro de 1959, a necessidade de um Concílio, caracterizado como programa de “*aggiornamento*” da Igreja Católica, ou seja, a atualização da Igreja para sua inserção no mundo moderno. O cristianismo deveria fazer-se presente e atuante através de uma concepção que orientasse os cristãos a se empenhar fielmente na missão evangelizadora da Igreja Católica, identificada como meio de humanizar o mundo. No

discurso de abertura do Concílio Vaticano II, a 11 de outubro de 1962, João XXIII manifestou uma nova posição da Igreja em relação ao mundo moderno, diferentemente daquela expressa na *Divini Illius Magistri* e especialmente, daqueles que viam nos tempos modernos apenas elementos negativos:

[...] ferem às vezes nossos ouvidos sugestões de pessoas [...] não desprovidas de senso de discernimento e de medida. Nos tempos modernos, elas só vêm prevaricação e ruínas... cremos ser nosso dever discordar desses profetas da desgraça, que anunciam eventos sempre infelizes, como se fosse iminente o fim do mundo. No presente momento histórico, a Providência nos está conduzindo para uma nova ordem nas relações humanas, que, por obra dos homens e, muitas vezes, até além de suas próprias expectativas, caminham para a realização de desígnios superiores. (JOÃO XXIII, apud ZAGHENI, 1999, p. 352).

Neste discurso, vê-se uma preocupação do diálogo com o mundo moderno, até então condenado pelas posturas escatológicas da Igreja Católica, alertando para a postura de condenação e de oposição por parte da Igreja Católica. Destaca-se a ênfase para que a Igreja busque respostas para os erros cometidos com confiança e esperança:

A Igreja sempre se opôs a esses erros; com freqüência os condenou até com a máxima severidade. Agora, porém, a esposa de Cristo prefere usar o remédio da misericórdia, em vez da severidade. Ela quer ir ao encontro das necessidades de hoje mostrando a validade da sua doutrina, antes que apelando de novo para as condenações. (JOÃO XIII, apud ZAGHENI, 1999, p. 353-354).

Schillebeeckx (1970) utiliza dos seguintes argumentos para demonstrar a necessidade de uma “*atitude hermenêutica*” capaz de possibilitar o diálogo da fé com a modernidade:

Não existe um conteúdo “puro” da fé, suscetível de uma formação atemporal, independente de um *modus cum quo* específico, que são as categorias historicamente limitadas de um tempo e lugar particular. O conteúdo dinâmico da fé é atingido somente numa interpretação nova e fiel, expressa em termos da nossa própria situação histórica concreta. A fé sempre se realiza como um entender interpretativo. (SCHILLEBEECKX, 1970, p. 15).

A partir destas concepções, a fé é parte integrante do social, do econômico e do político. Portanto, cabe ao cristão assumir o mundo de homens reais, em especial dos pobres e dos que sofrem.

Nesta concepção, o cristianismo se coloca como um dado de fé inserido no mundo moderno como uma realidade concreta, histórica. Estas duas realidades colocam o problema do cristianismo diante do mundo moderno, ou ainda, Igreja Católica e mundo moderno como realidades não irreconciliáveis.

O Concílio Vaticano II, além de favorecer o cumprimento de sua meta primeira, que é a difusão da fé, contribuiu, em suas transformações doutrinárias, para que a instituição católica correspondesse nos níveis nacionais e transnacionais às exigências do mundo moderno e, ainda, tirou-a do isolamento e do atraso “em relação à história e aos avanços alcançados pelo progresso da técnica e da ciência”. Outro importante aspecto é a constatação de que o seu caráter universal exige da Igreja Católica a elaboração de uma ideologia relativamente homogênea, capaz de permitir que, por mais diversas que sejam as realidades em que a Igreja Católica se insira, a manutenção da sua unidade seja garantida. (PAIVA, 1984, p. 79-81).

Bobbio (1993, p. 922) assinala que os documentos conciliares marcaram o abandono do pensamento social católico da lei natural, situando-o dentro do cristianismo definido biblicamente.

Nesta perspectiva de análise, a modernização da Igreja Católica, proporcionada pelo Vaticano II, projetou a Igreja Católica para que ela se constituísse como mediadora entre a sociedade civil e o aparelho do Estado, bem como se colocasse diante dos blocos econômico, social e militar. As bases doutrinárias e as suas orientações práticas daí advindas fizeram com que a Igreja Católica conquistasse respeito e prestígio sociais, uma vez que ela assimilara

elementos de interesses universais, tais como as questões referentes aos Direitos Humanos, à paz, à justiça social, ao desenvolvimento dos povos, a democracia de base. (PAIVA, 1984, 79-81). O caráter desta doutrina não era tanto de teor técnico ou prático, mas sim de teor moral, obtendo legitimidade e valor por defender a vida humana.

Partindo dos pressupostos aqui abordados passaremos a discutir as contribuições do Concílio Vaticano II que ressaltaram a nova concepção da Igreja Católica no mundo moderno e que passaram a orientar a práxis educativa católica. Priorizaremos em nossa análise os dois documentos chaves: a Constituição Conciliar *Gaudium et Spes* e a Carta Encíclica de Paulo VI, *Populorum Progressio*. Estes documentos foram aprofundados pelos bispos latino-americanos, proporcionando a elaboração dos documentos de Medellín e Puebla, que expressam a compreensão do pensamento católico a partir das realidades deste continente.

### **1.3 O DIÁLOGO DA IGREJA COM O MUNDO MODERNO: A GAUDIUM ET SPES**

A Constituição *Gaudium et Spes* (1965) trata do encontro da Igreja Católica com o mundo moderno. Ela contém questões sociais, morais e apresenta o esboço de uma antropologia cristã. A *Gaudium et Spes* é de grande interesse por tratar o cristianismo como uma religião de cunho transformador e libertador na história do homem e na dimensão social, ao afirmar a dignidade da pessoa humana. Desta forma, esta Constituição se apresenta como o fundamento do humanismo cristão proferido pelo Vaticano II, tema este que recai diretamente sobre a moderna concepção da educação católica. (JUNGES, 2000, p. 154).

Ao considerar a dignidade da pessoa humana, a *Gaudium et Spes* coloca como principal preocupação o homem na sua unidade e totalidade. Ele é entendido como senhor de

todas as coisas, apto a dominar, criar e recriar, aperfeiçoar toda a criação a fim de constituir a história humana. Reflete, assim, o que é o próprio Deus, tornando-se o centro e o ponto culminante da criação de Deus. É nesta perspectiva que a Constituição Pastoral chama a atenção para que os direitos e deveres do homem sejam garantias para uma vida segura. Por esta via, a Igreja Católica emite, pela *Gaudium et Spes*, a resposta à pergunta que é o homem:

Cresce, porém, ao mesmo tempo a consciência da dignidade exímia da pessoa humana, superior a todas as coisas. Seus direitos e deveres são universais e invioláveis. É preciso, portanto, que se tornem acessíveis ao homem todas aquelas coisas que lhe são necessárias para levar uma vida verdadeiramente humana. (GAUDIUM ET SPES, 1986, p. 169, n. 26b)

Esse novo conceito de homem supera aquele que o determinava como um ser passivo, cujo empenho de nada adiantaria para transformar a realidade segundo as suas necessidades e satisfações. Pelo contrário o homem, por ser criatura de Deus, tem o domínio sobre a terra, tornando-se sujeito capacitado de construir uma nova história que promova sua dignidade e a dos seus semelhantes. Ao tomar consciência de sua dignidade, o homem é assumido como um ser adulto e responsável pelo cumprimento dos seus deveres e a conquista dos seus direitos, ou seja, ser construtor de relações sociais que promovam o bem comum e ter acesso inviolavelmente a tudo que a sua dignidade necessita para que o ser humano seja digno de existir no mundo sem submissões e sofrimentos.

A consciência da dignidade da pessoa humana está estritamente ligada à liberdade, que é um valor primordial do cristianismo. Somente neste sentido é que o homem pode se realizar como imagem de Deus:

O homem, porém, não pode voltar-se para o bem a não ser livremente [...] A verdadeira liberdade, porém, é um sinal eminente da imagem de Deus no homem. Pois Deus quis “deixar ao homem o poder de decidir” [...] Portanto, a dignidade do homem exige que possa agir de acordo com uma opção consciente e livre, isto é, movido e levado por convicção pessoal e não por força de um impulso interno cego ou debaixo de mera coação externa. (GAUDIUM ET SPES, 1986, p. 158, n. 17).

Se na doutrina da *Divinis Illius Magistri* a realidade era estática, pré-determinada por um dado de fé voltado para o fim escatológico da vida eterna nos céus, como prêmio para aqueles que obedeciam aos princípios evocados pela Igreja, seria contraditório e até ameaçador afirmar que o ser humano é um ser livre enquanto imagem e semelhança de Deus. A *Gaudium et Spes*, em sua concepção, entende que é necessário o homem se tornar sujeito da sua própria história enquanto pessoa livre, condição primeira para a promoção do bem comum. A liberdade aqui apregoada não se reduz à mera satisfação individual do homem. Pelo contrário, ela se realiza em função da comunidade humana, por meio do espírito de fraternidade e de respeito para com os outros:

[...] o Concílio inculca o respeito ao homem; que cada um respeite o próximo como “outro eu”, sem excetuar nenhum, levando em consideração antes de tudo a sua vida e os meios necessários para mantê-la dignamente [...] (GAUDIUM ET SPES, 1986, p. 170, n. 27).

Neste sentido, para a *Gaudium et Spes* liberdade em sumo grau é essencial para a manutenção da dignidade da pessoa humana, sem a imposição de posturas egoísticas ou individualistas, mas considerando o outro como seu próprio semelhante. (GAUDIUM ET SPES, 1986, p. 154, n. 12d).

Este documento contribui para que a Igreja Católica se apresente como instrumento para o homem moderno, a fim de que ele possa desenvolver a sua personalidade e descobrir os seus direitos:

O homem de hoje está a caminho de desenvolver mais plenamente a sua personalidade e de descobrir e afirmar, cada dia mais, os seus direitos. Mas como foi confiado à Igreja manifestar o mistério de Deus, deste Deus que é o fim último do homem, ao mesmo tempo revela ao homem o sentido de sua própria existência, a saber, a verdade essencial que só Deus, ao qual serve, responde às aspirações profundíssimas do coração humano. (GAUDIUM ET SPES, 1986, p. 185, n. 41).

Se, por um lado, a *Gaudium et Spes* reafirma como missão própria da Igreja Católica a tarefa de revelar o mistério de Deus, por outro ela afirma que tal vontade deve dirigir-se para o desenvolvimento do homem enquanto tendo uma personalidade e direitos. Entende-se, com isto, que a missão religiosa da Igreja Católica deve voltar-se para as realidades históricas como local de realização do projeto de Deus, não como juiz, mas como aquele que, em primeiro lugar, deseja a promoção plena do ser humano ao realizar as suas necessidades e carências. O fim último idealizado por Deus é uma realidade que deve perpassar toda a história humana, transformando as estruturas da sociedade que negam ou relativizam a dignidade da pessoa humana.

O ensino social da Igreja Católica enfatiza a centralidade e o caráter absoluto do valor do homem, inserido na vida em sociedade (AGOSTINI, 2002, p. 217), pois o homem necessita do outro e, juntos, crescem e se aperfeiçoam, implicando o compromisso de solidariedade com os demais. Há uma mútua dependência entre a pessoa humana e a sociedade. O desenvolvimento do homem se dá pelo diálogo com o outro, muito embora a pessoa humana seja o princípio e o fim das instituições sociais:

A índole social do homem evidencia que o aperfeiçoamento da pessoa humana e o desenvolvimento da própria sociedade dependem um do outro. A pessoa humana é e deve ser o princípio, sujeito e fim, de todas as instituições sociais, porque, por sua natureza, necessita absolutamente da vida social. A vida social não é, portanto, algo acrescentado ao homem: assim o homem desenvolve-se em todas as suas qualidades mediante a comunicação com os outros, pelas obrigações mútuas, pelo diálogo com os irmãos, e pode corresponder à sua vocação. (GAUDIUM ET SPES, 1986, p. 168, n. 25a)

Ao acentuar o caráter da socialização e as relações mútuas entre os homens em vista da dignidade da pessoa humana, a *Gaudium et Spes* explicita que Deus criou os homens para viver em comunidade, não isoladamente. Daí advém o caráter social do ser humano, que se constrói plenamente enquanto humano, na medida em que se abre para o relacionamento com

os outros. A vida social não é acrescentada ao ser humano. Ela é essencial à sua própria natureza humana e deve ser perpassada pela solidariedade. A solidariedade implica um relacionar-se com o outro numa atitude de comunhão.

O homem se fortalece, ao contrário, quando compreende as inevitáveis necessidades da vida social, assume as exigências multiformes da solidariedade humana e se responsabiliza pelo serviço à comunidade humana. (GAUDIUM ET SPES, 1986, p. 174, n. 31b)

A índole comunitária da sociedade deve ser expressão do mandamento máximo da mensagem cristã, que impulsiona o homem ao encontro do outro. O tratamento interpessoal, segundo a expressão da *Gaudium et Spes*, é o ver e o assumir o outro enquanto irmão, conforme o próprio Cristo evidenciou através da sua encarnação. (GAUDIUM ET SPES, 1986, p. 175, n. 32b)

A encíclica afirma que, nos princípios cristãos, a caridade é apontada como fundamento primeiro para a perfeição humana e, portanto, critério essencial para a transformação do mundo: “[...] Aos que acreditam na caridade divina certifica estar aberto o caminho do amor para todos os homens e não ser inútil o esforço para a instauração da fraternidade universal [...]”. (GAUDIUM ET SPES, 1986, p. 181, n. 38a).

O mundo moderno exigiu do ser humano e das instituições um encontro com o diferente. A *Gaudium et Spes* propõe, aí, uma postura de respeito e de acolhida à opinião diferenciada do outro, explicitando, portanto, uma postura peculiar da Igreja do Concílio, que está aberta para o outro. (GAUDIUM ET SPES, 1986, p. 171, n. 28a)

O mundo moderno é marcado pela técnica e a ciência, atividades que proporcionam o desenvolvimento social e econômico. Por outro lado, o discurso da encíclica constata uma ética individualista se instaurando na sociedade humana. Neste sentido, a *Gaudium et Spes*

chama a atenção para que a sociedade e os indivíduos se organizem para a promoção do bem comum:

Indivíduos, famílias, agrupamentos diversos, todos os que constituem a comunidade civil, têm consciência da própria insuficiência para instaurar plenamente a vida humana e percebem a necessidade de uma comunidade mais vasta, na qual todos empenhem diariamente as próprias forças para alcançar sempre melhor o bem comum. (GAUDIUM ET SPES, 1986, p. 231, n. 74a)

A atividade do trabalho é apresentada na *Gaudium et Spes* como meio de dignificar o ser humano. Por meio dela, homem se cria e recria, transformando a natureza de acordo com as necessidades e carências que são próprias da sua existência. A natureza bruta está presente no mundo para servir ao homem, não como um mero objeto de exploração indiscriminada, mas que, ao ser dominada com consciência, proporcione o aperfeiçoamento do ser humano à imagem e semelhança do seu Criador:

[...] a atividade humana se ordena ao homem. Com efeito, o homem, quando trabalha, transforma não somente as coisas e a sociedade, mas se aperfeiçoa a si mesmo. Ele se supera e se realiza... O homem vale mais pelo que é do que pelo que tem. (GAUDIUM ET SPES, 1986, 1986, p. 178, n. 35a).

Dessa forma, a *Gaudium et Spes* faz uma crítica ao sistema liberal, que submete os meios de produção da sociedade industrial moderna e a atividade humana, com o fim de produzir apenas em nome do ter. O valor primordial desta atividade é identificado para a conquista de um homem que seja mais e mais ser humano. É necessário, então, implicar, neste relacionamento, o critério da justiça, para que o dominar a terra e o aperfeiçoá-la promova a dignidade da pessoa humana: “[...] Com efeito, o homem, criado à imagem de Deus, recebeu a missão de submeter a terra com tudo o que nela existe, de governar o mundo em justiça e santidade e, reconhecendo a Deus como o Criador de tudo [...]”. (GAUDIUM ET SPES, 1986, p. 177, n. 34a ).

Neste sentido a atividade humana deve corresponder ao plano de Deus para o bem da humanidade e o homem, co-participante deste plano, deve dar a sua contribuição. (GAUDIUM ET SPES, 1986, p. 177, n. 34b)

O documento procurou enfatizar a oportunidade de trabalho que garanta uma “*vida decente*” (GAUDIUM ET SPES, 1986, p. 226, n. 70), com especial atenção para com os economicamente mais fracos. E afirma esta noção que complementa a anterior: “Deus criou a terra com tudo o que ela contém, para o uso de todos os homens e povos, de tal modo que os bens criados devem bastar a todos, com equidade, sob as regras da justiça, inseparável da caridade”. (GAUDIUM ET SPES, 1986, p. 224, n. 69a).

O documento procurou fazer menção à propriedade privada associada a uma função social:

A mesma propriedade particular, com efeito, por sua natureza, possui também uma índole social, fundada na lei da destinação dos bens à comunidade inteira. Negligenciar esta função social acontece transformar-se a propriedade, muitas vezes, em ocasião de ambições e desordens graves: assim se oferece aos adversários o pretexto de colocarem em causa o próprio direito de propriedade. (GAUDIUM ET SPES, 1986, p. 228, n. 71b)

Embora o documento reconheça a razão da propriedade privada, ele a subordina à lei da destinação dos bens universais. Camacho (1995, p. 287) afirma que este texto se faz atual em relação ao problema da propriedade agrária nos países de Terceiro mundo, caracterizada pelos grandes latifúndios.

A *Gaudium et Spes* almeja a construção de um mundo realmente mais humano para todos. A Igreja Católica acredita poder ajudar a família humana e a história a cultivar a dignidade do ser humano na medida em que revela, à luz da fé:

A Igreja, contudo, seguindo o seu fim próprio salutar, não somente comunica ao homem a vida divina, mas também irradia a sua luz, de certo modo refletida sobre o mundo inteiro, principalmente porque restabelece e eleva a dignidade humana, fortalece a

coesão da sociedade humana e reveste de sentido mais profundo e de significação a atividade cotidiana dos homens. (GAUDIUM ET SPES, 1986, p. 184, n. 40c)

Rejeita-se, portanto, que as esferas espirituais e sociais sejam realidades ambíguas e longínquas. Pelo contrário, o bem e a salvação prometidos por Deus devem ser implementados nas diversas situações do mundo, cabendo ao cristão um protagonismo em prol do bem comum.

Considerando estas afirmações da *Gaudium et Spes*, a doutrina social da Igreja expressa a sua concepção para a promoção da dignidade da pessoa humana em vista do bem comum. Estas considerações se devem refletir nos espaços concretos da vida social na medida em que a defesa da pessoa se traduza na defesa da própria vida. A pessoa solidária é essencial para a implantação de tal sociedade e é papel do cristão assumir uma postura que tem como base a justiça, a caridade e o amor, contribuindo, assim, para que as necessidades do outro possam ser atendidas como um serviço para o aprimoramento da vida humana. Desta forma, o Concílio Vaticano II, pela Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*, abriu a Igreja para o mundo moderno proclamando um humanismo que consiste em “*Gloria Dei vivens homo*”, ou seja, “*a glória de Deus é o ser humano vivo*”.

#### **1.4 O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E SOLIDÁRIO DA HUMANIDADE: POPULORUM PROGRESSIO**

Apesar de ser um documento editado na segunda metade dos anos sessenta, a Encíclica de Paulo VI, denominada *Populorum Progressio*, de 1967, é de grande importância para os nossos estudos. Ela trata de temas atuais da sociedade, tais como as questões referentes ao desenvolvimento dos povos, à economia e à paz, colocando no centro de suas discussões a visão humanista cristã proclamada pelo Concílio Vaticano II, particularmente as

contidas na Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*. Ela focaliza o contraste existente entre o atraso e a miséria dos países subdesenvolvidos do Terceiro Mundo e a opulência dos países desenvolvidos. Neste sentido, a voz da Igreja Católica se manifesta para orientar as suas práticas, bem como toda a sociedade, em direção ao desenvolvimento integral e solidário do ser humano e dos povos do mundo em direção à paz (CAMACHO, 1991, p. 319). Convém frisar que a *Populorum Progressio* é um marco na doutrina social da Igreja, no que diz respeito aos seus destinatários. A sua mensagem pretende atingir todos os povos, não só católicos, mas todas as pessoas de boa vontade para que busquem um equilíbrio capaz de promover o bem comum. Este discurso é uma abertura para uma dimensão “planetária”, numa época que ainda não se ouvia falar em mundialização ou em globalização. (MADELIN, 2002, p. 98).

Segundo Bobbio, a *Populorum Progressio* coloca-se numa posição de poder ser identificada como a primeira encíclica da Teologia da Libertação, por tratar dos temas referentes às relações entre o mundo desenvolvido e o mundo subdesenvolvido. (BOBBIO, 1983, p. 923).

Segundo estudiosos do tema, como Camacho (1991, p. 319), este documento apresenta-se como uma radicalização da Igreja Católica para o estabelecimento de uma sociedade sobre a justiça e a solidariedade. Este mesmo autor (1995, p. 323), em sua análise, ressalta ainda que este documento visa comunicar uma noção cristã e ética do desenvolvimento.

Outra novidade que a *Populorum Progressio* traz para a sua época, e que se faz atual nos nossos dias, é a perspectiva de uma ética orientada pela justiça, caridade e solidariedade. A respeito disto, escrevia Pe. Lebrecht já em 1967:

[...] o problema do futuro do mundo e de sua reestruturação depende muito das posições éticas da humanidade. Isto coloca em causa tantas coisas que mesmo os mais

esclarecidos governos estão como que deprimidos e não ousam propor ou construir uma autêntica nova ordem, baseada em valores e que ofereceria uma resposta oficial aos necessitados universais. (LEBRET, 1967, p. 74).

Pretendendo este fim, a *Populorum Progressio* enfatiza que a Igreja tem de se colocar a serviço da humanidade, fermentando as aspirações do homem em alcançar o pleno desenvolvimento:

[...] vivendo na história, deve estar atenta aos sinais dos tempos e interpretá-los à luz do Evangelho, comungando nas melhores aspirações dos homens e, sofrendo de os ver insatisfeitos, deseja ajudá-los a alcançar o pleno desenvolvimento e, por isso, propõe-lhes o que possui como próprio: uma visão global do homem e da humanidade. (POPULORUM, PROGRESSIO, 1967, p. 16, n. 13)

A preocupação a respeito do desenvolvimento e do papel da Igreja Católica concretizar-se-ão com a conquista da paz. Neste sentido, o documento propõe a criação de uma comissão de Justiça e Paz. No seu entender, o desenvolvimento dos povos passaria pelo critério da justiça, que deveria orientar e dirigir as relações econômicas e sociais em nome do desenvolvimento integral do homem e o desenvolvimento solidário da humanidade, para assim conquistar uma história sem conflitos armados e com abundância de bens que satisfaça as necessidades do ser humano (POPULORUM PROGRESSIO, 1967, p. 8, n. 5). No final, este documento, afirma que “*o desenvolvimento é o novo nome da paz*” (POPULORUM PROGRESSIO, 1967, p. 66, n. 87). Assim, lutar contra o subdesenvolvimento é trabalhar para que aconteça o equilíbrio social e econômico garantidos pela justiça e, conseqüentemente, pela pacificação do planeta e a felicidade da humanidade.

O documento analisa criticamente as insatisfações dos homens diante da sua condição de subdesenvolvidos e miseráveis. Apesar desta situação de negação da dignidade humana, o documento lembra das aspirações dos homens de se verem livres dos dramas e das angústias do subdesenvolvimento e, enquanto nação livre e autônoma, produzir e distribuir os bens que dignificam o ser humano. Trata-se de garantir a todos o acesso aos meios que, de direito,

cabem a cada um, segundo o critério da dignidade humana. Neste sentido, as atividades econômicas e sociais devem ser perpassadas pelo compromisso com o bem estar de todos, assegurando a satisfação das necessidades vitais com tudo aquilo que a dignidade do homem requer (POPULORUM PROGRESSIO, 1967, p. 11, n. 6)

O documento se preocupa em conceituar o que vem a ser o desenvolvimento aqui proposto como superação dos desequilíbrios, criticando o sistema liberal:

O desenvolvimento não se reduz a um simples crescimento econômico. Para ser autêntico, deve ser integral, quer dizer, promover todos os homens e o homem todo [...] O que conta para nós é o homem, cada homem, cada grupo de homens, até se chegar à humanidade inteira. (POPULORUM PROGRESSIO, 1967, p. 16, n. 14)

Denuncia que é tentador à economia se dirigir pelo lucro, sem levar em conta as conseqüências que daí advêm para o ser humano. Quando ela se torna um fim em si mesma ou serve apenas aos interesses gananciosos de pessoas e de grupos financeiros, o respeito à pessoa humana torna-se relativo, abrindo precedentes para a marginalização e frustrações. A perspectiva que a encíclica coloca é a de colocar a economia como meio para que o desenvolvimento dela advindo possa promover a dignidade do ser humano. O desenvolvimento só é legítimo na perspectiva de ser integral, ou seja, ele deve promover todos os homens na sua totalidade, pois ele, o homem, é o fim de todas as relações econômicas (POPULORUM PROGRESSIO, 1967, p. 16, n. 14).

A *Populorum Progressio* procurou afirmar o componente moral do desenvolvimento, pois este não tem um fim em si mesmo e convida os homens e as nações a evitar que pensem somente em termos de ter, porque, se assim o for, o desenvolvimento gerará um subdesenvolvimento econômico que engendra a miséria, a fome e a doença. Esta avareza denuncia o subdesenvolvimento moral dos povos poderosos que, às custas do atraso dos países subdesenvolvidos, vivem em opulência e esbanjamento do supérfluo. Este conceito denota que o subdesenvolvimento moral dos países ricos gera o subdesenvolvimento dos

países pobres e, para remediar tal imoralidade, faz-se necessário, portanto, promover o desenvolvimento moral que tem como base o ser e em seguida, buscar o desenvolvimento econômico, supondo a dignidade humana para todos (POPULORUM PROGRESSIO, 1967, p. 19, n. 19). Essas noções procuram expressar implicitamente uma crítica à forma pela qual o capitalismo liberal vinha promovendo o progresso através da acumulação.

No parágrafo seguinte segue a explicitação para uma condição mais humana:

Se a procura do desenvolvimento pede um número cada vez maior de técnicos, exige também número cada vez maior de sábios de reflexão profunda, em busca de um humanismo novo, que permita ao homem moderno o encontro de si mesmo, assumindo os valores superiores do amor, da amizade, da oração e da contemplação. Assim poderá realizar-se em plenitude o verdadeiro desenvolvimento, que é, para todos e para cada um, a passagem de condições menos humanas a condições mais humanas. (POPULORUM PROGRESSIO, 1967, 19-20, n. 20).

O desenvolvimento é definido não tanto pela realização da tarefa única e de primeira mão dos técnicos e burocratas. Ele se destaca como tarefa de sábios que fazem uso de uma sabedoria capaz de contemplar o ser humano e subordinar o desenvolvimento às categorias de valor como o amor, a amizade e a oração, para a humanização crescente da sociedade. O homem deve se satisfazer pela ação inteligível do seu trabalho de conquistar a natureza bruta e transformá-la em um bem que satisfaça as suas necessidades e, daí, voltar transformado de maneira que o seu ser humano mais humanizado se torne (POPULORUM PROGRESSIO, 1967, p. 21, n. 22). Partindo desta premissa, o parágrafo seguinte, trata da propriedade privada da seguinte maneira:

[...] A terra foi dada a todos e não apenas aos ricos. Quer dizer que a propriedade privada não constitui para ninguém um direito incondicional e absoluto. Ninguém tem direito de reservar para seu uso exclusivo aquilo que é supérfluo, quando a outros falta o necessário. Numa palavra, o direito de propriedade nunca deve exercer-se em detrimento do bem comum [...]. (POPULORUM PROGRESSIO, 1967, p. 22, n. 23).

Ao considerar a função social da propriedade, o documento critica a propriedade privada capitalista. Tal definição nos remete ao caráter secundário do direito de propriedade

privada, que não se justifica em si mesmo. Sua razão está condicionada à promoção do bem comum, que garante o acesso de todos aos bens necessários para a dignidade humana.

No parágrafo 34, da *Populorum Progressio*, encontramos a orientação do documento para a economia e a técnica. O centro da sua planificação está na exigência de serviço ao bem comum dos homens:

[...] qualquer progresso feito para aumentar a produção não tem, afinal, razão de ser se não colocado a serviço da pessoa. Deve reduzir desigualdades, combater discriminações, libertar o homem da servidão, torna-lo capaz de, por si próprio, ser o agente responsável do seu bem estar material, progresso moral e desenvolvimento espiritual [...] A tecnocracia de amanhã pode gerar ainda piores males que o liberalismo de ontem. Economia e técnica não têm sentido senão em função do homem, ao qual devem servir [...]. (POPULORUM PROGRESSIO, 1967, p. 29, n. 34).

A pessoa humana é o centro de todas as planificações, sejam econômicas, sejam técnicas. O respeito a este princípio é o único caminho que corrige os abusos do liberalismo que, pela livre concorrência, tem negado o direito da pessoa humana.

A conclusão é um convite para a promoção de um humanismo total, que se apresenta como verdadeiro humanismo quando aberto para o absoluto:

É necessário promover um humanismo total. Que vem ele a ser senão o desenvolvimento integral do homem todo e de todos os homens [...] O homem pode organizar a terra sem Deus, mas sem Deus só a pode organizar contra o homem. Humanismo exclusivo é humanismo desumano. Não há, portanto, verdadeiro humanismo, senão aberto ao Absoluto, reconhecendo uma vocação que exprime a idéia exata do que é a vida humana. O homem, longe de ser a norma última dos valores, só se pode realizar a si mesmo, ultrapassando-se. (POPULORUM PROGRESSIO, 1967, p. 42, n. 42).

O humanismo proposto pela *Populorum Progressio* é total, integral e verdadeiro quando se abre para a dimensão do Absoluto que supera os limites de espaço e de tempo. O homem é convidado a se abrir a um sentido último na sua existência, indo além de si mesmo e das realidades que de imediato se impõem no seio da história. Segundo esta concepção, o homem pode superar a si mesmo e as realidades que o circundam, concretizando a sua comunhão com Deus.

Em sua segunda parte, a Encíclica *Populorum Progressio* tentará sugerir algumas pistas concretas para corrigir a realidade de subdesenvolvimento dos países pobres. Apesar de não apresentar sugestões técnicas, o documento deixa transparecer a preocupação por uma ordem que leve à união dos indivíduos e dos povos a nível internacional, partindo do espírito de solidariedade e cooperação mútuas.

[...] o homem deve encontrar o homem, as nações devem encontrar-se como irmãos e irmãs, como filhos de Deus. Nesta compreensão e amizade mútuas, nesta comunhão sagrada, devemos trabalhar juntos para construir um futuro comum da humanidade. Por isso, sugerimos a busca de meios de organização e de cooperação, concretos e práticos, para pôr em comum os recursos disponíveis e realizar, assim, uma verdadeira comunhão entre todas as nações. (POPULORUM PROGRESSIO, 1967, p. 39, n. 43).

Recomenda a fraternidade entre os povos, pois, no seu entender, não há como realizar o desenvolvimento integral do homem sem o desenvolvimento solidário da humanidade. Esta tese é um dever que cabe, em primeiro lugar, aos povos ricos e favorecidos por possuírem uma boa parte dos bens comuns acumulados. É importante lembrar que, fazendo isto, eles apenas cumprem a sua obrigação social.

A fraternidade entre os povos se sustenta sob um tríptico aspecto. O primeiro é o “*dever de solidariedade*”. Aqui, destaca-se o dever dos países ricos se abrirem para o diálogo e atitudes concretas para a realização do bem comum dos países pobres. A posse da sua riqueza não pode sufocar a dignidade humana dos mais pobres. Seguindo o raciocínio deste parágrafo, nos deparamos com o “*dever de justiça social*”. Ele denuncia as regras do jogo econômico que impõem os interesses dos mais fortes sobre os mais fracos, espoliados do necessário e do pouco que têm. O terceiro dever caracteriza-se pela “*caridade universal*”. Ele consiste em uma postura de respeito e de amor ao próximo, garantindo a este o seu direito de soberania que é uma expressão da dignidade do homem. (POPULORUM PROGRESSIO, 1967, p. 39, n. 44)

O dever de solidariedade se torna um absoluto ético diante das carências do Terceiro Mundo e a opulência dos países ricos:

O dever de solidariedade é o mesmo, tanto para as pessoas como para os povos: é dever muito grave dos povos desenvolvidos ajudar os que estão em via de desenvolvimento [...] Cada povo deve produzir mais e melhor, para dar aos seus um nível de vida verdadeiramente humano e, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento solidário da humanidade. Perante a indigência crescente dos países subdesenvolvidos, deve considerar-se normal que um país evoluído dedique uma parte da sua produção a socorrer as suas necessidades; é também normal que forme educadores, engenheiros, técnicos e sábios que ponham a ciência e a competência ao seu serviço. (POPULORUM PROGRESSIO, 1967, p. 42-43, n. 48).

A tarefa de produzir bens que satisfaçam as necessidades do homem é de todos os povos e deve ser guiada pelo princípio de promoção da dignidade da pessoa humana. Porém, esta empreitada deve considerar o respeito pela pessoa do outro e o socorro da sua pessoa em via do seu desenvolvimento. É uma responsabilidade que cada indivíduo deve ter para com o outro indivíduo, bem como de nação para nação, de povo para povo, de país para país. A propriedade privada, entendida e subordinada ao bem comum, é o fundamento de tal entendimento, porque ela não pode ser considerada como um bem anterior ao direito do ser humano de se realizar integralmente segundo um projeto de solidariedade. Faz um convite à partilha dos bens, sejam eles materiais ou humanos. Os povos desenvolvidos devem espontaneamente dividir a sua riqueza com os subdesenvolvidos, socorrendo-os nas suas carências primeiras e elementares. No nível humano, cabe aos países desenvolvidos formar técnicos e educadores capazes de contribuir para o desenvolvimento dos pobres e a sua conseqüente autonomia.

Esta posição da Encíclica poderia ser concretizada através da criação de um fundo mundial disponibilizado para as necessidades dos países do Terceiro Mundo, conforme podemos constatar no parágrafo 51:

[...] a organização de um fundo mundial, sustentado por uma parte da verba das despesas militares, para vir em auxílio dos mais deserdados. O que é válido para a luta imediata contra a miséria vale também no que respeita ao desenvolvimento. Só uma

colaboração mundial, de que um fundo comum seria, ao mesmo tempo, símbolo e instrumento, permitiria superar rivalidades estereis e estabelecer um diálogo fecundo e pacífico entre todos os povos. (POPULORUM PROGRESSIO, 1967, p. 51, n. 51).

Surgiria, assim, uma organização mundial à disposição das carências dos países subdesenvolvidos, a fim de promover o desenvolvimento e a liberdade. Aí estaria um gesto concreto de solidariedade, que vê, na necessidade do outro, a própria necessidade, permitindo um diálogo fecundo entre os povos. De outro lado, o fundo mundial proposto poderia encaminhar a humanidade em relação à construção da paz.

O liberalismo não é visto por si como sinônimo de liberdade para guiar as trocas internacionais. O documento adverte para o fato de que “*os preços praticados no mercado podem levar a conseqüências iníquas*” quando os países entram no jogo do mercado em condição desigual. Nesta relação, os países desenvolvidos saem em vantagem por se encontrar em estado de superioridade. Os outros, devido ao atraso e à miséria do povo, saem perdendo. Esta desigualdade cria condições de injustiças fatais para o desenvolvimento do ser humano. Daí a negação, por parte da encíclica, em aceitar o liberalismo como regra para as transações comerciais (POPULORUM PROGRESSIO, 1967, p. 48, n. 58). Da mesma forma, o documento rejeita o socialismo como via para a promoção do desenvolvimento por se tratar de um sistema autoritário.

No parágrafo seguinte, disserta sobre a justiça dos contratos:

[...] o consentimento das partes não basta para garantir a justiça do contrato, e permanece subordinada às exigências do direito natural a regra do livre consentimento [...] uma economia de intercâmbio não pode apoiar-se sobre a lei única da livre concorrência, que freqüentes vezes leva à ditadura econômica. A liberdade das transações só é eqüitativa quando sujeita às exigências da justiça social. (POPULORUM PROGRESSIO, p. 49, 1967, n. 59).

Este parágrafo define bem o conceito da encíclica sobre a imoralidade das trocas comerciais quando estabelecidas sobre a lei da livre concorrência. Ele ressalta que esta lei não cria a liberdade que possa favorecer os países como favorece os países ricos. Os contratos

devem ser dirigidos pelo senso da justiça social para que a verdadeira liberdade se limite onde começa a injustiça. Ao mesmo tempo em que o documento recusa o capitalismo de livre concorrência, é proposta uma terceira via, ressaltada pela liberdade de transações e acompanhada pela justiça social.

No final da Encíclica há um pronunciamento sobre o real significado do desenvolvimento do homem: deve ser o bem comum de toda a humanidade. Este desenvolvimento traduz-se num equilíbrio capaz de dirigir os corações humanos à paz, aqui entendida não somente pela ausência de conflitos armados, bem como por uma abundância dos bens disponíveis para todos os homens. (POPULORUM PROGRESSIO, 1967, p. 59-60, n. 76).

O desenvolvimento é uma árdua tarefa que se busca nas relações do dia-a-dia: relações de cooperação e de fraternidade entre os povos fracos para uma ajuda mútua, estabelecendo programas comuns (POPULORUM PROGRESSIO, 1967, p. 60, n. 77). Por outro lado, a Encíclica encoraja as organizações internacionais para que colaborem e coordenem o desenvolvimento, orientadas por uma “autoridade mundial”. Esta é a esperança em torno das Nações Unidas (ONU):

A vossa vocação, dizíamos Nós aos representantes das Nações Unidas, em Nova York, é a de levardes a fraternizar não alguns só, mas todos os povos [...]. Quem não vê a necessidade de se chegar assim, progressivamente, ao estabelecimento duma autoridade mundial, em condições de agir eficazmente no plano jurídico e político? (POPULORUM PROGRESSIO, 1967, p. 61, n. 78).

O trabalho desta organização deveria consistir em organizar sistematicamente a cooperação entre os povos para uma efetiva solidariedade, permitindo, assim, o desenvolvimento do Terceiro Mundo.

## **1.5 O HUMANISMO CRISTÃO NAS REALIDADES ECLESIAL E SOCIAL DA AMÉRICA LATINA**

Neste item serão analisadas as implicações do Concílio Vaticano II na realidade particular da América Latina. As Conferências Episcopais de Medellín e Puebla consistem nos momentos chave de focalização para o posicionamento da Igreja Católica neste continente. Bobbio (1983, p. 922) atesta que estas decorrências do Vaticano II poderiam provisoriamente ser definidas como “*teologia da libertação*”.

### **1.5.1 A INSERÇÃO DA IGREJA NA TRANSFORMAÇÃO DA AMÉRICA LATINA: CONFERÊNCIA DE: MEDELLÍN**

Realizou-se, em 1968, a II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano de Medellín, na Colômbia, com a preocupação de refletir as definições do Concílio Vaticano II sobre a realidade do continente. Tiveram grande influência sobre esta Conferência o documento conciliar *Gaudium et Spes* e a carta Encíclica *Populorum Progressio*, de Paulo VI. Os bispos católicos, reunidos em Medellín, tomaram consciência de que era preciso assumir a história da América Latina para entender o processo de desenvolvimento e de transformação em que ela se encontrava; tinham, ainda, a preocupação de levar a Igreja Católica a dar respostas concretas ao homem latino-americano que desejava “*emancipação total, de libertação de qualquer servidão, de maturidade pessoal e integração coletiva*”. (MATOS, 1997, p. 353).

O momento histórico de Medellín coincide com a tomada de consciência deste continente com relação à sua situação de subdesenvolvimento. (CAMACHO, 1995, p.457). No centro destas preocupações está a idéia central da promoção da dignidade do ser humano, já proclamada pelos documentos *Gaudium et Spes* e *Populorum Progressio*: “A Igreja latino-

americana, reunida na II Conferência Geral de seu episcopado, situou no centro de sua atenção o homem deste continente, que vive um momento decisivo de seu processo histórico”. (CONCLUSÕES DE MEDELLÍN, 1987, p.5).

Nas conclusões de Medellín estão presentes as afirmações da Igreja Católica latino-americana, empenhada na aplicação das inovações da Igreja Católica, e revelam a situação de injustiça e de subdesenvolvimento do continente, gerada pelo colonialismo secular das grandes potências, que sempre tiraram vantagens destas terras, ao lado das alianças firmadas com suas elites. A Igreja Católica se apresentará de forma mais viva e intensa para se fazer porta-voz do povo, buscando a promoção da dignidade humana baseada nos valores de justiça e de paz (CONCLUSÕES DE MEDELLÍN, 1987, p. 8), segundo um projeto de libertação das estruturas que escravizam e oprimem esta população.

O projeto de libertação do povo latino americano torna patente a necessidade de “*opção pelos pobres*”. Ela deverá orientar a reflexão e o agir da Igreja Católica frente às realidades do continente. A Igreja Católica buscará implementar uma práxis evangelizadora, professando um Cristo que é a favor do homem espoliado da sua dignidade e que deseja a libertação. O documento define que a pobreza de tantos é um clamor que urge, por parte da Igreja Católica, uma vivência de fé histórica, enraizada nas origens culturais e religiosas, e segundo a situação política, social e econômica do povo. Neste processo, o pobre é assumido como parte integrante do processo de libertação que garante a promoção da dignidade humana. Ele é sujeito coletivo, ativo e que deve se inserir no meio social como um ser consciente da sua dignidade que, iluminada pela fé no Deus libertador, deve converter as estruturas de injustiça em estruturas de justiça; de fome em abundância; de escravidão em liberdade, conforme o pronunciamento dos bispos em Medellín:

[...] queremos que a Igreja da América Latina seja evangelizadora e solidária com os pobres, testemunha do valor dos bens do Reino e humilde servidora de todos os homens

do povo de Deus, que há de dar a sua vida, suas palavras, suas atitudes e sua ação, a coerência necessária com as exigências evangélicas e as necessidades dos homens latino-americanos. (CONCLUSÕES DE MEDELLÍN, 1987, p. 146).

Desta forma, o documento de Medellín expressa uma nova proposta de evangelização, associada ao compromisso com a promoção do ser humano pela solidariedade, pela busca da justiça e da paz e pela construção de uma nova sociedade onde todos têm o mesmo valor e acesso aos meios que garantam a dignidade humana.

Tais definições mostram que os bispos, em Medellín, tornaram-se conscientes da necessidade de implementar a promoção da dignidade humana proposta pela *Gaudium et Spes* e o desenvolvimento integral do homem sugerida pela *Populorum Progressio*.

Por outro lado, ao contemplar a realidade de subdesenvolvimento dos países da América Latina, o documento marca uma tomada de consciência por parte da Igreja Católica a respeito de si mesma, enquanto instituição inserida na realidade deste continente. Serão abordados os princípios que marcaram tal reflexão, cujo pano de fundo consiste na promoção integral do ser humano.

No capítulo referente à justiça, o documento de Medellín procura esboçar a situação de pobreza e de opressão vivida pelo povo, entre as quais se destacam: as angústias da juventude e da família, as pressões das empresas internacionais, a falta de condição de vida no campo, o choque cultural, a adoção de um sistema econômico baseado no ter (CONCLUSÕES DE MEDELLÍN, 1987, p. 9). Estas situações têm gerado escravidão e opressão da população local, ferindo a dignidade do ser humano. Estas injustiças são classificadas como verdadeiros pecados porque agridem a criação de Deus que dignificou o homem à sua própria imagem e semelhança.

Os documentos de Medellín propõem uma profunda conversão destas estruturas de injustiça para que chegue o “*Reino de justiça, de amor e de paz*”. (CONCLUSÕES DE

MEDELLÍN, 1987, p.10) para todos e, neste sentido, afirmaram que a Igreja Católica se interessa por um serviço que eleve o homem à condição de dignidade da pessoa humana. (GAUDIUM ET SPES, 1986, p. 185, n. 41)

A promoção da pessoa humana é apresentada como sentido primeiro e último do documento de Medellín a partir de uma convicção de fé libertadora. Ela visa à libertação do ser humano das estruturas de opressão e a integrá-lo no processo de desenvolvimento integral da sua pessoa. Ressalta-se, como lei fundadora desta proposta, o sentimento do amor, entendido como capacidade para a superação do egoísmo do homem, nomeado como causa das estruturas de injustiça e de escravidão presente na história da América Latina. Ele é a ponte que faz as pessoas se enxergarem como irmãs e consolidarem práticas de justiça social, capazes de impulsionar os povos para o “*desenvolvimento integral*” (CONCLUSÕES DE MEDELLÍN, 1987, p.12), rumo à nova sociedade.

Nas conclusões de Medellín, a pessoa humana é considerada para esta empreitada a partir da sua interioridade através da consciência política:

A carência de uma consciência política em nossos países torna imprescindível a ação educadora da Igreja, com vistas a que os cristãos considerem sua participação na vida política da nação como um dever de consciência e como exercício da caridade em seu sentido mais nobre e eficaz para a vida da comunidade. (CONCLUSÕES DE MEDELLÍN, 1987, p.18).

Neste sentido, o documento concebeu que o lugar do cristão é na sociedade, de forma participativa, fazendo uso de uma consciência voltada para a promoção do bem comum. Supera-se, assim, aquela visão do cristão ingênuo, que deveria se isolar no interior da Igreja Católica e achar que a situação de pobreza do continente não é tema para ser abordado pela instituição católica. Pelo contrário, o cristão é convidado a participar ativamente das estruturas sociais e políticas para convertê-las pelo espírito da caridade a favor do desenvolvimento da pessoa humana.

O documento analisa o movimento leigo, afirmando que ele expressa de forma mais contundente a real necessidade de uma práxis cristã que corresponda aos desafios impostos pelo subdesenvolvimento da América Latina. Frente a esta situação, os cristãos devem assumir o compromisso libertador e humanizador da fé cristã, rumo ao desenvolvimento e à justiça social. Neste sentido, o cristão deve impor à caridade cristã o compromisso de solidariedade e ratificar ações pelos “*signos da libertação, da humanização e do desenvolvimento*”. (CONCLUSÕES DE MEDELLÍN, 1987, p. 101).

A fé, nesta perspectiva, oferece ao cristão um importante papel no processo de transformação das estruturas sociais rumo a um projeto humanizador. O cristão torna-se sujeito participativo de tal processo em vista da sua própria dignidade e do seu semelhante:

Por mediação da consciência, a fé – que opera pela caridade – está no compromisso temporal do leigo como motivação, iluminação e perspectiva escatológica, e dá sentido integral aos valores baseados na dignidade humana, na união fraternal e na liberdade. (CONCLUSÕES DE MEDELLÍN, 1987, p. 102).

A expectativa desta concepção é colocar a Igreja Católica em consonância com a problemática do continente latino americano, favorecendo a promoção do bem comum desta comunidade. Portanto, cabe ao cristão se abrir ao outro, assumir a realidade do outro e buscar uma transformação social que promova a sua comunidade de acordo com o que é pertinente à dignidade humana.

O documento aponta para a situação de violência institucionalizada na América Latina. Ele denuncia as desigualdades entre ricos e pobres, poderosos e fracos (CONCLUSÕES DE MEDELLÍN, 1987, p. 34), a dependência ao poder econômico internacional (CONCLUSÕES DE MEDELLÍN, 1987, p. 27), dentre outras. Esta situação reflete o subdesenvolvimento do povo latino americano e é apontada como um atentado à paz: “Se desenvolvimento é o novo nome da paz, o subdesenvolvimento latino-americano, com

características próprias nos diversos países, é uma injusta situação promotora de tensões que conspiram contra a paz”. (CONCLUSÕES DE MEDELLÍN, 1987, p. 23)

Optar pela paz é acolher o dom da vida, é uma oposição às realidades que se impõem pelo autoritarismo, à segmentação da sociedade em classes sociais e à própria violência. A forma visível deste subdesenvolvimento que atenta contra a paz é a pobreza dos povos latino-americanos que, no entender de Medellín, traduz-se em uma realidade de pecado (CONCLUSÕES DE MEDELLÍN, 1987, p. 23) gerada pelo egoísmo humano:

A pobreza, como carência dos bens deste mundo, necessários para uma vida humana digna, é um mal em si. Os profetas a denunciam como contrária à vontade do Senhor e, muitas vezes, como fruto da injustiça e do pecado dos homens. (CONCLUSÕES DE MEDELLÍN, 1987, p. 144).

A paz, portanto, não é uma simples ausência de conflitos armados e, ou, derramamento de sangue. Tudo o que se impõe à dignidade da pessoa humana, deixando-a carente de qualquer bem, é entendido aqui como um atentado contra a paz. Para superar este quadro de contradição frente à promoção do bem comum, os homens deste continente devem buscar a conversão dos seus corações, para que se supere o egoísmo, gerador das injustiças e opressões. A conversão deve ser entendida como compromisso por uma ordem justa que liberte integralmente o ser humano e seja capaz de integrá-lo no processo de desenvolvimento e de libertação.

Dessa forma, em suas conclusões, o documento de Medellín procurou pronunciar um humanismo que se aproximou com a rejeição da realidade de subdesenvolvimento e de opressão do homem latino-americano. Este humanismo almeja a promoção da dignidade da pessoa humana, através de atitudes de solidariedade, capazes de denunciar o que se impõe contra a vida e de anunciar a liberdade integral do ser humano, ou seja, ser livre do pecado do egoísmo que gera a pobreza, as perseguições e torturas, o autoritarismo. Enfim, é um humanismo que se dá como um dado de fé em prol da causa do bem comum dos seres

humanos, identificado como denúncia das injustiças geradas pela estrutura sócio-econômica do liberalismo.

### **1.5.2 A EVANGELIZAÇÃO NO PRESENTE E NO FUTURO DA AMÉRICA LATINA – CONFERÊNCIA DE PUEBLA**

A III Conferência Geral do Episcopado Latino Americano tomou lugar na cidade mexicana de Puebla, no ano de 1979. Fiel à tradição de Medellín, Puebla teve como tema central “*A Evangelização no presente e no futuro da América Latina*” (MATOS, 1997, p. 357). Segundo o documento de Puebla, não há outro interesse para a Igreja de realizar a evangelização a não ser a partir do lugar e do tempo vividos por este continente em vista da liberdade última. A época de Puebla é caracterizada pela trans-nacionalização da economia latino-americana, seguindo um modelo econômico discriminatório das minorias sociais, ao lado da supressão dos direitos humanos e das liberdades democráticas pelas ditaduras militares, apoiadas na ideologia da segurança nacional, que parte do princípio de que o comunismo apresenta-se como a grande ameaça para a civilização ocidental cristã. (CAMACHO, 1995, p. 468).

Nesse sentido, a Igreja Católica se apresenta como disposta a prestar um serviço ao mundo e aos homens:

O grande mistério ou serviço que a Igreja presta ao mundo e aos homens que nele habitam é a evangelização (apresentada com fatos e palavras), a Boa Nova de que o Reino de Deus, reino de justiça e de paz, está chegando aos homens em Jesus Cristo. (PUEBLA: CONCLUSÕES, 1979, p 234, n. 679).

Outro eixo importante consiste na “*Comunhão e Participação*”. Sobre ele se embasa a Evangelização, orientando a ação pastoral da Igreja Católica para que haja coerência entre fé e vida, teoria e prática.

O amor de Deus que nos dignifica radicalmente se faz necessariamente comunhão de amor com os outros homens e participação fraterna; para nós, hoje em dia, deve tornar-se, sobretudo, obra de justiça para com os oprimidos, esforço de libertação para quem precisa [...] Todavia, a comunhão e a participação verdadeiras só podem existir nesta vida projetada no plano bem concreto das realidades temporais [...] O Evangelho nos deve ensinar, em face das realidades em que vivemos imersos, que não se pode, atualmente, na AL, amar de verdade o irmão nem, portanto, a Deus, sem que o homem se comprometa em nível pessoal e, em muitos casos, até em nível estrutural com o serviço e promoção dos grupos humanos e estratos sociais mais pobres e humilhados [...] (PUEBLA: CONCLUSÕES, 1997, p. 159-160, n. 327).

A comunhão e participação são identificadas com o compromisso em nível estrutural se fundamentam e concretizam na reafirmação solene da “*Opção Preferencial e Solidária pelos Pobres*”, segundo Matos (1997, p. 357): “Num espírito de fidelidade total ao Evangelho e sem perder de vista o nosso carisma de sinal de unidade e pastor, dar a entender por nossa vida e atitudes a nossa preferência pela evangelização e serviço do pobre.” (PUEBLA: CONCLUSÕES, 1979, p. 239, n. 707).

Diante da imensa maioria da população latino-americana vivendo sob situação de pobreza e de miséria, o documento assume esta opção. Os pobres foram alertados a organizar-se para uma vivência integral da fé e para lutar pelos seus direitos. A abertura da Igreja Católica América Latina foi feita para que ela se insira na realidade dos empobrecidos e, à luz da fé, libertá-los das injustiças e promovê-los dignamente como filhos de Deus. Assim, a comunhão e a participação são entendidas como a marca da solidariedade do projeto evangelizador da Igreja Católica.

Ao lado da “*opção preferencial e solidária pelos pobres*”, Puebla salienta a temática da “*libertação integral*”.

Deve-se re-valorizar entre nós a imagem cristã dos homens. É forçoso e indispensável que voltem a ressoar essa palavra em que se vem cristalizando desde há muito tempo um sublime ideal de nossos povos: liberdade. Esta liberdade é a um tempo dom e tarefa. Ela não se alcança verdadeiramente sem a libertação integral e é, em sentido válido, meta do homem segundo a nossa fé [...]. (PUEBLA, CONCLUSÕES, 1979, p. 158, n. 321).

A libertação integral consiste na libertação do indivíduo na sua totalidade, ou seja, tanto no plano temporal como no plano espiritual. Ela tem por objetivo promover uma fé consciente no Deus histórico e a favor da justiça. Ao mesmo tempo, ela favorece a conversão da história da América Latina, marcada pela opressão e escravidão, em uma nova história, capaz de desenvolver e promover estruturas que estejam contra o princípio da dignidade humana.

Estes pontos são apresentados pelo documento como pressupostos de condução da Igreja Católica para que assuma com radicalidade, mais do que em Medellín, um compromisso efetivo da fé cristã numa linha profética entendida como denúncia das estruturas, que oprimem e escravizam a sociedade, e como anúncio da justiça para libertação do povo.

O documento analisa as Ceb's: Comunidades Eclesiais de Base, que proliferam por todo o continente como expressão de vivência de fé inserida na realidade do povo. Afirma que estas pequenas comunidades procuram ver a sua realidade seja ela urbana ou rural, detectar os problemas que afligem a sua dignidade e buscar soluções concretas para tais problemas. Elas tratam de ser *“um novo jeito de ser Igreja”*, que se compromete com a transformação da sociedade em vista da conquista do Reino de Deus. Outros pontos importantes de Puebla foram: a *“predileção da Igreja pelos jovens e a ação da Igreja com os construtores da sociedade pluralista na América Latina e ação pela pessoa na sociedade nacional e internacional”*. (CONCLUSÕES DE PUEBLA, 1979, p. 71).

Estas preocupações do documento de Puebla revelam em profundidade a sua preocupação pelo homem, traduzindo o humanismo manifestado no Concílio Vaticano II. Segundo o documento, a dignidade da pessoa humana reflete, aqui, a perspectiva de libertação

do povo latino-americano, que se encontrava em meio às ditaduras que reforçam a lei de segurança nacional e as outras causas do subdesenvolvimento.

O documento preocupa-se com as contradições da realidade latino-americana, geradas pelo egoísmo do homem, mostrando que o egoísmo contribui para que a convivência fraterna seja destruída e o projeto salvífico de Deus seja substituído pela “*violência, o ódio e o medo*”. (PUEBLA: CONCLUSÕES, 1979, p 125-126, n. 185-186). Destruir a convivência fraterna, neste sentido, consiste em quebrar a ordem da criação de Deus que garante a paz em abundância para todos os seus. E as contradições da condição de escravidão do homem latino-americano denunciam a inversão de papéis do homem, que se dá o direito de ditar, segundo os seus interesses, as regras que devem ser adotadas pela sociedade, sem se comprometer com o outro como seu próprio irmão.

O documento de Puebla alerta para uma série de visões deterministas que interpretam a realidade latino-americana segundo o reducionismo de idéias preconceituosas sobre o homem e o seu destino. Estas intenções atentam contra a dignidade do ser humano na medida em que suprimem a sua liberdade e autonomia, impedindo-o de agir sobre a realidade para transformá-la de acordo com princípios que possam promover a sua dignidade. Tendências religiosas contribuem para disseminar a predestinação do ser humano e a sua realidade, impossibilitando, assim, qualquer tentativa de transformação, uma vez que tal realidade já é determinada e imposta por Deus. (PUEBLA: CONCLUSÕES, 1979, p. 154, n. 308). Estas visões, somadas à social, divulgam uma idéia errônea de que realmente há diferenças fundamentais entre o ser humano (PUEBLA: CONCLUSÕES, 1979, p. 154, n. 309). Tal diferença é errônea, segundo o documento, porque legitima a diferença de valor das pessoas, contribuindo para a discriminação e a marginalização. Dentro desta mesma ótica, Puebla faz referência ao liberalismo que toma o homem como parte de uma máquina em vista do

consumismo. O consumismo é aí apresentado como realização humana, baseado no ter, no poder e no prazer (PUEBLA: CONCLUSÕES, 1979, p. 155, n. 311-312). Esta visão aprecia o lucro e, de acordo com a história das sociedades latino-americanas, tem servido às classes aristocráticas e burguesas e aos interesses de empresas e do capital colonizador, geradores da miséria do povo deste continente, associados a muitos governos que não assumem o compromisso de promover o bem comum da população. Diante deste determinismo, o documento denuncia o reducionismo do valor do homem que daí brota. Por outro lado, ele proclama a dignidade inviolável de todo homem e a luta necessária para uma eficaz promoção da sua dignidade.

Ao lado destes determinismos, o documento de Puebla indica uma série de raízes injustas que cooperam para submissão e escravidão do continente. A adoção de um sistema econômico de dependência baseado no ter (PUEBLA: CONCLUSÕES, 1979, p. 104, n. 69), a corrupção como fonte de lucro (PUEBLA: CONCLUSÕES, 1979, p. 104, n. 69), a falta de reformas na agricultura e o acesso à terra (PUEBLA: CONCLUSÕES, 1979, p. 104, n. 68). Estas situações determinam a carência do sentido social, da ausência da justiça, atentando contra o valor da dignidade humana como valor inviolável.

Diante deste quadro violento e doloroso, o documento denuncia que tais contradições ferem a dignidade da pessoa humana. É uma situação de verdadeira injúria a Deus, e contradiz radicalmente os valores de dignidade pessoal e de irmandade solidária do povo latino-americano, apesar de o continente latino-americano ser considerado uma região de maioria cristã e, especificamente, católica.

Destarte, a distância entre ricos e pobres, a situação de ameaça em que vivem os mais fracos, as injustiças, as postergações e sujeições indignas, que sofrem, contradizem radicalmente os valores de dignidade pessoal e de irmandade solidária, que o povo latino-americano traz em seu coração como imperativos recebidos do Evangelho [...] (PUEBLA: CONCLUSÕES, 1979, p. 185-186, n. 354).

A situação de miséria, violência e opressão a que chegaram as populações da América Latina é uma denúncia à fé cristã, que não teve força suficiente de converter as estruturas históricas a ponto de promover o desenvolvimento e a promoção da dignidade da pessoa humana. Fé e vida caminharam distantes, a ponto de o cristão permitir ou se silenciar frente às contradições das estruturas sócio- políticas que aqui foram implementadas ao longo da história do cristianismo neste continente.

Finalmente, o documento de Puebla proclama a criação de uma consciência ética e a atitude de serviço que a Igreja da América Latina deve assumir:

A Igreja, além de anunciar a dignidade da pessoa humana, de seus direitos e deveres e de denunciar as violações cometidas contra o homem, deve exercer uma ação de serviço, como parte integrante de sua missão evangelizadora e missionária. Ela deve criar, juntamente com todos os homens de fé e boa vontade, uma consciência ética em torno dos grandes problemas internacionais. (PUEBLA: CONCLUSÕES, 1979, p. 334, n. 1283).

O documento procurou identificar a ação da Igreja Católica com a consciência de que a dignidade humana é um valor evangélico e um compromisso ético. É apontado como sendo da própria natureza do serviço da Igreja Católica prestar-se à defesa dos direitos individuais, sociais e de todos os meios necessários para a promoção do bem comum, numa perspectiva crítica, de transformação e de busca da justiça.

## CAPÍTULO II

### A EDUCAÇÃO SEGUNDO A CONCEPÇÃO DA IGREJA CATÓLICA

#### 2.1 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DA IGREJA CATÓLICA A PARTIR DO CONCÍLIO VATICANO II

No capítulo anterior foram abordados alguns pontos da doutrina social da Igreja Católica explicitada nos documentos elaborados desde a *Rerum Novarum*, em 1891, até o Concílio Vaticano II, ocorrido entre os anos de 1962 a 1965, quando a Igreja Católica buscou modificar o seu discurso a respeito de si mesma e do mundo moderno. A consequência foi a afirmação de que “*é a pessoa humana que deve ser salva*” (GAUDIUM ET SPES, 1986, p. 122, n. 3).

Para Lima (1975, p. 53) esta afirmação fez com que a Igreja revisse o seu discurso com relação ao papel da escola católica na sociedade moderna, identificada com uma prática social de diálogo do evangelho com o mundo para a construção de uma sociedade mais humana.

O objetivo deste segundo capítulo apresenta o Decreto do Vaticano II, intitulado *Gravissimum Educationis* (1965), como o marco da mudança do discurso da Igreja Católica com relação à educação. Começou aí a elaboração de uma perspectiva da educação que se distingue daquela preconizada pela *Divinis Illius Magistri*, conforme podemos atestar a seguir:

Na verdade, consistindo a educação essencialmente na formação do homem como ele deve ser e portar-se, nesta vida terrena, em ordem a alcançar o fim sublime para que foi criado, é claro que, assim como não se pode dar verdadeira educação sem que esta seja ordenada para o fim último, assim na ordem atual da Providência, isto é, depois que Deus se nos revelou no seu Filho unigênito, que é o único caminho, verdade e vida, não

pode dar-se educação adequada e perfeita senão a cristã. (DIVINIS ILLIUS MAGISTRI, 1929, p. 8).

Para o documento, a educação era considerada como um ponto de fundamental importância para a formação do indivíduo, segundo a concepção de que a fé é a unidade capaz de ordenar a vida social, identificada aqui ao termo vida terrena. Neste sentido, a educação cristã, ou melhor, a educação católica é a única educação possível (LIMA, 1975, p. 52), capaz de proporcionar uma orientação que reorganiza a sociedade de acordo com a ordem do sobrenatural, cujo porta-voz é a Igreja Católica.

O documento *Gravissimum Educationis* abordou a tarefa educacional da Igreja enquanto um serviço que faz parte da sua própria missão, inserida no projeto de salvação da fé cristã. Denota, aí, uma diferença considerável daquela proclamada pela *Divini Illius Magistri*, que proclamava que a única educação legítima era a católica:

Como mãe, está a Igreja obrigada a ministrar a estes seus filhos uma educação tal, que toda a vida deles chegue assim a impregnar-se do espírito de Cristo. Ao mesmo tempo, porém, oferece ela seus préstimos aos povos todos para promover o desenvolvimento integral da pessoa humana, para modelar ainda o bem da sociedade e a edificação do mundo, de maneira mais humana. (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 1986, p.586, n. 3c).

A Encíclica *Divini Illius Magistri* ressalta que toda a estrutura escolar, tais como os mestres, seus programas de ensino e livros devem ser regidos e dirigidos pelas autoridades da Igreja, a fim de que os princípios religiosos sejam resguardados em nome das verdades proclamadas pela fé católica:

É indispensável que todo o ensino e toda a organização da escola: mestres, programas, livros, em todas as disciplinas, sejam regidos pelo espírito cristão, sob a direção e vigilância maternal da Igreja Católica, de forma que a religião seja verdadeiramente fundamento e coroa de toda a instrução, em todos os graus [...]. (DIVINI ILLIUS MAGISTRI, 1929, p. 33, pt. 82).

Note-se que a Igreja Católica pretendeu se impor, naquele momento, como sociedade de caráter divino, que tem a missão de orientar a sociedade sob uma única visão de mundo e

de homem. Entretanto, podemos encontrar uma mudança considerável na *Gravissimum Educationis* e uma nova concepção da Igreja no tocante a este ponto:

[...] O mesmo Estado deverá, pois, salvaguardar o direito das crianças a uma adequada educação escolar. Há de controlar o preparo dos professores e a eficiência dos estudos, cuidando da saúde dos alunos [...] promovendo toda atividade escolar. (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 1986, p. 588, n. 6b).

A *Gravissimum Educationis* quis ressaltar neste sentido, que é legítimo, a intervenção do Estado no controle e na fiscalização da educação. O documento do Concílio Vaticano II proclamou a liberdade de ensino da seguinte forma:

[...] Por isso, o Santo Sínodo torna a proclamar o que já foi declarado em tão grande número de documentos do Magistério, a saber, o direito da Igreja de fundar e dirigir livremente escolas de qualquer ordem e grau, recordando que o exercício deste direito também contribuiu em alta escala para a liberdade de consciência, para a tutela dos direitos dos pais e para o progresso da própria cultura. (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 1986, p.590, n. 8b).

No primeiro parágrafo do documento *Gravissimum Educationis* é explicitada a noção de educação enquanto direito inalienável de todos os homens:

Os homens todos de qualquer raça, condição e idade, em virtude da dignidade de sua pessoa, gozam do direito inalienável à educação, que corresponda à sua finalidade, à índole, à diferença de sexo, e se acomode à cultura e às tradições nacionais e ao mesmo tempo se abra à convivência fraterna com outros povos, favorecendo a união verdadeira e paz na terra. (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 1986, p. 583, n. 1a).

Lima (1975, p. 54) lembra que, ao afirmar a educação como direito inalienável, o documento se distingue da *Divini Illius Magistri*, porque esta partia de distinções filosóficas sobre a quem competia o dever e o direito de educar, seguindo a ordem hierarquizada da Igreja Católica, família e Estado. A declaração do Concílio Vaticano II inverteu esta ordem sintomaticamente, à ordem da família, da sociedade e da Igreja Católica. Especificamente para os católicos, é reservado o direito à educação confessional católica: “*Todos os cristãos que, pela regeneração da água e do Espírito Santo, se tornarem nova criatura, se chamam e*

*são filhos de Deus, têm o direito à educação cristã*". (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 1986, p. 584, n. 2a).

A *Gravissimum Educationis* destaca a educação como um fator fundamental para a formação do homem, dando particular atenção à missão da escola como instrumento capaz de aprimorar e aperfeiçoar as potencialidades psíquicas, intelectuais e emocionais, a fim de promover os valores cristãos como referenciais para a vida humana. A escola tem, ao lado desta função, a preparação do indivíduo para o mundo do trabalho, entendendo aí que este é o meio de inserção do homem na sociedade. Nesta nova ordem, o homem há de se construir enquanto membro da sociedade, capaz de influir no progresso social que se traduz em desenvolvimento integral da sua pessoa, bem como do meio em que ele está inserido. (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 1986, p.583, 587, n. 1, 5).

O capítulo analisa ainda os documentos de Medellín e Puebla no que se refere ao tema da educação. A Conferência de Medellín, 1968, enfatizou a educação libertadora (LIMA, 1975, p. 52). Já a Conferência de Puebla, de 1978, procurou ressaltar a educação para a justiça a fim de *“assumir e completar a noção de educação libertadora, porque contribui para a conversão total do homem”*. (PUEBLA: CONCLUSÕES, 1979, p. 102, n. 57) .

Estas expressões influenciaram diversas Igrejas Católicas locais e, no caso específico do Brasil, a CNBB refletiu a educação como lugar de democratização da sociedade nacional e a sua promoção para o exercício da cidadania, reflexão que levou a elaboração do documento 47 intitulado *“Educação, Igreja e Sociedade”* em 1992.

A missão educativa da Igreja Católica se insere na perspectiva pastoral do Concílio Vaticano II, que a entende enquanto anúncio do evangelho em prol do bem comum de todos os homens da sociedade humana.

As Conferências Episcopais Latino-Americanas (PUEBLA: CONCLUSÕES, 1979, p. 284, n. 1012; CONCLUSÕES DE MEDELLÍN, 1987, p. 51) e a CNBB abordaram esse tema coerentemente com as orientações do Concílio Vaticano II. Neste sentido, o documento da CNBB sobre educação observa que:

A Igreja teve sempre viva consciência de que lhe cabe educar. Já as primeiras comunidades descritas nos Atos dos Apóstolos exerciam tal tarefa da solidariedade de todos entre si, da partilha dos bens e da co-responsabilidade na oração e na missão, assíduas no ensinamento dos Apóstolos. (EDUCAÇÃO, IGREJA E SOCIEDADE, 1992, p. 23).

Ao ressaltar o direito inalienável à educação, a concepção católica pós-Concílio Vaticano II distingue-se em muito daquela proferida pela *Divini Illius Magistri*. Esta não tinha a preocupação com que a educação fosse meio para a emancipação do indivíduo e da sociedade para uma ordem mais humana. Pelo contrário, a sua intenção era a de sobrepor a Igreja Católica como instituição absoluta e intérprete de toda realidade. Neste sentido, a Encíclica de Pio XI preocupou-se muito mais em afirmar a quem compete o dever de educar. Tal dever cabe em primeira instância à própria Igreja Católica, por ser da ordem do sobrenatural, e que, segundo as suas interpretações, revela uma verdade absoluta, capaz de salvar o homem, mesmo negando suas realidades históricas. Segundo estas realidades, cabe, em segundo lugar, à família, o dever de educar os filhos, por ser ela a comunidade primeira de formação do indivíduo, embora tenha a sua natureza segundo a ordem do divino; por fim, o dever de educar cabe ao consórcio civil, ou seja, ao Estado, que deve promover o bem comum e temporal. (LIMA, 1975, p. 54-55).

Quanto ao direito/dever de educar os filhos, o documento do Concílio Vaticano II segue afirmando:

Porque deram vida aos filhos, contraem os pais o dever gravíssimo de educar a prole [...] como seus primeiros e principais educadores [...] é assim dever dos pais criar um ambiente tal, de família, animado pelo amor, pela dedicação a Deus e aos homens, que favoreça a completa educação pessoal e social dos filhos. A família é, pois, a primeira escola de virtudes sociais de que precisa a sociedade [...] Pela família afinal são eles

gradualmente introduzidos no consórcio civil dos homens e no povo de Deus.” (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 1986, p. 588, n. 6a)

Ao Estado é confiada a missão de ministrar a educação em prol do bem comum da sociedade, mas a partir do princípio do direito/dever dos pais de escolherem a educação dos filhos, segundo os seus desejos particulares. O papel conferido ao Estado é o de criar condições concretas para que as famílias escolham a educação que melhor corresponda a suas crenças e valores, independentemente de ser uma escola pública ou privada. Desta forma, cabe ao Estado um papel subsidiário no processo de promover o direito à educação. A Igreja Católica seguirá a exposição de suas teses expressando o dever do Estado em distribuir verbas públicas, advindas de impostos da população, para a escola particular como meio de promover a educação para todos aqueles que desejarem uma educação de referenciais individuais de acordo com os seus valores e filosofia, justificando a liberdade de ensino:

O poder público, a quem cabe proteger e defender as liberdades dos cidadãos, cuidando da justiça distributiva, há de providenciar que os subsídios públicos sejam de tal sorte distribuídos, que os pais possam escolher com verdadeira liberdade as escolas para seus filhos. (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 1986, p.588, n. 6a).

Segue afirmando:

Aliás, é dever do Estado criar condições para que todos os cidadãos possam chegar a participar de modo vantajoso na cultura e se preparem devidamente para se desincumbirem dos deveres e direitos civis. O mesmo Estado deverá, pois, salvaguardar o direito das crianças a uma adequada educação escolar. (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 1986, p.588, n. 6b).

Segundo esta compreensão, a educação tem como objetivo a formação integral do ser humano em prol do bem comum da sociedade, antes de se impor como agência promotora de grupos financeiros que auferem lucros pela venda dos serviços educacionais.

Antoniazzi (1985, p. 217) ressalta que a educação integral associa-se ao ideal de valorização integral do ser humano, propagado pelos documentos pós-conciliares da Igreja Católica.

É preciso ressaltar que a visão pós-Concílio Vaticano II da Igreja Católica não rompeu com a *Divini Illius Magistri* quanto ao dever de educar e o papel do Estado diante desta empreitada. Evoca-se, assim, o papel do Estado como subsidiário para que a família possa exercer o direito de escolher sobre a educação dos filhos: “[...] *Terá sempre presente o princípio da função subsidiária, excluindo, pois, todo e qualquer monopólio escolar [...]*”. (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 1986, p.588, n. 6b)

Opõe-se a todo intervencionismo estatal sobre a educação afirmando que o Estado “[...] *não deve tomar para si o que pode ser feito por particulares*”. (LIMA, 1975, p. 56), noção compatível com o princípio da liberdade de crença, expressão e escolha em uma sociedade democrática. Cabe ressaltar que a liberdade de ensino, por um lado, e o repasse de recursos públicos para as escolas não lucrativas, por outro, reforçam o discurso da escola católica de promover a democratização do seu interior em direção aos marginalizados e empobrecidos da sociedade, possibilidade que se torna explícita com a *opção preferencial pelos pobres* proclamada pelos bispos em Puebla. Esta opção pauta o projeto educativo da Igreja Católica naquele momento histórico:

A evangélica opção preferencial pelos pobres deve ser, assim, inspiração de fundo do serviço educativo que a Igreja presta à sociedade. Os educadores e as instituições católicas deverão com ela se comprometer, seja no que diz respeito ao processo educativo, seja no que se refere às prioridades de investimento. (EDUCAÇÃO, IGREJA E SOCIEDADE, 1992, p. 61).

Puebla e Medellín ressaltam também o direito e o dever da família como primeira instância educadora dos filhos (CONCLUSÃO DE MEDELLÍN, 1987, p. 57; PUEBLA: CONCLUSÕES, 1979, p. 294, n. 1079). O fundamento destas afirmações está no entendimento, por parte da Igreja Católica, de que o indivíduo é fruto da família, entendida como *cellula mater* da sociedade. É dos pais que ele nasce e é no seio familiar que recebe os primeiros valores e hábitos. Daí advém a afirmação de que aos pais cabe o primeiro

direito/dever de legislar sobre a educação que os filhos devem receber, segundo as suas crenças religiosas e ou filosóficas. Apesar desta nova concepção não se distanciar fundamentalmente daquela promulgada pela *Divini Illius Magistri*, existem entretanto, certos deveres e direitos que cabem à sociedade civil em função do bem comum:

A tarefa de ministrar a educação, embora seja primordialmente da competência da família, necessita dos auxílios de toda a sociedade... existem certos deveres e direitos competem à sociedade civil, enquanto cabe ordenar as coisas necessárias para o bem comum temporal [...] a saber, tutelar e amparar os deveres e direitos dos pais [...] respeitando porém os desejos dos pais, além disso, na medida que exige o bem comum, fundar escolas e institutos próprios. (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 1986, p. 585, n. 3a).

Puebla e Medellín reafirmam este pensamento ao expressar o dever do Estado em garantir aos pais a escolha da educação para os filhos. Os subsídios estatais, sob esta ótica, têm a função de promover a democratização do sistema de ensino, compreendendo as escolas estatal e particular (PUEBLA: CONCLUSÕES, 1979, p.288, n.º 1038; CONCLUSÃO DE MEDELLÍN, 1987, p. 5). Estas expressões serão manifestadas pela CNBB, particularmente reforçando que verbas públicas para a educação são um direito da escola particular sem fins lucrativos, como explicitado pela Constituição Federal de 1988:

A Igreja defende a gratuidade total para o aluno do ensino fundamental, a ser financiado pelo poder público, tanto nas escolas estatais como nas escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, excluindo as escolas que têm finalidades lucrativas. (EDUCAÇÃO, IGREJA E SOCIEDADE, 1992, p. 75)

Aprofunda a questão quando afirma:

O Estado, em sua função de garantir todos os direitos sociais, deve fomentar e defender os direitos básicos e o acesso à educação, fomentar a escola pública de qualidade; garantir que o acesso a essas escolas seja possível nas mesmas condições que o acesso às escolas instituídas pelo Estado, de acordo com a livre opção dos pais; fornecer recursos públicos necessários à sustentação destas escolas, sob o controle fiscal da comunidade. (EDUCAÇÃO, IGREJA E SOCIEDADE, 1992, p. 49).

A escola católica confessional e sem fins lucrativos apresenta-se como possibilidade de oferecer uma educação coerente com os princípios da missão evangelizadora da Igreja Católica. Apesar de se inserir na ordem da propriedade privada, a escola católica se impõe

como uma instituição voltada para a promoção do bem. Por outro lado, a CNBB se manifesta contrária à mercantilização da educação: “[...] *as escolas católicas não aceitam nem podem aceitar a mercantilização da educação [...] Elas têm direito aos recursos públicos, pois não têm por objetivo auferir lucro*”. (EDUCAÇÃO, IGREJA E SOCIEDADE, 1992, p. 79).

A este respeito a CNBB se pronuncia no documento 47 a favor da liberdade de escolha:

Consideramos, entretanto, que só haverá verdadeira igualdade de oportunidades para todos, com real liberdade de escolha da educação desejada para os filhos, quando o acesso aos vários tipos de escola e aos diversos graus de ensino se tornar possível para todos. (EDUCAÇÃO, IGREJA E SOCIEDADE, 1992, p. 75).

A liberdade de ensino apregoada pelos documentos analisados está embasada em dois princípios. O primeiro consiste no dever e no direito dos pais de família em escolher a educação que melhor esteja em sintonia com os seus valores e crenças. O segundo advém como consequência da visão pós-conciliar da Igreja Católica, que concebe o mundo a partir do pluralismo de formas culturais e sociais.

D. Cândido Padin (1992), membro da hierarquia católica, ao tratar do tema democratização do ensino e da sociedade, alerta para que o direito à educação não se imponha em primeira instância enquanto acesso de todos à escola ou que se vincule à sua propriedade. Segundo o eclesiástico, antes de se pensar em acesso à escola como promoção do direito à educação, deve-se considerar a exigência fundamental da dignidade integral da pessoa. É a pessoa humana, entendida na sua singularidade que deve definir o caráter da educação, tornando-se possível assim, aos particulares, a promoção do direito à educação. Esta tese justifica aquela anterior que apregoa o caráter público, não estatal, da escola católica não lucrativa, na medida em que ela se insere na promoção do bem comum, não necessariamente identificando o público como propriedade do Estado. (LIMA, 1975, 57).

Os documentos da CNBB analisados lembram que é dever do Estado garantir o acesso de todos à escola pública de qualidade. (EDUCAÇÃO, IGREJA E SOCIEDADE, 1992, p. 48-49).

Pe. Castejón, apud Góes (1986), personalidade do campo educativo católico, posiciona-se a favor da escola estatal. Castejón lembra, no entanto, que a liberdade de ensino proclamada pela Igreja não pode ser identificada com os interesses de grupos econômicos que, ao promoverem a educação, obtêm altos lucros, ou ainda, que seja uma oposição ao papel do Estado entendido enquanto instância legítima de promoção do direito à educação pelas escolas estatais.

Partindo destas orientações, o documento de Medellín detectou a situação de subdesenvolvimento dos povos latino-americanos, observando que a educação neste cenário era reprodutora, elitista e autoritária, inserida num sistema social cujas estruturas estavam assentadas sobre a lógica da economia capitalista, alienando o homem da sua dignidade (CONCLUSÃO DE MEDELLÍN, 1987, p. 47-48). Neste sentido, o documento tratou o tema da educação partindo de uma análise crítica do sistema educacional vigente no continente há séculos e considerou a distância em relação à promoção integral do homem e de toda a comunidade latino-americana em relação à democratização da educação. Daí advém a proposta do documento de Medellín para que a educação se insira no processo de transformação dos povos latino-americanos numa perspectiva libertadora:

Nossa reflexão sobre este panorama conduz-nos a propor uma visão da educação mais conforme com o desenvolvimento integral [...] chamá-la-íamos de educação libertadora [...] que transforma o educando em sujeito de seu próprio desenvolvimento [...] a educação em todos os seus níveis deve chegar a ser criadora [...] aprofundando a consciência de sua dignidade humana [...] e favorecendo sua livre autodeterminação e promovendo seu sentido comunitário. (CONCLUSÃO DE MEDELLÍN, 1987, p. 50).

Educação libertadora é aquela que prepara os indivíduos para o desenvolvimento integral já proposto pela *Populorum Progressio*. Ela tem a intenção de promover o bem comum de cada homem entendido na sua totalidade e para todos os homens da sociedade, na medida em que ele, o homem, se faz sujeito do seu processo de desenvolvimento. Esta promoção está centrada na dignidade da pessoa humana, que a escola deve assimilar como valor máximo para a superação dos limites impostos pela educação tradicional que aliena e reproduz o sistema vigente. Libertar, neste sentido, seria assumir o educando como pessoa e a escola enquanto instância humanizadora. Acreditava-se que a partir deste movimento interno de transformação das relações escolares, poder-se-ia formar o educando para que ele se tornasse sujeito consciente da problemática da sua realidade e assumisse um papel crítico de transformação do campo social, econômico, político e cultural rumo à libertação, aqui entendida como desenvolvimento integral da pessoa humana.

O documento de Puebla coloca-se em continuidade com o de Medellín explicitando o caráter humanizador da educação:

A educação humaniza e personaliza o homem quando consegue que este desenvolva plenamente o seu pensamento e sua liberdade, fazendo-os frutificar em hábitos de compreensão e comunhão com a totalidade da ordem real; por meio destes, o próprio homem humaniza o seu mundo, produz cultura, transforma a sociedade e constrói a história. (PUEBLA: CONCLUSÕES, 1979, p.287, n. 1025).

O pressuposto desta afirmação partiu da realidade de injustiça operante no continente América Latina. Diante desta situação, cabe a educação exercer um papel que diagnostica e que denuncia os problemas sociais geradores da desumanização do homem, por um lado, e, por outro lado, a inculcação dos valores de liberdade e participação, caros à dignidade humana, dando à educação a conotação de “*Educação para a Justiça*”.

Em julho de 1980, realizou-se o Congresso Nacional da AEC com o tema: “Educação para a Justiça”. Este congresso refletiu sobre os temas da educação libertadora, discutidos em Medellín e aprofundados em Puebla à luz da opção preferencial pelos pobres.

Pe. Libânio refletiu o significado da educação para a justiça da seguinte forma:

[...] Educar para a justiça significa necessariamente continuar na linha de Medellín, de desarticular a educação do projeto das classes dominantes, para articulá-la com o das classes populares, emergentes e pobres. Pois é precisamente esse projeto das classes hegemônicas o responsável pela existência de uma sociedade excludente, opressora, pensada para as minorias privilegiadas, autoritária, concentradora de bens materiais e de poder por parte de poucos, dependente de interesses estrangeiros e de minorias nacionais associadas, consumista, hedonista, marcada pela autopromoção, concorrência, cooptação de seus segmentos mais desenvolvidos, no dizer de Puebla.[...] E por outro lado, a educação para a justiça implica trabalhar na linha de uma sociedade democrática no sentido etimológico mais forte de poder exercido pelas classes populares; participativa, distributiva, marcada pelos direitos de liberdade de associação e de expressão, de cultura autóctone e popular, de criatividade, de cooperação, de solidariedade, de sobriedade, de responsabilidade social e finalmente voltada para os reais interesses das grandes maiorias populares. (LIBÂNIO, 1995, p. 56).

A educação para justiça é apresentada como critério para a transformação das estruturas injustas da sociedade, ajudando assim a superar as tendências de assumir a educação libertadora de forma parcial.

Os grupos da AEC, que acompanhavam estas reflexões, sentiam a contradição da escola católica que, de modo generalizado, se faz acessível apenas às classes abastadas da sociedade. Góes comenta a incompatibilidade dos discursos de Medellín e Puebla em relação à escola católica inserida na sociedade de mercado:

A partir de Medellín e Puebla, a Igreja assume um discurso que nada tem com a acumulação e reprodução do capital de suas instituições educacionais. Pelo contrário, as consignações de “Opção Preferencial pelos Pobres” (Puebla) e Educação Libertadora” (Medellín) se chocam com a eficiência e a eficácia empresariais capitalista. (GÓES, 1986, p. 43-44).

A AEC procurou ser coerente com estes marcos, apoiando o caminho de construção de uma educação libertadora, ao mesmo tempo em que entra em contradição com alguns grupos

de mantenedoras e congregações muito ligados ao sindicato patronal, que não aceitam tal proposta. (FÁVERO, 1995, p. 58).

A partir dessas teses, os bispos católicos e a AEC desenvolveram uma série de discussões sobre a educação e o seu papel para a emancipação do indivíduo. Neste sentido, “*a Igreja defende uma educação que vise capacitar para o pleno exercício da cidadania*”. (EDUCAÇÃO, IGREJA E SOCIEDADE, 1992, p. 68). Segundo os documentos analisados, a escola católica tem como missão contribuir para o re-ordenamento democrático da sociedade, fundado nos princípios de liberdade, justiça e participação. Antoniazzi (1985, p.216) considera que a Igreja Católica, ao sugerir a implantação do exercício da cidadania, é uma concretização de sua opção preferencial pelos pobres. A missão da escola, no entender destes documentos, é de se democratizar, visando a formação de uma sociedade de participação para a construção do bem comum. Neste caminho, cabe à escola promover uma determinada educação que tire o homem da passividade para efetivar uma participação enquanto sujeito de deveres e de direitos a serviço do bem comum da comunidade. O documento da CNBB se coloca em consonância com os documentos de Medellín e Puebla quando afirma que:

A educação evangélico-libertadora desafia, à luz dos valores do reino, o educador, as instituições, os conteúdos, as metodologias e as relações educativas, exigindo a revisão continuada de práticas educativas que, muitas vezes, favorecem as desigualdades sociais e a eliminação dos mais pobres, reforçando o individualismo, a competição; favorecem, enfim, o próprio sistema injusto que se denuncia verbalmente. (EDUCAÇÃO, IGREJA E SOCIEDADE, 1992, p. 62).

Ao entender que a escola deve ser um espaço democrático e que favoreça a construção de uma sociedade de iguais, a CNBB ressalta que a educação é um direito inalienável de todos os seres humanos.

O princípio do valor fundamental da dignidade da pessoa humana é a justificativa para afirmar a educação enquanto direito inalienável, “*direito inalienável à educação que corresponde ao seu fim*”. (PUEBLA CONCLUSÕES, 1979, p. 101, n. 1). Este tema fica

ainda mais eloqüente com a declaração da CNBB: “*A consciência da igual dignidade de todos os seres humanos postula o direito de todos, sem discriminação, a uma educação de qualidade. Ao direito inalienável a uma educação digna corresponde, da parte da sociedade, uma obrigação*”. (EDUCAÇÃO, IGREJA E SOCIEDADE, 1992, p. 48).

O documento trata a educação como um direito fundamental, que deve contemplar todos os indivíduos, sem nenhum tipo de discriminação. Todos, na sociedade, devem ser incluídos na educação com qualidade, para que a dignidade da pessoa humana possa ser assumida como caráter fundamental. O cumprimento de tal direito é assumido como meio para a democratização da sociedade em vista do bem comum de todos os cidadãos.

Segundo este discurso, torna-se patente que a efetivação do direito inalienável de todos à educação seja um elemento fundamental para o exercício pleno da cidadania. Desta forma, a educação deve, já no seu interior, buscar experiências democráticas a fim de personalizar os seus agentes para a transformação da sociedade em vista do desenvolvimento integral da pessoa humana.

## **2.2- A CONFSSIONALIDADE NO CONTEXTO DA ESCOLA CATÓLICA**

O termo confessionalidade remete a uma forma de entender o mundo e a história, que afirma a abertura destas realidades à transcendência.

Segundo Antoniazzi (1992, p. 99), a confessionalidade no campo educacional pode ser justificada por dois motivos. O primeiro é a necessidade de se pensar os problemas humanos a partir de uma dimensão ética, e o segundo consiste na abertura da cultura contemporânea à dimensão religiosa e à consideração de Deus.

A identidade primeira da escola católica está na confissão da fé cristã, segundo a doutrina da Igreja Católica. Ao indicar a responsabilidade da hierarquia da Igreja sobre a educação católica, o Código do Direito Canônico estabelece: “*As Conferências episcopais e os bispos diocesanos interessados têm o dever e o direito de vigiar, para que, nas mesmas universidades, sejam observados fielmente os princípios da doutrina católica*”. (CÓDIGO DIREITO CANÔNICO, 1993, p. 367, cânone 810).

O documento da CNBB ressalta ainda que: “*A escola católica só tem razão de ser na medida em que se empenha por assumir sua identidade evangélica*”. (EDUCAÇÃO, IGREJA E SOCIEDADE, 1992, p.78).

Este posicionamento da CNBB está coerente tanto com as definições de Medellín quanto com a *Gravissimum Educationis*, situando a práxis cristã no campo educacional visando a salvação divina de todas as pessoas: “Compete aos cristãos estar presente em todas as possíveis iniciativas do campo educacional e da cultura e informá-las para que a todos chegue o plano divino da salvação.” (CONCLUSÕES DE MEDELLÍN, 1987, p. 57).

De forma mais enfática o documento do Concílio Vaticano II define:

A presença da Igreja no campo escolar manifesta-se de modo particular por meio da escola católica [...] É próprio dela, todavia, criar um ambiente de comunidade escolar animado pelo espírito evangélico de liberdade e de caridade. Ajuda os adolescentes para que, ao mesmo tempo em que evolui a própria pessoa, cresçam segundo a nova criatura que são mercê do batismo, e ordenar finalmente toda a cultura humana à mensagem da salvação, de tal modo que seja iluminado pela fé, o conhecimento que os alunos adquirem gradualmente a respeito do mundo, da vida e do homem. (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 1986, p. 590, n. 8).

Portanto, os documentos doutrinários destacam com relevância o papel evangelizador da escola católica.

Para Alvim (1995), a confessionalidade não pretende ser uma verdade única da totalidade. Neste sentido, é ressaltada sua abertura à pluralidade de idéias, propostas filosóficas, opções culturais e religiosas.

Os documentos de Puebla e Medellín sinalizaram as características político-pedagógicas da Igreja na América Latina. *“Como toda libertação já é uma antecipação plena da redenção de Cristo, a Igreja na América Latina sente-se particularmente solidária com todo esforço educativo tendente a libertar nossos povos”*. (CONCLUSÕES DE MEDELLÍN, 1987, p. 51).

Nesta perspectiva, não se pensa numa escola única, ao contrário, postula-se uma escola plural de idéias. Trata-se de criar condições para que se objetive a realização de todas as expectativas e anseios sociais em relação à educação, transformando a escola num instrumento de pedagogia libertadora. Os processos educativos visam à personalização e humanização do homem, segundo as exigências evangélicas:

A educação evangelizadora deverá: “humanizar e personalizar o homem (1027); integrar-se no processo social latino-americano (1028); exercer função crítica da verdadeira educação [...] educação para a justiça (1029) converter o educando em sujeito [...] posto a serviço do desenvolvimento da comunidade: educação para o serviço (1030). (PUEBLA: CONCLUSÕES, 1995, p. 287-288).

Neste sentido, a opção pelos pobres, emergida no Vaticano II e tornada mais contundente nas Conferências de Puebla e Medellín, sistematizada pela Teologia da Libertação, modificam a confessionalidade da escola católica para que ela se abra para os excluídos da sociedade. É um corte da escola católica com aquela visão tradicional de se comprometer com as elites, que cometeram atrocidades contra o gênero humano, ao longo da história do Brasil.

Os aspectos da valorização do ser humano, que é entendido como formação integral, enfocam o desenvolvimento da personalidade humana. Esta lógica contém uma ética que deve nortear o agir humano em prol do desenvolvimento de todos e, por outro lado, ser crítica do sistema econômico vigente (VALLE, 1996, p. 13). A ética cristã auxilia a educação católica a refletir sobre si mesma e sobre o mundo que está a sua volta. Considerando os seus valores de

justiça, fraternidade e caridade, ela ressalta que as ações humanas visam a uma melhor condição de vida para o homem e a sociedade.

A proposta confessional procura se consubstanciar numa série de argumentos, conhecimentos, crenças, valores e práticas. Na prática, todas as pessoas que trabalham nas escolas católicas, devem pelo menos respeitá-la, pois é a identidade católica.

No momento da nomeação, todos os professores, todo o pessoal administrativo devem ser informados da identidade católica da instituição e de suas implicações, bem como a responsabilidade em promover ou, ao menos, respeitar tal identidade. (CÓDIGO DO DIREITO CANÔNICO, 1993, p. 367, cânone n. 810).

Portanto, fica patente o compromisso da escola católica de se definir a partir do credo que é professado pela Igreja Católica. Esta confissão é a base de todo o relacionamento humano e profissional que deve vigorar no interior da escola católica. Os valores confessionais de comunhão, respeito, acolhida e participação são enfatizados para o projeto pedagógico da escola, além das relações professor-aluno, pais-escola, escola-comunidade onde a mesma está inserida, funcionários e administradores.

A escola confessional católica deve ainda se preocupar com a formação de uma elite que se preocupe com o destino da história humana. O documento de Medellín considerou o termo elite como todas as pessoas que, de modo geral, são líderes nos diversos segmentos da sociedade:

As elites significam em nosso contexto, de modo geral: grupos dirigentes mais adiantados, dominantes no plano da cultura, da profissão, da economia e do poder; de um modo especial dentro desses grupos, as minorias comprometidas que exercem uma influência atual ou potencial nos diversos níveis de decisão cultural, profissional, econômica, social ou política. (CONCLUSÃO DE MEDELLÍN, 1987, 7,1).

A formação da elite nacional, neste sentido, não é mais entendida como simples proprietária dos meios de produção da sociedade, mas é ressaltada pela noção de confessionalidade, que devem possuir os dirigentes e aqueles que exercem liderança.

A história da educação brasileira vai demonstrar o percurso da prática educacional da Igreja Católica no Brasil, no qual se insere de modo conflitivo a questão confessionalidade e do direito à educação.

## **CAPÍTULO III**

### **CONCILIAÇÃO IGREJA/ESTADO NA REPÚBLICA**

O objetivo deste capítulo é fazer uma contextualização do objeto desta pesquisa, segundo a perspectiva histórica delimitada pelas constituições brasileiras elaboradas no período republicano. Neste sentido, foram analisados as idéias e os valores da Igreja Católica com relação às questões sociais e ao campo educacional. Neste capítulo, serão abordadas, em um primeiro momento, as principais discussões ocorridas no período que se inicia com a Proclamação da República, em 1889, até a abertura política dos anos oitenta, do século XX. Em seguida, foi realizado um levantamento de alguns pontos referentes à elaboração da Constituição de 1988, no que concerne à educação.

#### **3.1 A REPÚBLICA VELHA**

A instauração da República, em 1889, rompeu com o quadro do campo educacional brasileiro, distinguindo claramente a separação entre Estado e Igreja<sup>4</sup>, proclamada oficialmente pela primeira Constituição Republicana em 1891. Desse modo, a Igreja passa para o domínio da sociedade civil e para a esfera do privado, tornando-se livre para exercer a liberdade religiosa. (CURY, 1996, p. 71)

Lustosa (1991, p. 28) ressalta que a Proclamação da República surpreendeu a Igreja Católica com o fim do padroado e a secularização do Estado. Segundo o referido autor, o

---

<sup>4</sup> A separação Igreja e Estado, proporcionada pela proclamação da República em 1889, pôs fim ao Padroado, Instituição que uniu oficialmente Igreja e Estado durante os períodos colonial e imperial. Ao Estado, cabia o financiamento e o regulamento de todas as ações civis e religiosas da Igreja Católica e, a esta, a sacralização de todos os espaços da sociedade brasileira.

posicionamento da Igreja pode ser observado no apelo que o bispo primaz da Igreja Católica fez ao Marechal Deodoro no sentido de que “*não coloque a sua espada a serviço do laicismo anticristão*”. (1991, p. 21)

No campo educacional, a secularização do Estado estabeleceu, a propósito, a laicização do ensino público e seu controle por parte do Estado, mas esta realidade não superou o predomínio do ensino privado sobre o ensino público. A hierarquia católica reagiu de forma opositiva ao caráter laico da escola pública que, no seu entender, promovia o ateísmo da juventude na medida em que dela suprimisse o ensino da doutrina da religião católica, favorecendo o estabelecimento do Estado sem Deus e sem religião. O posicionamento dos bispos neste sentido é claro:

Que há de ser, dentro de poucos anos, quando as funestas doutrinas do ateísmo nas escolas públicas, houverem produzido entre nós os deploráveis frutos de dissolução e imoralidade que a experiência de outros países já deixou tristemente evidenciados. (BISPOS CATÓLICOS, apud AZZI, 1995, p.30).

A laicização conquistada pelo regime Republicano não impediu que, nas escolas confessionais católicas, fosse administrado um ensino de acordo com suas doutrinas particulares. Ao mesmo tempo, o governo republicano não absolutizou o caráter laico do sistema educacional brasileiro ao resguardar a liberdade de ensino privado, a relação entre liberdade e propriedade. Cury atesta:

Desse modo, a Constituição de 1891 incorporará o ensino laico ( Art. 72, par. 6º) nos estabelecimentos públicos de ensino, os quais expediriam diplomas oficiais (isto é, reconhecidos pelo Estado); resguardará também no ensino a correlação liberdade/propriedade (Art. 72, § 24). (CURY, 1992, p. 34).

A partir desta correlação, criou-se um mecanismo que favorecia a liberdade da rede de ensino católica, proporcionando a sua expansão. Este fator trouxe uma contraposição do

Estado laico e da escola neutra, de um lado, e uma educação baseada nos princípios religiosos e morais da Igreja Católica, de outro.

A Constituição de 1891 determinou a laicização da escola pública. Entretanto, ela não possibilitou a universalização básica da educação da população, ao declarar a educação a cargo dos Estados. Ela estabeleceu o princípio contratual de mercado, com base no liberalismo atrelado às oligarquias nacionais. Assim, ao silenciar sobre o princípio da obrigatoriedade, entendendo que a educação correspondia à demanda individual, a Constituição de 1891 estabeleceu o princípio contratual de mercado. (CURY, 1996, p.76).

Segundo Cury, a co-existência da rede pública laica, ao lado da rede privada de ensino, colaborou para que a educação compartilhasse da exclusão das classes subalternas: “[...] fez com que a educação compartilhasse, junto com outros temas de direitos sociais, os efeitos de um liberalismo excludente e pouco democrático”. (CURY, 1996, p. 80).

De acordo com Azzi, (1995, p. 35) naquele contexto “a escola privada promove a educação das elites sob o pressuposto da moral cristã e dos hábitos e costumes europeus”. Desse modo, a Constituição de 1891 fez com que a educação se situasse na promoção dos privilégios da classe dominante em detrimento da maioria da população, que não é absorvida pela escola pública.

A Igreja Católica se mobilizou por ocasião da Revisão Constitucional de 1926 para buscar uma presença mais efetiva na sociedade através da colaboração com o Estado. Neste sentido, ela fez pressão junto aos deputados para que pudesse manter sua influência no campo educacional e fosse incluído, no texto constitucional, o ensino religioso como matéria obrigatória, de matrícula facultativa na rede pública. (CURY, 1992, p.34).

O depoimento do deputado Tavares Cavalcanti apresenta-se como fruto desta pressão:

[...] o ensino ministrado na escola deve ter também o cunho moral (Revisão, II, p. 692). Já que ainda não se tem a moral científica será preciso adotar aquela moral do nosso meio que é a moral cristã, a moral catholica, a que recebemos de nossos Paes [...]. (apud CURY, 1996, p. 99, grafia original).

Desta forma, a Igreja Católica exercia pressão no sentido de manter sua hegemonia no campo educacional, argumentando a favor da liberdade de ensino para as suas escolas e pela defesa do ensino religioso na escola pública, garantindo, assim, sua influência na sociedade brasileira.

### **3.2 A ERA VARGAS**

A questão da laicidade e da escola católica manifestou-se nos debates da Constituinte de 1933. Eles caracterizaram-se em torno da laicidade das escolas públicas, defendida por liberais, representados pelo grupo dos Pioneiros da Educação Nova e o grupo dos conservadores, representado pelos católicos. Este debate se insere num contexto em que há crescente demanda da sociedade por expansão da educação e que se consolida com o sistema público de ensino. (BRITO, 1991, p.132).

Os pioneiros da Educação lançam o Manifesto da Educação Nova, em 1932, baseado nos princípios liberais de universalização do direito individual à educação, cabendo ao Estado a responsabilidade de promover a democratização da escola pública, laica, obrigatória e para todos os jovens de idade entre 7 e 15 anos. O principal objetivo deste manifesto era o de tirar o Brasil da posição de atraso social e econômico, garantindo a modernização da sociedade brasileira. (ROMANELLI, 2002, p.120).

Ainda para Romanelli (2002) a proposta dos pioneiros confia ao Estado o papel essencial de efetivação deste projeto, ou seja, de transformar a educação em uma função

pública, capaz de reconstruir a ordem social e garantir o progresso do Brasil. O modelo de escola é o da “Escola Nova”, que enfatiza a técnica e as descobertas da ciência como racionalidade para a vida cotidiana. Esta educação surge fundamentada na valorização dos direitos individuais, na igualdade e na cooperação social.

Para Xavier (2002, p. 33) a oposição mais radical ao Manifesto veio da Igreja Católica, hegemônica no campo das escolas privadas, acusando o Manifesto de ser uma ameaça para as escolas confessionais, porque substitui a moral religiosa pela crença nos poderes da técnica e da ciência ao lado do absolutismo do Estado, que intervém na liberdade de ensino, no sentido de impedir uma intervenção pública da Igreja Católica sobre a educação dos crentes.

No campo específico da educação, a proposta dos pioneiros, segundo a visão católica, significava uma ameaça para as escolas confessionais, porque substitui a moral religiosa pela crença nos poderes da técnica e da ciência. Oliveira destaca o pensamento do militante católico Alceu Amoroso Lima, que denota sua aversão ao movimento da escola nova, que foi definido como: “[...] obra da constituição sem Deus, da escola sem Deus, da família sem Deus”. (AMOROSO LIMA, apud OLIVEIRA, 2002, p.37).

A resposta católica consistiu na demanda por inclusão do ensino religioso nas escolas públicas de Minas Gerais, no governo de Antônio Carlos, em 1928. Já em 1925, o deputado Francisco Campos, deputado por este Estado, defendia o ensino religioso como moral reguladora para a sociedade nos seguintes termos:

Só a religião pode oferecer ao espírito pontos de apoio e motivos e quadros de ação moral regulada e eficiente. A educação moral não é mais do que um subproduto da educação religiosa. A educação moral resulta da cultura dos sentimentos de veneração, de admiração, de entusiasmos, de reconhecimento e de temor, que só a religião, que está na raiz do espírito, pode alimentar, nutrir e aprimorar. (FRANCISCO CAMPOS in: HORTA, 1996, p.148).

Para Campos a doutrina significa um meio regulador para o governo, na medida em que ela disciplinava a sociedade sob os princípios de uma moral que legitimava a hierarquia e a autoridade do Estado.

Em 1931, Francisco Campos tornou-se ministro da Educação e Saúde do governo Vargas e defendeu a introdução do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, esperando daí o apoio da Igreja Católica ao novo Regime, de acordo com sua carta enviada a Getúlio Vargas:

Permito-me acentuar a grande importância que terá para o governo um ato da natureza do que proponho a V. Excia. Neste instante de tamanhas dificuldades, em que é absolutamente indispensável recorrer ao concurso de todas as forças materiais e morais, o decreto, se aprovado por V. Excia, determinará a mobilização de toda a Igreja Católica ao lado do governo, empenhando as forças católicas de modo manifesto e declarado toda a sua valiosa e indispensável influência no sentido de apoiar o governo, pondo ao serviço deste um movimento de opinião pública de caráter nacional. (FRANCISCO CAMPOS, apud AZZI, 1995, p. 39).

O ministro Campos obteve de Vargas um decreto que autorizava a re-introdução do ensino religioso e o reconhecimento oficial da Igreja Católica como religião da maioria do povo brasileiro na Constituição de 1934. Desse modo, rompia a tradição de 40 anos de laicização oficial da escola pública, decretada pela Constituição de 1891. (OLIVEIRA, 2002, p. 37).

A re-introdução do ensino religioso na escola pública serviu como um meio para a cooperação da Igreja Católica, contribuindo para que a ordem autoritária do regime do Estado Novo se legitimasse.

[...] no esquema político autoritário que se implantou no Brasil a partir de 1930 e que culminou em 1937, o ensino religioso era, ao mesmo tempo, um instrumento de formação moral da juventude, um mecanismo de cooperação da Igreja Católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e no processo da inculcação dos valores que constituíam a base do pensamento político autoritário. (HORTA, 1996, p. 151).

A Igreja Católica seguirá defendendo a escola privada católica, reivindicando a liberdade de ensino particular e o direito natural das famílias à educação dos filhos. A defesa da Igreja se baseava na premissa de que a família é o elemento básico e constituinte da sociedade, e que, por isso, ela precedia ao Estado, como afirma o papa Pio XI:

O Estado seguramente não pode nem deve desinteressar-se pela educação dos cidadãos, mas somente contribuir em tudo aquilo que o indivíduo e a família não podem fazer por si mesmos. O papel do Estado não é absorver, envolver ou aniquilar o indivíduo e a família, isso seria um absurdo, pois que a família existe antes da sociedade e do Estado. (PIO XI in: OLIVEIRA, 2002, p. 31).

A filosofia tomista permeia o fundamento da Igreja Católica. Ela afirma o direito natural que advém da vontade divina, direito este que se aplica como verdadeiramente absoluto em todo o tempo e espaço. É a tradição da Igreja Católica que atesta esta verdade, ao lado do seu magistério, que é infalível, conforme a propugnação do Concílio Vaticano I.<sup>5</sup>

Desse modo, a filosofia tomista reforça a concepção da autoridade educadora da Igreja, que conferia à família o direito especial de educar os seus filhos, cabendo à escola, ao lado do Estado, a missão de mediar a promoção das faculdades físicas, intelectuais, morais e religiosas, a fim de garantir o bem comum, relativizando o papel do Estado.

Lima (1975, p.86) observa que a Igreja Católica defendeu firmemente o seu papel de instituição legítima do processo educacional, apoiando-se na encíclica de Pio XI, *Divini Illius Magistri*.

O papel do Estado é de garantir aos pais seu direito de escolha de uma educação visando os seus interesses individuais. Para tanto, vale a construção de escolas estatais, mas sem monopólio:

Fica claro que o Estado deve proteger os direitos dos pais e da Igreja garantindo os meios favoráveis a fim de que a parte crente de sua população obtenha o Fim Último. Tais meios são a promoção da implantação de escolas próprias que supram a deficiência dos pais, sem

---

<sup>5</sup> Concílio Vaticano I, realizado em 1870. Marca o fechamento da Igreja em relação à modernidade. Nele é proclamado o Dogma da Infabilidade Papal.

infringir seus direitos. Isso se deve ao fato de que o Estado representando as ordens humanas e temporal deve subordinar-se às ordens natural e divina. Estas ordens, anteriores e independentes à do Estado, são a fonte da repulsa ao monopólio pedagógico estatal, que seria a subversão da ordem hierárquica e natural das coisas. (CURY, 1986, p. 59).

Assim, a Igreja Católica defendeu que o monopólio do Estado laico no campo educacional era uma realidade que feria o direito natural da família de escolher a melhor educação em vista das necessidades particulares dos seus membros. Para isso, seria necessário respeitar a liberdade de ensino privado e o ensino religioso facultativo, uma vez que a maioria da população era adepta da religião católica, tese esta propugnada pela Constituição de 1934.

A Constituição de 1934, no Art. 149, explicita a educação como direito de todos os cidadãos e dever do Estado e da família ao lado da gratuidade para o ensino primário, de frequência obrigatória, conforme o artigo 150 (CURY, 1978, p. 90). Ao prescrever a gratuidade e obrigatoriedade apenas para o ensino primário e a obrigação da família, a Carta de 1934 assimilou a reivindicação dos católicos e, contribuindo para que não recaísse sobre o Estado o cumprimento da obrigatoriedade, *“fragilizou o princípio do direito à educação... na delimitação de quem exerce a educação: a família, eufemismo de particular ou privado, e os poderes públicos”*. (ROCHA, 1996, p. 132).

Os pioneiros conseguiram fortalecer o sistema público de ensino ao introduzir no texto Constitucional de 1934 a vinculação de recursos públicos vindos dos impostos para o campo educacional: 10% da União e Municípios, e 20% dos Estados e Distrito Federal (Constituição Federal de 1934, art. 154).

A nomeação de Gustavo Capanema para o ministério da Educação e Saúde, em 1934, dá a garantia final para a manutenção do pacto entre Igreja e Estado, fragilizando, neste caso, o dever do Estado para com a educação. Amoroso Lima afirma:

[...] estamos, portanto, perfeitamente à vontade para colaborar com o Estado, em tudo que interessa ao bem comum da nacionalidade. Esse interesse coletivo, que tanto preocupa o Estado como a Igreja, nós queremos alcançar por meios diversos, se bem que não antagônicos. (AMOROSO LIMA, apud OLIVEIRA, 2002, p. 40).

Ao governo não interessava desagradar a hierarquia eclesiástica, porque ele tinha consciência do importante papel da Igreja Católica, em particular da escola católica, na difusão dos valores éticos e morais, necessários para a formação de uma cultura nacional coerente com o autoritarismo do Regime de Getúlio Vargas,<sup>6</sup> tendo por isso contribuído para o favorecimento da escola católica e a sua expansão, ao lado da escola pública que, desde 1926, vinha se ampliando. (CURY, 1992, p. 34).

As discussões em torno da laicidade da escola pública, defendida pelos pioneiros e condenada pelos católicos, sobrepuseram-se aos questionamentos do caráter de exclusão, de elitismo e de manutenção do poder autoritário do Estado. A defesa do direito liberal, ora baseado na defesa do indivíduo pelos pioneiros, e o direito das famílias como direito natural, deu margem para que a liberdade de ensino se correlacionasse ao que é laico ou privado, e não necessariamente associada ao direito social de toda a coletividade.

### **3.3 A CONSTITUIÇÃO DE 1946**

Em 1945, chegava ao fim o Estado Novo, com a renúncia de Getúlio Vargas, motivada por pressões políticas e sociais contra o autoritarismo e pelo anseio de segmentos sociais na instauração de uma nova ordem baseada na socialização e na democratização, desembocando na Constituinte de 1946. (OLIVEIRA, 1996, p. 154-155).

---

<sup>6</sup> Getúlio Vargas chegou ao poder em 1930, como chefe do Governo provisório. Em 1934, se tornou presidente Constitucional e, em 1937, ditador até 1945.

O ponto mais polêmico nas discussões da Constituição de 1946, referente ao campo educacional, foi o do ensino religioso de matrícula facultativa nos estabelecimentos oficiais. O deputado Milton Caíres de Brito se pronunciou contrário ao ensino religioso ser administrado na escola pública, por ser a religião um assunto de opção pessoal, podendo assim ser tratada na família e, ou, na Igreja Católica. Ele alertou sobre o perigo do ensino religioso se tornar um ponto de conflito dentro das escolas que congregavam alunos de diversos credos religiosos, privilegiando assim a religião da maioria, além de ferir o princípio de laicidade proclamado pela Constituição de 1891. (OLIVEIRA, 1996, p.166).

A hierarquia católica se organizou no sentido de defender os seus interesses fundados na sua moral religiosa. Gustavo Capanema, então deputado, fez a defesa do ensino religioso na Constituinte, ao lado de outros deputados. Ele defendeu a tese de que, mesmo onerando os cofres públicos, o ensino religioso na escola pública traria imensos benefícios para a sociedade brasileira. (OLIVEIRA, 1996, p. 169).

A Constituinte concluiu este debate prescrevendo a favor do ensino religioso nos seguintes termos:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, 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. (Constituição Federal, 1946, Art.167, pt. V).

A grande polêmica que envolveu a questão do público e do privado, Igreja e Estado, deu-se em torno do direito/dever de educar. Coerente à idéia da Igreja Católica, o deputado Ataliba Nogueira se posicionou da seguinte forma:

O Estado quer absorver o direito que as famílias têm de educar os seus filhos [...] A democracia deseja este dispositivo. Por que? Porque diz que a educação compete, em primeiro lugar, à família [...] é dever dos pais educar os filhos. E foi a natureza que lhes deu esse direito [...] Se desejo dar a meu filho tal educação, não pode o Estado de maneira nenhuma impor que ele seja educado de outra forma. (ATALIBA NOGUEIRA apud OLIVEIRA, 1996, p.176).

Após longos debates o texto constitucional optou por assegurar o direito/dever da família de educar a prole, baseando-se no princípio da liberdade de ensino. “*A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana*”. (OLIVEIRA, 1996, p.75).

Após ter sido amplamente debatida a possibilidade de subsídios públicos para a escola privada, partindo do princípio da liberdade de ensino, foi permitido o financiamento da escola privada com recursos públicos. O deputado Getúlio Moura assim se posicionou:

Cabe à União, ao Estado e ao Município, cada um na sua esfera de ação, subvencionar progressivamente os estabelecimentos particulares de ensino, de modo a obter um número crescente de matrículas gratuitas. (OLIVEIRA, 1996, p.179).

Os debates do campo educacional, na Constituinte de 1946, não foram suficientes para que a nova carta contemplasse o desejo de democratização e de socialização da população em relação ao novo regime que se implantara após o Estado Novo. O embate entre o direito e o dever da família, defendido pela Igreja Católica, e a laicidade do Estado, fez com que ocorresse o clássico conflito entre público e privado por conta do princípio de liberdade de ensino. Não foi explicitado o dever do Estado em garantir o direito à educação de toda a população, gerando uma ordem excludente e de manutenção de privilégios no campo educativo.

A hegemonia da rede privada católica de ensino fundamental passou a dividir de forma significativa a demanda por educação com a escola da rede privada laica a partir de 1940. De outro lado, estes dois grupos privados de ensino sofreram com a diminuição da demanda devido à perda de alunos da classe média, que transfere os seus filhos para as escolas públicas gratuitas que seguem em expansão desde os anos 30. (CURY, 1992, p.34).

Paralela a esta realidade, foi fundada em 1945, no Rio de Janeiro, a AEC - Associação das Escolas Católicas. Seu objetivo primeiro visava a organização das escolas católicas no sentido de defender os seus interesses e aumentar a força das suas instituições escolares em vista de um projeto educacional cristão, travando uma luta contra os liberais, a escola pública, e defendendo o direito da família de escolher a educação para os seus filhos, ao lado do dever do Estado de financiar com recursos públicos tal iniciativa. (AZZI, 1995, p.48).

Em 1948, ocorreu a fundação da FENEN – Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, visando à defesa da escola privada e o aprimoramento das atividades educacionais no país, sem uma intervenção direta da escola privada católica. Segundo Oliveira (2002, p.57), começa aí uma nova fase de colaboração entre o público e o privado.

### **3.4 A LDB 4024/61**

A vinculação dos recursos para a educação, presente na Constituição de 1934, ocorreu graças à luta dos renovadores que, neste momento, não se preocuparam em expressar a direção única e exclusiva destes recursos para a escola pública, pelo fato de as disputas com o segmento privado, serem regidas sob a hegemonia da escola católica, que lutava por repasses dos mesmos para as suas instituições de educação. A luta entre publicistas e privatistas em torno da destinação dos recursos públicos irá se acirrar apenas a partir da segunda metade da década de quarenta, época que se inicia a expansão do setor privado da educação, favorecido pela equiparação e oficialização das escolas privadas, fator que inibiu o compromisso do Estado de financiar a escola pública. (ROCHA, 1976, p. 134-135).

As discussões em torno da laicidade e da liberdade de ensino marcaram os debates na Constituição de 1946, “*sem questionar o princípio da liberdade enquanto direito individual*”. (OLIVEIRA, apud CURY, 1996, p. 34). O debate polêmico que envolveu a questão do público e do privado deu-se em torno do direito/dever de educar. Após longos debates, a Constituinte optou por assegurar o direito/dever da família de educar a prole, baseando-se no princípio da liberdade de ensino.

Nesta mesma época se deu a discussão da LDB – Leis de Diretrizes e Base da Educação, que seria debatida por treze anos no Congresso, resultando na Lei N. 4024/61. Segundo Buffa, apud Oliveira (2002, p. 66), o debate público e privado neste momento foi caracterizado pelo enfrentamento entre liberais e socialistas que defendiam a promoção da escola pública, e os católicos, que faziam a defesa da escola privada sobre os argumentos da família e da liberdade de ensino. A partir desse princípio, os católicos reivindicavam subvenções públicas e a não ingerência do Estado sobre a escola privada. As escolas privadas laicas apoiavam-se sobre estas teses defendidas pela Igreja Católica.

O primeiro anteprojeto da LDB correspondia aos anseios da sociedade brasileira e se encaixava dentro do espírito da Constituição Federal de 1946. Assim, ele propunha a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, bem como a gratuidade da escola pública em seus vários níveis, propondo as obrigações aos responsáveis e deveres ao Estado. Neste sentido, o texto buscava garantir o direito à educação de acordo com o texto constitucional. (ROMANELLI, 2002, p. 172-173).

Os impasses se referiam à interpretação do texto final da Constituição Federal de 1946, que afirmou a “*existência das redes pública e particular, dentro das leis que as regulem*” (CURY, 1978, p. 97), garantindo o direito da família e a igualdade de direitos para

a escola privada em relação à escola pública em termos de participação e representatividade junto aos órgãos oficiais de direção de ensino, ao lado do financiamento para os dois gêneros de escola. Se, por um lado, a Carta Federal de 1946 garantiu “a educação como direito de todos, inspirada na liberdade e solidariedade” (Art. 166), por outro ela limitou tal direito ao afirmar que “[...] o ensino ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos”. (CURY, 1978, p. 97).

Por outro lado, não se pode negar que o papel do Estado foi crescendo no campo educacional, desde 1926, e mais ainda após 1930 (CURY, 1992, p. 34), contribuindo para a diminuição do número de matrículas e de escolas privadas no Brasil, conforme aponta Oliveira:

#### **TAXAS PERCENTUAIS DE UNIDADES ESCOLARES ENSINO PRIVADO**

<b>NÍVEIS</b>	<b>1940</b>	<b>1947</b>	<b>1950</b>	<b>1955</b>	<b>1966</b>
<b>ENS.PRIMÁRIO</b>	27,63	19,75	11,07	11	9,66
<b>ENS.MÉDIO</b>	78,92	76,72	-	67,14	66,17
<b>EM.SUPERIOR</b>	62,47	70,62	48,39	52,54	-

FONTE: RODHEN, apud OLIVEIRA, 2002, p. 83.

#### **TAXAS PERCENTUAIS DE MATRÍCULAS ENSINO PRIVADO**

<b>NÍVEIS</b>	<b>1940</b>	<b>1947</b>	<b>1950</b>	<b>1955</b>	<b>1960</b>
<b>ENS.PRIMARIO</b>	21,96	19,05	12,33	12,49	11,54
<b>ENS.MÉDIO</b>	74,62	77,09	-	68,02	64,96
<b>ENS.SUPERIOR</b>	45,12	60,72	36,44	45,35	-

FONTE: FONTE: RODHEN, apud OLIVEIRA, 2002, p. 83.

O anteprojeto inicial da LDB acabou sendo substituído por outro, de autoria do deputado Carlos Lacerda. Ele foi o grande articulador da iniciativa privada de ensino ao apresentar um novo substitutivo.

O seu substitutivo partia do princípio da liberdade de ensino para quem quisesse educar. Sua sustentação estava no argumento do direito/dever da família de prover a educação dos filhos. Com base neste princípio, tornava-se legítima a igualdade da escola privada ao lado da escola oficial, cabendo ao Estado repassar verbas públicas que garantissem o direito/dever da família e a liberdade de ensino, opondo-se ao monopólio do Estado. Foi conferido ao Estado, no que compete à promoção da educação, um caráter supletivo de acordo com as necessidades e deficiências locais. Em síntese, Romanelli afirma:

[...] a iniciativa privada estava reivindicando para si a prioridade absoluta de ação e de proteção por parte do Estado e, para tanto, ela se opunha a que este exercesse a sua função democrática, que era de fornecer educação ao povo, educação que, sendo pública, seria gratuita e, como tal entraria, em condições favoráveis, na linha de competição com a educação particular. (ROMANELLI, 2002, p.175).

Desta forma, o conflito público e privado, que no passado foi traduzido no conflito entre laicidade e ensino religioso nas escolas públicas, assume uma enorme complexidade, transferindo-se para a defesa da liberdade de ensino, de um lado, e contrapondo-se ao monopólio do Estado, por outro. Entretanto, estas duas traduções do conflito público e privado, tiveram a mesma base comum do direito/dever da família de prover a educação dos seus filhos. Romanelli observa:

Os aspectos ideológicos em jogo eram os mesmos de antes. No fundo, era uma nova investida das lideranças conservadoras contra a ação do Estado, que se separa da Igreja com a Proclamação da República, e vinha, desde então, assumindo um papel que antes cabia a esta, com prioridade: o da educação. (ROMANELLI, 2002, p.176).

Depois de longos debates, a primeira “Lei de Diretrizes e Base da Educação” foi sancionada sob a denominação de Lei N. 4024/61. Ela assegurou ao Estado o poder de inspeção e fiscalização sobre os estabelecimentos de ensino, podendo suspender o seu registro caso infringisse a lei.

Quanto à liberdade de ensino, foi garantido o direito do poder público de ministrar o ensino em todos os graus e a igualdade de direitos para a escola privada em relação à escola pública em termos de participação e representatividade junto aos órgãos oficiais de direção do ensino, ao lado do financiamento para os dois gêneros de escola.

### **3.5 A CONSTITUIÇÃO DO REGIME MILITAR – 1967**

Em 1964, instaurou-se no Brasil uma nova ordem política sob o comando dos militares, que promulgaram, em dezembro de 1967, uma nova constituição, que modifica a Constituição de 1946, considerada por eles desatualizada para o atendimento das exigências nacionais e na representação da institucionalização dos ideais e princípios da “revolução”. Daí, segundo os militares, a crença de que somente uma nova constituição pudesse assegurar a continuidade da obra “revolucionária” de acordo com as exigências militar-tecnocráticas do golpe.

O presidente da República, Marechal Castelo Branco, nomeou uma comissão para elaborar o projeto da nova constituição, que foi encaminhado ao Congresso Nacional e promulgada pelo governo militar em dezembro de 1966.

Citando o jornalista Carlos Castelo Branco, Baía Horta assinala o aspecto autoritário e centralizador do projeto do Executivo:

Algo, portanto, que se assemelha a uma operação militar, com os resguardos característicos das ações vinculadas à segurança nacional, e nunca um debate doutrinário e político em que se procurasse a colaboração do maior número para a fixação de princípios que haverão de reger a coletividade. Trata-se, sem sombra de dúvidas, de documento tutelar, malgrado a decisão de submetê-lo ao Congresso para exame de três ou quatro semanas, depois que o executivo nele se debruçou por oito longos meses. (HORTA, 1996, p. 203).

O conflito público e privado no campo educacional, no governo militar, se concretizou através dos seguintes pontos: a vinculação de receita, a gratuidade, a obrigatoriedade e o ensino religioso.

A Constituição de 1946 estabeleceu que a União deveria aplicar nunca menos de 10%, e os Estados, Distrito Federal e Municípios, nunca menos que 20% advindos das receitas dos impostos. A Lei nº 4024/61 elevou o percentual da União para 12%. A Constituição de 1967 revogou estas determinações, extinguindo os fundos nacionais de ensino. (HORTA, 1996, p. 223).

Apesar de a Constituição de 1946 ter garantido a gratuidade do ensino primário para todos e para o ensino fundamental para aqueles que comprovassem a insuficiência de recursos para a sua manutenção, a proposta do Ministério da Educação consistiu no sentido de oferecer bolsas de estudo para os mesmos, nos níveis secundário e superior, mantidos pelo poder público. Este sistema de bolsas extensivo estava incluído no Art. 168 da Constituição, que tratava da liberdade de ensino. Assim, a iniciativa privada de ensino foi financiada pelo poder público, que atendeu às direções impostas pelos tecnocratas e privatistas. (HORTA, 1996, p. 229). O quadro seguir nos oferece uma visão geral de como a iniciativa privada foi beneficiada com recursos públicos durante o governo do general Geisel:

### INVESTIMENTO ESTATAL NO ENSINO PRIVADO EM MILHÕES CRUZEIROS

<b>NÍVEIS</b>	<b>1975</b>	<b>1977/1978</b>	<b>CRESCIMENTO</b>
<b>1º GRAU</b>	6000.000	14000.000	233%
<b>2º GRAU</b>	2000.000	21000.000	1050%
<b>3º GRAU</b>	51000.000	146.000.000	286°

Fonte: FENEN, apud OLIVEIRA, 2002, p. 118.

Além destes investimentos, o governo Geisel ofereceu 1 milhão de bolsas de estudos em 1978, no valor de Cem Milhões de Cruzeiros, distribuídas ao ensino privado graças ao salário educação. (FENEN, apud OLIVEIRA, 2002, p. 118).

A Constituição de 1967 não fez nenhuma menção à gratuidade do ensino primário e à vinculação de recursos, conforme a Constituição de 1946. Quanto à gratuidade, foi transferida para os graus médio e superior, através da concessão de bolsas aos alunos sem recursos financeiros, exigindo o reembolso no caso do ensino superior. (HORTA, 1996, p. 217). O Art. 168 tratou da liberdade de ensino, que incluiu a concessão de bolsas de estudo entre os mecanismos de amparo financeiro do poder público à iniciativa privada.

O conflito público e privado no campo educacional se intensificou na medida em que a iniciativa privada recebia os recursos públicos para a promoção da educação de seus alunos. Estas realidades contribuíram para a expansão do ensino privado, segundo realidade apresentada pelo quadro a seguir:

**MATRÍCULAS SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA- BRASIL -  
1970-1980**

<b>1970</b>				
<b>NÍVEIS</b>	<b>Público</b>	<b>%</b>	<b>Privado</b>	<b>%</b>
<b>Pré-escolar</b>	261.246	61,86	161.067	38,14
<b>Fundamental</b>	11.658.052	90,99	1.153.977	9,01
<b>Médio</b>	2.448.420	59,96	1.635.166	40,04
<b>Superior</b>	210.600	49,49	214.900	50,51
<b>Total</b>	14.578.318	82,16	3.165.110	17,84
<b>Total em %</b>	82,16		17,84	

<b>1975</b>				
<b>NÍVEIS</b>	<b>Público</b>	<b>%</b>	<b>Privado</b>	<b>%</b>
<b>Pré-escolar</b>	286.526	50,62	279.482	49,38
<b>Fundamental</b>	17.037.150	87,15	2.512.099	12,85
<b>Médio</b>	1.058.867	54,70	877.036	45,30
<b>Superior</b>	410.255	38,25	662.323	61,75
<b>Total</b>	18.792.768	81,27	4.330.940	18,73
<b>Total em %</b>	81,27		18,73	

<b>1980</b>				
<b>NÍVEIS</b>	<b>Público</b>	<b>%</b>	<b>Privado</b>	<b>%</b>
<b>Pré-escolar</b>	717.807	53,80	616.510	46,20
<b>Fundamental</b>	19.700.180	87,18	2.898.074	12,82
<b>Médio</b>	1.508.261	53,50	1.310.921	46,50
<b>Superior</b>	492.232	35,74	885.054	64,26
<b>Total</b>	22.418.480	79,70	5.711.559	20,30
<b>Total em %</b>	79,70		20,30	

FONTE: RODHEN, apud OLIVEIRA, 2002, p. 100.

A expansão da escola privada foi paralela à sua organização em defesa dos seus interesses. Neste sentido, funda-se, em 1948, a AEC – Associação de Educação Católica, que desenvolveu um importante papel na articulação das reivindicações das escolas privadas, conseguindo vitórias significativas. Funda-se, em 1948, a FENEN que pôde contar com a participação significativa das escolas católicas em seu quadro, tendo assumido a liderança da defesa da escola privada a partir dos anos setenta.

A questão do ensino religioso não se tornou ponto polêmico neste momento, como nas Assembléias Constituintes até 1946, pelo menos. As discussões se deram no sentido de remuneração dos professores de religião por parte do Estado, que havia sido excluída, em 1961, pela Lei nº 4024/61. Apesar de alguns parlamentares terem se pronunciado a favor desta remuneração, sob a alegação de que os respectivos professores prestavam um importante serviço à nação, ela não seria prescrita pela Constituição de 1967. A remuneração destes professores só será possível a partir de 1971, quando a Lei nº 5692, revoga o Art. 97 da LDB, substituindo-o pelo parágrafo único do Art. 7º, que manterá o ensino religioso nos currículos

de primeiro e secundo graus. A remuneração ficará a cargo dos Estados que compõem a Federação. (HORTA, 1996, p. 234-236).

Assim, a Constituição de 1967, em consonância com o espírito da ordem autoritária do regime militar, não resguardou o dever do Estado em garantir o direito à educação da população brasileira. Pelo contrário, ela manteve a gratuidade no regime de bolsas, beneficiando a rede privada de ensino. A obrigatoriedade e a vinculação de verbas para a educação pública foram instituídas de forma muito limitada.

Estes fatores contribuíram para que o conflito público e privado no campo educacional fosse se intensificando na medida em que a iniciativa privada recebia os recursos públicos para a promoção da educação privada.

Apesar de existir uma distinção entre a escola privada, laica, e confessional, católica, há uma correlação entre os dois segmentos. Buffa observa:

Num país onde há liberdade religiosa, não poderia a Igreja Católica propor de forma direta a divisão de recursos públicos destinados à educação entre o Estado e o catolicismo apenas. Taticamente é levada então a propor tal divisão entre a escola pública e a escola particular. Com isso passa a receber apoio dos interessados no sentido particular, incluindo os representantes das escolas privadas leigas. Essa união é, entretanto, aparente, porque os motivos que levam cada um desses grupos a defender a aplicação de recursos públicos nas escolas privadas são diferentes. Enquanto a Igreja tem pelo menos um fundamento doutrinário, os motivos dos donos de escolas particulares leigas são determinados por critérios financeiros. Esses não podem invocar qualquer razão doutrinária, pois se tal escola é leiga ela é tão neutra em matéria religiosa quanto a escola do Estado e, por isso mesmo, [...] eles repetem “desajeitados a cantilena da liberdade de ensino”. (BUFFA, apud OLIVEIRA, 2002, p. 67).

O grupo de educadores católicos, liderados pela AEC, desenvolveu um importante papel na articulação das reivindicações das escolas privadas, conseguindo assim vitórias significativas, como pode ser atestado pelo depoimento de uma de suas lideranças:

[...] a AEC desenvolve, hábil e ativamente, uma verdadeira estratégia. Identifica e aponta os adversários, arma de dados técnicos e de argumentos seus próprios

correligionários em todas as frentes, entretém constante presença e vigilância, não recua diante da polêmica nos jornais ou nos debates públicos, participa de mesas-redondas, no rádio e na televisão. Em todas as suas comunicações aos membros da Associação, sente-se perpassar uma palavra de ordem que entretém permanente estado de alerta e determina em todos uma decisão inabalável de vitória. (CRUZ, apud GÓES, 1986, p. 41)

Desse modo, a rede de ensino privado se expandia, apoiada pela tese da liberdade de ensino e pelo repasse de recursos públicos, a fim de subvencionar sua rede. Neste momento, a FENEN assume a liderança da defesa da escola privada com a participação das escolas católicas, incorporando na tese privatista o discurso das leis de mercado em torno do custo/benefício, ou seja, o aluno na rede privada custa menos que na rede pública de educação, sugerindo assim que o Estado opte por financiar a rede privada de ensino por ser esta mais econômica. (NOGUEIRA, apud CURY, 1992, p. 35). O grupo católico, da mesma forma, adotou o discurso do mercado, não abandonando a sua tese doutrinária e o argumento da família como *cellula mater* das relações societárias.

Ao mesmo tempo, as escolas particulares buscaram articular o seu discurso em torno da democratização e da pluralidade do ensino, priorizando o direito/dever da família sobre a escolha da educação para os seus filhos. (OLIVEIRA, 2002, p. 114).

### **3.6 CONSTITUIÇÃO DE 1988: o debate sobre a escola pública e a escola privada**

A abertura política do Brasil pôs fim ao Regime Militar na segunda metade da década de 80. Nesta mesma época, iniciou-se o processo de gestação de uma nova constituição.

Em outubro de 1988, nascia a nova constituição do Brasil, trazendo conseqüências para o campo educacional, como a inovação no que se refere ao público e privado. Este texto

constitucional foi o resultado de um confronto político entre os grupos privados e os grupos publicistas, que será analisado a seguir.

Esta Constituição classificou as escolas em dois gêneros: as públicas e as privadas. As privadas se subdividem em lucrativas e não lucrativas. Essa primeira visa fazer da educação uma atividade regulada pelas leis contratuais do mercado, ou seja, elas buscam o lucro pela atividade educacional, entendida como uma prestação de serviço que tem um determinado preço.

A LDB de 1996 regulamentou a liberdade de ensino para estas escolas, desde que cumprissem o que fosse determinado por lei. Assim, a escola privada lucrativa carrega consigo um teor capitalista segundo o direito privado, não podendo depender de verbas públicas para o seu financiamento.

### **3.6.1 OS PROTAGONISTAS**

No campo educacional, ocorreu o conflito público e privado instaurado entre os segmentos da rede de ensino privada leiga, representados pela FENEN, e de outro lado, a escola confessional católica, que de imediato defenderam os seus interesses e teses de forma diferenciada, revelando assim, uma distinção no modo de conceber a escola privada.

Um terceiro grupo, formado por associações de educação, organizações sindicais, de profissionais da educação e de estudantes, destacou-se e organizou-se a favor do ensino público e gratuito.

### a) Os publicistas

Os princípios norteadores da luta dos publicistas, representado pelo Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, consistiram na defesa do ensino público, cobrando do Estado o seu dever constitucional expresso. A partir daí, fez-se necessária a promoção de uma escola pública, laica e gratuita em todos os níveis, sem discriminação de qualquer tipo. Neste sentido, Cunha defende tal presença “*através da presença enfática e dominante do Estado na área*” de seu financiamento para a expansão quantitativa e qualitativa. (CURY, 1986, p. 83).

A manutenção do ensino público, ao qual todos têm direito, deve estar a cargo do Estado nas suas esferas nacional, estadual e municipal. (PINHEIRO, 1996, p. 262).

O Fórum propunha que anualmente se aplicasse em educação nunca menos que 13%, por parte da União, e 25 % por parte dos Estados e Municípios, recursos estes vindos da receita tributária.

Ao mesmo tempo, o Fórum propugnava que os recursos do salário educação fossem destinados exclusivamente para o ensino público de primeiro grau e que o Estado promovesse programas especiais, tais como alimentação, material escolar, atendimento médico, a fim de permitir plenamente a permanência dos alunos na escola e a sua aprendizagem. Cunha observa: “Ensino bom é caro. É por isto que, sem cumplicidade com o mau uso que se tem feito dos recursos públicos, é preciso lutar por mais verbas para a educação e por verbas públicas para o ensino público”. (CUNHA, apud CURY, 1986, p. 85).

Por outro lado, o Fórum não propôs a extinção do ensino privado, garantindo o direito à diferença por se tratar do caráter plural da sociedade brasileira. Entretanto, reivindicava o acesso de verbas públicas somente para o ensino público. (CURY, 1986, p. 85)

Portanto, os argumentos de defesa do ensino público apontavam que o Estado é responsável pela a promoção do direito à educação pela expansão qualitativa e quantitativa da rede pública, necessária à democratização do sistema educacional e da sociedade nacional.

## **b) Os privatistas**

### **b1) A FENEN**

Roberto Dornas, então presidente da FENEN, pronunciou-se em 1980 em defesa do ensino privado, nos seguintes termos, identificando-o com o estabelecimento do Estado democrático:

Aos poucos foi se firmando, no interior do discurso da escola privada, uma busca de independência e de uma maior auto-suficiência que, segundo Cury (1992), é o momento em que o ensino privado assume um caráter mais liberal:

Para realizar seu trabalho, não pede muito o ensino privado; já se habituou ao descaso e a sofrer as fustigações da grande maioria daqueles que têm uma parcela, ainda que pequena [...]. Roga mais uma vez simplesmente que, se não querem ou não podem ajudá-lo, que não o perturbem, para que sozinho possa caminhar e desempenhar sua tarefa. Não roga mais que se cumpra o preceito constitucional de se lhe oferecer o amparo técnico-financeiro; implora que o dispositivo seja trocado por outro, em que meramente se recomenda não molestá-lo. (DORNAS, apud OLIVEIRA, 2002, p. 120).

A iniciativa privada de ensino elencou uma série de argumentos favoráveis a sua atuação, ora se dirigindo à opinião pública, ora se dirigindo ao Estado. Nogueira e Cury (1986) observam que em relação ao Estado destacam-se os argumentos: 1- defesa do patrimônio social do ensino privado, que se vê ameaçado pelo fim dos incentivos fiscais; 2- o repasse de bolsas de estudo; 3- o caráter ordeiro das escolas privadas e de subordinação aos grupos no poder; 4- o menor custo aluno; 5- o duplo pagamento das famílias quando têm seus filhos na escola particular e pagam além das mensalidades os impostos cobrados pelo Estado; 6- a omissão do poder público na oferta quantitativa e qualitativa de ensino; 7- a garantia da liberdade de ensino; 8- em relação à opinião pública destaca-se o tratamento da educação como investimento que possibilita um retorno no futuro através da garantia de renda e da possibilidade de consumo, no reconhecimento do padrão de qualidade da escola particular. (CURY; NOGUEIRA, 1986, p.71-82).

A posição assumida pela FENEN baseou-se no princípio liberal que situa o indivíduo como elemento fundador da sociedade, cabendo ao Estado um papel secundário na promoção da educação. O indivíduo precede a sociedade e é a partir dele ou em função dele que o Estado deve se justificar:

O homem precede ao Estado, que só surgiu e se justifica como delegado da sociedade, como delegado de cada indivíduo, para – tendo em vista a multiplicidade de tarefas a ser desenvolvida pelo indivíduo – coordenar e promover a realização de cada um e organização do todo. Não foi criado para impor-se ou sobrepor-se ao cidadão, mas para servir a ele e, a partir do momento em que assim não for, em que assim não agir, não se justifica sua existência. No momento em que o Estado tornar-se o lobo do homem, o melhor é que desapareça. Em conseqüências, todos aqueles que ocupam um cargo público só têm uma obrigação: a de ouvir e de atender aos anseios da comunidade e do indivíduo, sendo-lhes vedado tentar engoli-los ou submetê-los à sua própria vontade. (DORNAS, 1989, p. 31).

É reafirmado em uníssono com as escolas católicas o direito/dever das famílias no papel de educar os seus filhos, dando ao Estado um papel de coordenar e harmonizar o sistema educacional:

Acentua-se assim, a ênfase, o sentido de que só aos pais cabe decidir a educação a ser dada aos filhos, estabelecendo-se íntima e basicamente a relação pai-escola, agindo a última como representante e delegada do primeiro. Logicamente, os objetivos, finalidades, procedimentos e normas educacionais estão na escola, nela é que verdadeiramente se cuida da educação e ela é quem pode e deve orientar sobre a matéria. Ao Estado, compete apenas coordenar e harmonizar o sistema, não interferindo nas escolas a não ser para facilitar seu desenvolvimento e subsidiar aqueles que não têm condições de prover os estudos com seus próprios recursos. (DORNAS, 1989, p. 32).

Dornas seguiu pontuando que o Brasil nunca gozou de políticas educacionais e que o caráter burocrático e eleitoreiro deve ser combatido, ao lado da afirmação de que a escola privada é que tem a primazia de fazer educação. Por fim, o presidente da FENEM expôs seu argumento que a escola privada deve exigir e reivindicar e não se submeter às políticas educacionais estatais:

Chega de submissão; basta de humilhação; já saturou a passividade, a espera compreensiva, o choro escondido, a lamentação envergonhada entre paredes. A escola não tem de que se envergonhar ou de que se penitenciar. Ao contrário, tem motivos de sobra para orgulhar-se de si e de se colocar altaneira. (DORNAS, 1989, p. 32).

A ideologia da FENEM se corporifica quando ela defende a gratuidade para os níveis do segundo e terceiro graus, que deveria ser garantida por ser prestação de serviços de interesse público.

A FENEM se pronunciou ainda favoravelmente em relação ao ensino religioso como disciplina integrante das escolas oficiais de primeiro e segundo graus, reafirmando sua adesão às propostas da Igreja Católica. Em relação ao salário educação, sua proposta foi no sentido de que as empresas mantivessem escolas para a educação dos seus funcionários e

dependentes, ou ainda, garantissem um sistema de bolsas às escolas particulares. (PINHEIRO, 1996, p.263).

## **b2) O posicionamento da escola católica**

A posição da Igreja Católica na defesa da escola particular não foi na sua totalidade idêntica à defesa da escola privada leiga. É importante destacar que a Igreja não detinha mais a hegemonia sobre a escola privada, pois já estava acontecendo a diminuição da demanda por escolas privadas, dentre as quais as católicas.

A redução do número de escolas católicas tem vários determinantes. Podemos elencar, primeiramente, a redução considerável do número de vocações à vida religiosa, que contribuiu para que as escolas católicas tivessem maiores ônus com a contratação de profissionais leigos. Por outro lado, a situação financeira das classes médias, principal cliente da escola católica, que haviam passado por crises financeiras, transferindo os seus filhos para as escolas públicas, em ampliação desde os anos trinta. Estes fatores levaram as escolas católicas a enfrentarem grandes dificuldades financeiras para compatibilizar os crescentes custos do ensino. (CURY, 1986, p. 70-71).

Outro fator determinante está ligado às novas posturas ideológicas da Igreja Católica, inauguradas com o Concílio Vaticano II, realizado entre os anos de 1962 e 1965. Ao fazer a crítica do isolamento da própria Igreja Católica, o Concílio convocou-a para se abrir à modernidade, assumindo o homem moderno enquanto sujeito. Enfatizou que a Igreja Católica não é a única instituição legítima da sociedade portadora da verdade absoluta. Pelo contrário, ela é uma instituição dentre tantas outras, que deve buscar a salvação do homem pela

transformação da sociedade terrestre de acordo com os valores cristãos. Resume-se aqui o que já foi exposto no capítulo II.

O Concílio Vaticano II tratou a questão da educação na declaração *Gravissimum Educationis*, e na Encíclica *Gaudium et Spes*, que contemplaram a nova visão sobre a educação da Igreja Católica no mundo. A partir daí, foi elaborada uma nova reflexão sobre o papel da educação na promoção do ser humano, em especial da educação católica.

A renovação da Igreja Católica chegou à América Latina e conseqüentemente ao Brasil pelas Conferências Episcopais de Medellín, Colômbia, de 1968, e Puebla, México, de 1978. Elas ocorreram num momento em que o continente Latino-americano vivia mergulhado na ditadura militar.

Ambas as Conferências Episcopais assimilaram as teses do Concílio a partir das realidades sociais, econômicas e políticas do povo latino-americano, afirmando o processo de marginalização do povo. A Igreja Católica assumiu a missão de ser a porta-voz destes setores excluídos da sociedade através de uma reflexão crítica da realidade, fundada na mensagem cristã, pressupostos que contribuíram para que setores progressistas da Igreja Católica assumissem a luta popular por meio de uma ação pastoral, salientando-se as Ceb's<sup>7</sup>, os movimentos leigos e partidos políticos populares. Alguns agentes clérigos e leigos assumiam radicalmente sua posição cristã, chegando a sofrer tortura e exílio.

Medellín tratou o tema da educação partindo de uma análise crítica do sistema educacional vigente no continente há séculos, considerando a distância existente em relação à promoção integral do homem, de toda a comunidade latino-americana em relação à democratização da educação.

---

5-Ceb's: Comunidades Eclesiais de Base: procurando a participação de todos os membros, estas comunidades vivenciam a fé a partir da realidade concreta do seu meio social, econômico e político.

A Conferência de Puebla aprofundou os conteúdos do Concílio Vaticano II e os da Conferência de Medellín e radicalizou as posturas da Igreja Católica em prol das transformações sociais do povo latino-americano, levando à “Opção Preferencial pelos Pobres”, assumida pelos setores mais progressistas. A situação de opressão vivida pelos pobres é contemplada como fruto de contradições existentes na sociedade elitista, que exclui dos benefícios grandes parcelas da população. Assim, a Igreja Católica assumiu uma postura de denunciar as injustiças cometidas contra as massas de marginalizados da América Latina, anunciando sua mensagem cristã para a libertação da fome, do desemprego, dos injustos salários, da expulsão do homem do campo e do analfabetismo. O pobre é considerado o protagonista privilegiado das transições da Igreja Católica e da sociedade, visando a promoção da justiça e da libertação.

Puebla tratou a educação da mesma forma que Medellín, ou seja, fazendo uma crítica do modelo educativo do continente, que tem favorecido a marginalização das massas populares em benefício da ordem econômica reinante.

No Brasil, a CNBB discutiu as questões levantadas por estas duas Conferências Episcopais e a AEC promoveu a discussão dos temas da Educação Libertadora, discutidos em Medellín e aprofundados em Puebla, à luz da Opção Preferencial pelos Pobres. Em julho de 1980, realizou-se o Congresso Nacional da AEC, com o tema Educação para a Justiça, que poderia ter sido um momento de ruptura da escola católica com posições tradicionais. A educação para a justiça é apresentada como instrumento para a transformação das estruturas injustas da sociedade.

Os grupos da AEC que acompanhavam estas reflexões sentiam a contradição da escola católica que, de modo generalizado, se faz acessível apenas as classes abastadas da sociedade.

Góes comenta a incompatibilidade dos discursos de Medellín e Puebla em relação à escola católica inserida na sociedade de mercado:

A partir de Medellín e Puebla, a Igreja assume um discurso que nada tem com a acumulação e reprodução do capital de suas instituições educacionais. Pelo contrário, a consigna de “Opção Preferencial pelos Pobres” (Puebla) e Educação Libertadora” (Medellín) se chocam com a eficiência e a eficácia empresariais capitalista. (GÓES, 1986, p. 43-44)

O grupo católico liderado pela AEC procurou ser coerente com estes marcos, apoiando o caminho de construção de uma educação libertadora, mas que entra em contradição com alguns grupos de mantenedoras e congregações muito ligados ao sindicato patronal, e que não aceitam tal proposta. (FÁVERO, 1995, p. 58).

Apesar dos conflitos e contradições gerados no interior da escola católica, em especial pela AEC, alguns dos seus segmentos se pronunciaram a favor de uma escola pública e gratuita e por uma escola católica não empresarial, ao menos na visão de seu então presidente, Pe. Agostinho Castejón, em 1981:

A luta pela defesa da escola particular, pela defesa da liberdade de ensino, pela defesa do direito que a família tem de escolher a educação que ela quer para seus filhos, não pode traduzir-se hoje num confronto entre a escola particular paga e a escola pública gratuita. Eu diria mais: a luta por uma escola católica significativa e forte não pode ser identificada com uma simples defesa da aplicação de capital nas áreas de educação como fonte de lucro, ou com uma visão meramente empresarial da escola. A luta da escola católica pela sua identidade e sobrevivência passa, no meu modo de entender, pela defesa de uma escola pública, significativa e gratuita, para todos. A escola católica, na busca de sua sobrevivência, não pode transformar-se numa espécie de testa de ferro do empresariado que investe em educação particular. Parece-me que este é um tema forte e polêmico que merece mais reflexão e atenção. Mas creio que, neste contexto, é importante fazer constar que escola pública com todos os defeitos que ela possa ter, e com todas as injunções políticas e ideológicas que ela leva em si, ainda é a forma mais natural de educação do povo; e que sua reabilitação e revigoramento deveria ser uma das principais reivindicações de quem se preocupa com a educação das classes populares. (CASTEJÓN, apud GÓES, 1986, p. 42-43).

Pe. Castejón fez assim uma leitura crítica do relacionamento da escola católica com a rede privada de ensino leiga e da importância da escola pública na promoção da educação das

classes populares, muito embora esta postura não possa ser compreendida como uma postura comum e consensual no universo de todas as escolas católicas.

Em 1992, por ocasião das celebrações dos quinhentos anos de evangelização da América Latina, ocorreu a 3ª Conferência Episcopal de Santo Domingo. Ela reafirmou o que havia sido dito nas Conferências de Puebla e Medellín.

Foi fortemente enfatizado o interesse da Igreja Católica no financiamento de recursos econômicos públicos, tanto para a educação pública como para a promoção do ensino privado de acordo com o papel primordial das famílias sobre a educação dos seus filhos:

Devemos nos esforçar para que a educação católica escolar em todos os níveis esteja ao alcance de todos e não seja restrita a alguns, mesmo em vista dos problemas econômicos que isso implica. Pedimos que se garantam os recursos públicos destinados à educação. Empenhamo-nos em fortalecer a comunidade educativa e nela um processo de formação cívico-social, inspirado no evangelho e na doutrina social da Igreja. Solicitamos aos governos que sigam em seus esforços de promover cada vez mais a democratização do ensino. (CONCLUSÕES DA IV CONFERÊNCIA DO EPISCOPADO LATINO AMERICANO, 1992, p. 208, n.276, 278).

A CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) editou em 1992 um documento sobre educação, intitulado “Educação, Igreja e Sociedade”, reafirmando as concepções de educação elaboradas no Concílio Vaticano II e nas Conferências Latino-americanas de Medellín e Puebla. Por outro lado, a Igreja Católica defendeu a gratuidade do ensino fundamental tanto na rede pública, como nas escolas confessionais, filantrópicas e comunitárias, reafirmando o direito/dever da família de educar os seus filhos:

A Igreja defende o direito e o dever da família de educar seus filhos, a partir de seus próprios princípios religiosos e valores de vida... O ensino religioso deve fazer parte do currículo escolar de forma interdisciplinar, visando à educação integral do aluno...A Igreja defende a gratuidade total para o aluno do ensino fundamental, a ser financiada pelo poder público, tanto nas escolas estatais como nas escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, excluindo as escolas que têm finalidades lucrativas. (EDUCAÇÃO, IGREJA E SOCIEDADE, 1992, p. 73 e 75, n. 106-108)

Nota-se que a Igreja Católica distinguiu a escola católica das escolas empresariais por ser ela de caráter confessional, sem fins lucrativos, ao lado da comunitária e filantrópica.

Em relação às instituições de ensino superior, a posição da ABESC - Associação Brasileira das Escolas Superiores Católicas, reivindicou a liberdade de ensino como garantia do regime democrático, a educação de qualidade e o interesse da família. Pronunciou-se também a favor da gratuidade para alunos carentes de recursos financeiros, cabendo ao Estado manter estas instituições pelo repasse de recursos. (PINHEIRO, 1996, p. 264).

A partir daí, segmentos católicos têm diminuído a importância da escola católica e preferido o trabalho pastoral na linha de promoção dos direitos humanos e da justiça social, em prol dos grupos mais desfavorecidos da sociedade. Este movimento provocou críticas no interior da escola católica, tradicionalmente identificadas com a formação das elites. Parte deste segmento optou por se dedicar à educação das classes populares. (CURY; NOGUEIRA, 1986, p. 70-71).

Esta posição tem provocado uma reflexão sobre o papel da escola católica, patrocinada particularmente através da AEC, que tem se organizado cada vez mais no sentido de unificar ou pelo menos de aproximar as escolas católicas para refletir sobre a sua identidade, destacando a ênfase ao caráter cristão na elaboração dos seus planos, congressos, revista, linhas de ação e estratégias financeiras, necessários à formação que objetiva a construção do ser humano como sujeito crítico e autônomo, pessoa aberta ao transcendente e ao diálogo com as diferenças sócio-econômicas, ideológicas e culturais presentes no meio social.

As escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas constitucionalmente reconhecidas [...] têm direito aos recursos públicos, assegurada a correta aplicação deles e a adequada qualidade dos serviços escolares. As de ensino fundamental devem ser financiadas pelo poder público, para que possam ser gratuitas. Essas são condições para que as famílias, que já pagam impostos, e os próprios jovens possam ter garantido o direito de eleger o tipo de educação de sua livre escolha. Para milhares de escolas e instituições da Igreja Católica, essa é também uma condição para que possam abrir-se aos alunos pobres, delas, hoje, parcialmente excluídos. As várias instâncias da sociedade devem mobilizar-se para que isso aconteça. (EDUCAÇÃO, IGREJA E SOCIEDADE, apud CURY, 1992, p. 35-36).

Segundo Pinheiro, a Igreja segue justificando a sua função educativa coerentemente com os princípios do tomismo, “que, sendo o Estado uma espécie de síntese das famílias”, deve garantir o direito dos pais de eleger o tipo de educação dos filhos”. (PINHEIRO, 1996, p. 264).

## **CAPÍTULO IV**

### **EDUCAÇÃO/ CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988/ RECURSOS PÚBLICOS**

O objetivo do presente capítulo consiste em explicitar que a caracterização das escolas privadas em lucrativas e sem fins lucrativos não se inicia na Constituição Federal de 1988. As considerações a respeito das entidades sem fins lucrativos tiveram sua gênese com a subida de Getúlio Vargas ao poder, na década de trinta do século XX, época que marca o reatamento das relações entre Igreja e Estado, até então separados pela Proclamação da República, em 1889. A partir daí, a história do campo educacional brasileiro tem sido marcada por uma série de leis e decretos que, ao permitir o status de entidades filantrópicas para as escolas privadas sem fins lucrativos, em particular a escola católica, regulamenta as isenções e o repasse de recursos públicos para essas instituições.

#### **4.1 A JURISPRUDÊNCIA BRASILEIRA E A QUESTÃO DOS RECURSOS PÚBLICOS PARA AS ESCOLAS CATÓLICAS**

A questão das instituições não lucrativas tem seu início muito antes da Constituição de 1988. Neste item, são apresentados os principais elementos de evolução da regulamentação da beneficência social e da filantropia no Brasil, marcados pela polêmica do público e do privado na sua implementação. Nestas últimas décadas, assiste-se a uma mudança considerável no cenário da beneficência social, pelo fato de ter sido entendida como direito social, como consequência da concepção do Estado de direito. Neste sentido, é fundamental observar as leis e os decretos que foram elaborados pela sociedade brasileira, a fim de esboçar o que é

assistência social e filantropia, as exigências legais para a sua implementação por entidades privadas e o repasse de recursos públicos para as entidades sem fins lucrativos. Esta reflexão tem por objetivo introduzir a temática da filantropia, aspecto importante do objeto de estudo deste trabalho, que é a escola católica privada sem fins lucrativos, segundo classificação da Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal, de 1934, pela primeira vez, proíbe a taxação de impostos de qualquer espécie para as escolas privadas: “Os estabelecimentos particulares de educação gratuita, primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo”. (Constituição Federal, 1934, Art. 154).

A necessidade de provar a idoneidade deu origem à Lei Federal nº 91, de 1935, que institui o título, no início apenas honorífico, de utilidade pública federal, e acrescenta no artigo 3º “*nenhum favor do Estado decorrerá do título de utilidade pública*”. (Constituição Federal, de 1934).

A legislação referente à assistência social na década de quarenta, do século XX, normaliza atividades já existentes, considerando as instituições educativas e as entidades de assistência social e filantrópica como sendo organizações de interesse coletivo, mas que, ao mesmo tempo, são caracterizadas como pessoas jurídicas de direito privado. Estas entidades são consideradas de interesse público por desempenharem uma função assistencial ou de filantropia, exercendo o papel de “*organizações destinadas a fins de interesse coletivo, como as sociedades e as fundações, e que obedecerão à lei do estado em que se constituírem*”. (LEI nº 4.657/ 1942.).

Esta questão envolve um universo de relações complexas entre Estado, mercado e sociedade civil, transparecendo o clássico conflito público-privado. Esta articulação no campo da assistência social traz como contrapartida a eliminação da esfera pública como espaço de

explicitação de interesses e regulação de conflitos, sujeitando a área às várias formas de manipulação e barganha de interesses. (RAICHELIS, 2000.)

As alianças estabelecidas, entre a Igreja Católica e o governo ditatorial de Vargas, proporcionaram um acordo tácito para a permanência desse modelo privatista por meio de repasse de recursos públicos para escolas, hospitais e obras sociais católicas. (LANDIM, 1999).

Transferem-se, assim, responsabilidades governamentais às organizações sociais, especialmente àquelas de natureza filantrópicas e beneficentes, através do repasse de recursos e benefícios públicos, conforme o normalizado pela legislação. Supõe-se, a partir daí, a transferência de um bem, um serviço ou recurso financiado pelo fundo público para atender a uma necessidade coletiva.

A partir de 1930, os mecanismos facilitadores do acesso ao fundo público destas entidades privadas podem ser analisados como estratégia do Estado para o enfrentamento das questões sociais e do modelo de desenvolvimento centralizador e autoritário do país: “Os estabelecimentos particulares de educação gratuita, primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo”. (Constituição Federal, 1934, Art.154).

Em 1935, temos a regulamentação do instrumento de utilidade pública, explicitado pela Lei nº 91/1935, regulamentada pelo Decreto nº 50.517/1961 e modificada pelo Decreto nº 60.931/1967, e com a Lei nº 6.630/1979, conferido pelo Ministério da Justiça. Dayrell sintetiza os critérios explicitados por estas leis e decretos, que a entidade tem que preencher para ser considerada de utilidade pública. Dentre eles, destacamos: “[...] d) não remuneração nem recebimento de vantagens pelos diretores e associados; e) que comprove por meio de

relatórios tri- anuais a promoção de educação, de atividade científicas, culturais, artísticas ou filantrópicas [...]”. (DAYRELL, 2004, p. 120).

A normalização é fruto do empenho político da Igreja Católica, que agressivamente luta para garantir um estatuto legítimo para suas instituições, credenciando-as a pleitear auxílios, isenções e subvenções junto ao Poder Público. (CHAVES, 2000, p. 98.).

A Constituição Federal, de 1937, ao considerar a arte, a ciência e o ensino como livres à iniciativa individual e às associações ou pessoas coletivas públicas e particulares, estabelece para o Estado uma “função secundária”. Como dever do Estado são considerados apenas os cursos pré-vocacionais profissionais destinados à população urbana e rural “pobre”.

[...] considera a arte, o ensino como livres à iniciativa individual e às associações ou pessoas coletivas públicas e particulares, estabelece para o Estado uma função de: contribuir, direta e indiretamente para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outras, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino. (Constituição Federal, 1937, Art. 128).

A democratização do país e a Constituição Federal, de 1946, não alteraram a imunidade de impostos para as instituições de assistência social, ampliando a imunidade de impostos para templos de qualquer culto e partidos políticos: “[...] veda à União, aos Estados e aos Municípios, lançar impostos sobre: (b) [...] instituições de educação e de assistência social, desde que as suas rendas sejam aplicadas integralmente no país para os respectivos fins”. (Constituição Federal, 1946, Art. 31, V b).

Apenas em 1959 é introduzida a expressão “entidade filantrópica”, pela Lei nº 3.577, que define a isenção da cota patronal das entidades filantrópicas e assistenciais: Ficam isentas da taxa de contribuição de previdência aos Institutos e caixas de Aposentadoria e Pensões as entidades de fins filantrópicos reconhecidas como de utilidade pública, cujos membros de suas diretorias, não percebam remuneração. (Lei nº 3577/1959, Art. 1º.).

Esta lei vigorou até 1977, quando o Decreto Lei nº 1572 revogou a isenção das contribuições previdenciárias previstas no decreto Lei nº. 3577/1959. Contudo, este decreto-lei considerou que as instituições filantrópicas já reconhecidas como de utilidade pública pelo Governo Federal até a data da sua publicação estariam isentas.

Outra regulamentação importante foi a Lei nº 4.320, de 14 de março de 1964, portanto anterior ao golpe de estado, estabelecendo existência de auxílios e subvenções para entidades privadas, caracterizadas como verbas de custeio para associações públicas e privadas de assistência social ou cultural, desde que sem fins lucrativos.

Os impostos abrangidos pela imunidade são aqueles relativos ao patrimônio, renda e serviços prestados pelas fundações e associações. Os requisitos para se obter a imunidade foram explicitados pelo Código Tributário Nacional:

I - não distribuírem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título; II - aplicarem integralmente no País, os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; III - manterem escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão. (Código Tributário Nacional, 1966, Art. 14).

Segundo a norma citada, é vedada a distribuição do patrimônio e da renda da entidade beneficente aos seus associados. Essas pessoas não podem ser remuneradas pelos serviços prestados à entidade. O *locus* de implementação dos objetivos da entidade só poderá ser aplicado dentro do território nacional, visando os objetivos estabelecidos pela instituição. Por fim, as movimentações contábeis serão asseguradas por escrituração formais para eventuais fiscalizações.

A isenção proporcionada pela legislação brasileira é temporária, podendo ser limitada por um prazo de vigência e incluir todos os tipos de tributos (DAYRELL, 2004, p. 119-120). Neste cenário, desponta a Lei nº 1.493/1951, que habilita as entidades filantrópicas a receber

subvenções e auxílios do Estado, desde que haja o interesse de promover a educação e a defesa da saúde.

Isto quer dizer que estavam isentas das contribuições previdenciárias aquelas entidades que fossem de utilidade pública, ou que fossem públicas porque têm o objetivo de um serviço relevante para a sociedade. Assim, são de utilidade pública tanto as instituições laicas quanto as religiosas, que aplicam no determinado pela lei. Em 1977, passou a vigor o Decreto-Lei nº 1572, que revogou a Lei nº 3577/1959, suprimindo das filantrópicas o direito da isenção das contribuições previdenciárias. Contudo, este Decreto-Lei considerou as instituições filantrópicas que já tinham sido reconhecidas como de utilidade pública pelo Governo Federal até a data da sua publicação (Decreto-Lei nº 1572/ 1977, Art. 1º , inciso I). As instituições filantrópicas criadas a partir de então deveriam recolher normalmente para a Previdência Social as taxas estabelecidas por lei, sem usufruir do direito de benefícios fiscais. (Decreto-Lei 1572/ 1977, Art. 2º). A temática da isenção de impostos para as entidades filantrópicas foi retomada pela Constituição Federal de 1988. Ela é tratada no Art. 195 da seguinte forma: “A seguridade social será financiada por toda a sociedade, de forma direta e indireta, nos termos da lei, mediante recursos provenientes dos orçamentos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”. (Constituição Federal, 1988, Art. 195)

No campo da educação, as pesquisas têm debatido a pressão e a articulação política das instituições privadas em alguns momentos chave, como na elaboração da Constituição, de 1934, e na elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4024/1961):

Pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (LDB- Lei nº 4024/1961, Art. 3º, II).

A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de: a) subvenção, de acordo com as leis especiais em vigor; c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios e *particulares* para a compra,

construção ou reforma de prédio escolares e respectivas instalações e equipamentos, de acordo com as leis especiais em vigor. (LDB - Lei nº 4024/1961, Art. 95, “a” e “c”).

Nestes dois momentos, as escolas privadas se uniram e delegaram à Igreja Católica a tarefa de fazer valer seu peso social e político para inserir na legislação artigos que favorecessem a ambas, na tentativa de conter o sistema de educação público e, deste modo, expandir suas atividades educativas. De fato, neste período as pesquisas indicam que esta expansão não foi tolhida, pelo contrário, aumentou a rede segundo a taxa de lucratividade de cada grau de ensino. Ampliou-se, a partir da década de 60, e em parte em decorrência do favorecimento dado pelo regime militar, a rede de 2º grau e do ensino superior privado.

Em todo o período que se estende desde os anos 30, vários tem sido os mecanismos pelos quais os empresários do ensino conseguiram o apoio governamental para seus empreendimentos: imunidade fiscal, garantia de bolsas de estudo distribuídas pelo Poder Público, e até mesmo a inibição de iniciativas governamentais de criação/ampliação de escolas, para disporem de uma espécie de reserva de mercado educacional. (CUNHA, 1995, Nota, p. 41).

Esta situação permanece até hoje, marcada pelos vícios históricos que perpassam as relações sociedade/Estado no Brasil, caracterizando-se como privatização ou uso dos recursos públicos para fins privados.

A partir da crise econômica de 1973, a situação das escolas privadas começa a mudar, pela contenção do preço das mensalidades e pela concorrência, entre as escolas, pela clientela em condições de pagar as mensalidades. O setor privado desencadeou uma série de mecanismos de compensação dessa conjuntura desvantajosa, entre os quais a imunidade fiscal, permitindo a superação das dificuldades e aumentando a lucratividade das escolas que se organizaram como empresas.

Por outro lado, a Igreja Católica havia passado pelo “*aggiornamento*” provocado pelo Concílio Vaticano II e a educação parecia não ser mais o campo privilegiado para a mudança de corações e mentes. O principal aparelho ideológico passa a ser o setor de comunicação,

adequado para a interlocução com a sociedade de massas e com os novos interlocutores, privilegiados, da Igreja Católica, os despossuídos, conforme as novas diretrizes do Concílio Vaticano II, denunciando a desigualdade e a exploração dos trabalhadores. Nesse grupo incluem-se trabalhadores urbanos, indígenas e camponeses sem terra.

Como entender, após as mudanças no modo perceber a função social da Igreja Católica, a manutenção dos estabelecimentos de ensino católicos destinados às classes médias e à classe alta? Contraditoriamente, as pesquisas sobre a legislação apontam o empenho da Igreja em manter as alianças com setores conservadores na tentativa de justificar a utilização de recursos públicos.

Mesmo com as mudanças na legislação, as escolas privadas têm sido consideradas incluídas nas entidades de interesse social, afirmando sua natureza filantrópica e sem fins lucrativos para gozar de uma série de benefícios por parte do Poder Público para a realização de suas atividades. Os benefícios são a imunidade e a isenção. A imunidade tem caráter permanente e só pode ser alterada por lei, porque decorre de norma constitucional que impõe vedações de diversas naturezas ao Poder Público.

A isenção de contribuição para a seguridade social segue as exigências estabelecidas pela Lei nº 8212/1991, que, em seu Art. 55, determina quais são os critérios:

Fica isenta das contribuições de que tratam os Art. 22 e 23 desta Lei a entidade beneficente de assistência social que atenda aos seguintes requisitos cumulativamente: I - seja reconhecida como de utilidade Pública Federal e Estadual ou do Distrito Federal ou municipal; II - seja portadora do Certificado ou do Registro de entidade de Fins Filantrópicos, fornecidos pelo Conselho Nacional de Assistência Social- CNAS, renovado a cada 3 anos; III - promova a assistência social beneficente, inclusive educacional ou de saúde, a menores, idosos, excepcionais ou pessoas carentes; IV - não percebam seus diretores, conselheiros, sócios, instituidores ou benfeitores remuneração e não usufruam vantagens ou benefícios a qualquer título, V - aplique integralmente o eventual resultado operacional na manutenção e desenvolvimento de seus objetivos institucionais, apresentando anualmente ao Conselho Nacional de Seguridade Social relatórios circunstanciado de suas atividades. ( LEI nº 8212/ 1991, Art. 55).

Importante observar que o critério para a isenção de tributos é a promoção da assistência social e não a filantropia ou a educação formal.

Antes era para a Previdência Social e a partir da Constituição Federal de 1988, ela se destina à seguridade social. Este tema se insere no paradigma da organização do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), compreendendo ações compensatórias que garantam condições básicas de sobrevivência para todos os cidadãos, através de bens e serviços sociais, nas áreas de educação, saúde, trabalho, moradia, dentre outros. Trata-se de políticas sociais de promoção da cidadania universal, que se generalizou após a Segunda Guerra Mundial. (RAICHELIS, 2000, p. 32). A isenção garante uma série de benefícios para as entidades beneficentes, de assistência social, e dentre eles destacamos: isenção da Cofins, da CPMF e da cota patronal do INSS.

Outra mudança considerável é aquela que diz respeito a quem se destina a contribuição. Antes era para a Previdência Social, mas, a partir da Constituição Federal de 1988, ela se destina à seguridade social. A Constituição Federal de 1988 explicita:

Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: [...] VI - instituir impostos sobre: [...] c) patrimônio, renda ou serviços dos partidos políticos, inclusive suas fundações, [...] das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos, atendidos os requisitos da lei. (Constituição Federal, 1988, Art. 150, inciso VI, letra c).

O Art. 203 da Constituição Federal de 1988 trata a questão da assistência social no âmbito das políticas públicas: “A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social” (Constituição Federal, 1988, Art.203). Esse artigo é norteador das políticas públicas para a promoção da assistência social. Desta forma, a Nova Carta Constitucional aponta para o re-ordenamento das ações governamentais e das entidades filantrópicas, a fim de garantir os direitos sociais.

As relações entre governo e sociedade civil se assentam no critério da solidariedade da sociedade, composta pelo conjunto de entidades sociais privadas (filantrópicas, assistenciais, beneficentes etc.), não lucrativas e não mercantis (RAICHELIS, 2000, p. 235). Esta questão envolve um universo de relações complexas entre Estado, mercado e sociedade civil, transparecendo o clássico conflito público-privado. Esta articulação público-privado, no campo da assistência social, traz como contrapartida a eliminação da esfera pública como espaço de explicitação de interesses e regulação de conflitos, sujeitos às várias formas de manipulação e barganha de interesses (RAICHELIS, 2000, p. 237). A Igreja e comunidades locais dependem do Poder Público para desempenharem as suas atividades. Transferem-se, assim, responsabilidades governamentais às organizações sociais, especialmente àquelas de natureza filantrópicas e beneficentes, através do repasse de recursos e benefícios públicos, conforme o normalizado pela legislação vigente. Supõe-se, a partir daí, a transferência de um bem, um serviço ou recurso financiado pelo fundo público para atender a uma necessidade coletiva.

O principal requisito para a entidade “sem fins lucrativos” conquistar o direito ao não pagamento dos tributos é possuir o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social, expedido pelo Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS. É o Decreto nº 2536/1998, que dispõe o seguinte: “Considera-se entidade beneficente de assistência social, para os fins deste Decreto, a pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos.” (Decreto nº 2536/1998, Art. 2º).

O exposto neste artigo evidencia o que é preconizado pela Constituição Federal, de 1988, Art. 203, quando trata dos objetivos da assistência social. Este entendimento, da mesma forma, emerge da Lei nº 8742/ 1993, Art. 2º. Constata-se que os destinatários da assistência social são aqueles que precisam do auxílio social para a satisfação de suas “necessidades

básicas”. O Art. 3º do referido Decreto trata das exigências para a concessão e a renovação do Certificado de Filantropia, dentre eles destacamos:

VI - aplicar anualmente, em gratuidade, pelo menos vinte por cento da receita bruta proveniente [...]; VII - não distribuir resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio, sob nenhuma forma ou pretexto; VIII - não perceberem seus diretores, conselheiros, sócios, instituidores, benfeitores ou equivalente, por qualquer forma ou título [...]; IX - destinar, em seus atos constitutivos, em caso de dissolução ou extinção, o eventual patrimônio remanescente a entidade congênere registradas no CNAS ou entidade pública. (Decreto nº 2536/ 1998, Art. 3º).

A entidade tem a obrigação de empregar a oferta de 20% da receita bruta em gratuidade, composta de venda de serviços e bens não integrantes do imobilizado, aplicações financeiras, doações de particulares e aluguéis. A lei determina a obrigatoriedade de aplicação de parte de suas receitas em ações sociais gratuitas, ou seja, devem utilizar o excedente da sua receita bruta, que seria destinado ao pagamento de tributos, para a promoção de suas atividades filantrópicas. Neste sentido, as entidades filantrópicas estão obrigadas a destinar 20% de sua receita bruta para a promoção de gratuidade. Portanto, o conteúdo do que deve entender por aplicação em gratuidade é o de assistência social prestada a quem dela necessitar, conforme o exposto pelo artigo 203, da Constituição Federal, de 1988, para o atendimento de suas “necessidades básicas”. (Lei nº 8.742/1993, Art 1º).

Os incisos que seguem o referido artigo tratam da remuneração da direção e dos associados e a transferência do patrimônio das entidades sem fim lucrativo, respectivamente. No primeiro caso, ficam estabelecidas por lei a proibição de remuneração, formas de benefícios diretos ou indiretos, e a contratação de sócios e/ou diretoria na qualidade de empregados. O outro objeto que trata do encerramento das atividades da instituição filantrópica deixa claro que a sua posse não se dá descompromissadamente com os objetivos e fins da mesma. Por estar comprometida em atender as necessidades básicas da população, e assim promover o bem comum, o seu patrimônio não pode ser objeto de relações capitalista

de puro lucro. A entidade tem que constatar o lucro advindo da venda de quaisquer dos seus patrimônios nos balancetes contábeis. Caso ocorra o encerramento das suas atividades, o seu patrimônio deve ser destinado a outras instituições congêneres ou ao Poder Público para que continue a servir as funções de promoção da assistência social.

Outro fator importante para se obter o certificado de entidade filantrópica, consiste na prestação de contas, conforme o estabelecido no Art. 4º, do Decreto nº 2536/ 1998: “I - balanço patrimonial; II - demonstração dos resultados do exercício; III - demonstração de mutação do patrimônio; IV - demonstração da origem e aplicações de recursos. V - notas explicativa”. (Decreto nº. 2536/ 1998, Art. 4º).

Essas entidades, por terem sido constituídas pela sociedade organizada e por terem acesso a recursos públicos, devem prestar contas dos seus atos de forma transparente e técnica. É importante tal iniciativa, a fim de demonstrar, para a população assistida, quais benefícios, diretos e indiretos, são proporcionadas pelas entidades, que são responsáveis pela promoção da comunidade ou grupo assistido. Desta forma, a entidade que recebe os recursos públicos poderá demonstrar se os objetivos legitimam a sua presença, no meio social, como de assistência social.

O Decreto nº 3504/2000 alterou significativamente os dispositivos do Decreto nº 2536/1998 quando dispõe os seguintes critérios: a entidade deve ser declarada de utilidade pública, extinguindo a exigência dos três anos de registro no CNAS, conforme o exposto parágrafo 2º, do inciso XI, Art. 3º da Lei nº 2536/1998.

O INSS trouxe, em 2001, o Parecer 2414, da Consultoria Jurídica do Ministério da Previdência Social, a fim de orientar o processo de fiscalização das entidades filantrópicas. Ele elenca o que a entidade filantrópica não pode demonstrar como gratuidade, posição questionada por muitas filantrópicas que alegam que não é papel do INSS designar o que é ou

não é gratuidade, e sim do legislador, conforme atesta um consultor da área (BIASIOLI, 2002, p. 12). Não podem ser contabilizados como gratuidade:

a) descontos concedidos uniformemente a todos os alunos; b) gastos com aperfeiçoamento educativo de sócios e outros serviços gratuitos; c) qualificação do corpo docente; d) gastos com acadêmicos; e) cessão de espaço físico a empresas e comunidade; f) plano de saúde concedido a funcionários; g) bolsa de estudo concedida a filhos de funcionários ou a alunos irmãos; h) valores não recebidos por inadimplência, desistência, abandono, trancamento de matrícula; i) atendimentos prestados pelos alunos, como atividades curriculares; j) prestação *in natura*, como moradia, alimentação etc., fornecidos aos funcionários [...]. (BIASIOLI, 2002, p. 12.).

A partir daí, estas prestações de serviços não se caracterizam como gratuidade porque não são condizentes com o conceito de assistência social. Segundo esta lista, elas estão muito mais voltadas para os interesses privados das instituições beneficentes, que se vêm pressionadas pelas crises econômicas do mercado financeiro, ou correspondem a obrigações exigidas pela legislação trabalhista e acordos e convenções sindicais firmados com as empresas envolvidas. Da mesma forma, não podem ser consideradas como gratuidade os benefícios utilizados para a promoção humana e profissional de associados e funcionários, uma vez que a eles não podem ser garantidos nenhuns privilégios, sob pretexto algum.

Rojas (2000, p. 53) lembra que, neste cenário, o papel do Estado é redefinido por três novos conceitos para a realidade brasileira. O primeiro é o conceito de público, daquilo a que todos os cidadãos têm acesso. O segundo é o conceito de solidariedade, não aquela pautada pela lógica da caridade e das obras de misericórdia da tradição portuguesa; o terceiro e último é o de controle social.

O Art. 203, da Constituição Federal, trata da seguinte forma a questão da assistência social:

A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: I - a proteção à família, à

maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II - o amparo às crianças e adolescentes carentes; III - a promoção da integração ao mercado de trabalho. IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei. (Constituição Federal de 1988, Art. 203, incisos I a V).

Esse artigo é norteador das políticas públicas para a promoção da assistência social.

Desta forma, a Nova Carta Constitucional aponta para o re-ordenamento das ações governamentais e das entidades filantrópicas, a fim de garantir os direitos sociais. Esta é a expressão do Estado definidor e direcionador de toda política que visa à promoção do bem comum, conforme atesta Raichelis:

A assistência social como modalidade de política social é função governamental. E, nessa qualidade, exige a delimitação de um lócus, responsabilidade definida nas três esferas do poder, formulação de padrões de proteção social, fixação de metas, recursos orçamentários, programas que tenham continuidade, padrões de avaliação da qualidade dos programas e serviços e dos impactos sociais, o que supõe uma explícita responsabilidade estatal. (RAICHELIS, 2000, p. 131).

A Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993, Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS, regulamenta a Constituição Federal em seus Art. 203 e 204:

A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é política de seguridade social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas. (Lei nº 8.742/93, Art. 1º).

A assistência social será um direito do cidadão e um dever do Estado, destinado a quem dela necessitar para a sua sobrevivência. Enquanto norma, a LOAS almeja o rompimento com as políticas clientelistas e paternalistas, com o fim de atender os interesses pessoais e coletivos. Paiva alerta para que a assistência social, a partir da LOAS, seja implementada enquanto um direito social:

Na verdade, quando a LOAS afirma o direito do cidadão à assistência social pública, faz um recorte de um direito social e de uma área de atuação pública, que é uma política integrada à seguridade social, que compõe o tripé da seguridade social e tudo o mais. (PAIVA, 2000, p. 103-104).

Dentro da perspectiva democratizadora da LOAS e do Art. 204 da Constituição Federal, foi instalado, em 1994, o Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS. Ele se define como uma instância participativa dos diversos segmentos da sociedade civil, envolvidos com a assistência social. Portanto, cabe ao CNAS aprovar a Política de Assistência Social, normalizar as ações de natureza pública-estatal e privada, incluindo a definição dos critérios para a concessão de registros e certificados às entidades privadas sem fins lucrativos, apreciar e aprovar orçamentos, a transferência de recursos para as esferas do governo, acompanhar e avaliar a gestão dos recursos públicos, dentre outros.

#### **4.2 O TEXTO CONSTITUCIONAL DE 1988 SOBRE A EDUCAÇÃO**

A Constituição de 1988 listou, no seu Art. 6º, uma série de direitos sociais a fim de resguardar os princípios de cidadania e de democratização da sociedade brasileira. O direito à educação é preconizado como um direito social importante para que se efetive a construção de uma nova ordem político-social. O Art 205 da Constituição articula-se com Art. 6º, promulgando o seguinte: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]”. (Constituição (1988), Art. 205a).

É ao Estado e à família que cabem o dever de promover e resguardar o cumprimento do direito à educação. Articula-se assim a tese do direito de todos e o dever do Estado e da família. Reside aí a novidade, ao afirmar que o primeiro sujeito de promoção da educação é a instituição social do Estado e, então, a família, com a colaboração da sociedade.

O dever do Estado frente à educação é efetivado por diversas garantias estabelecidas pelo Artigo 208. Dentre elas destacamos a obrigatoriedade e a gratuidade para o cumprimento do acesso à escolarização no ensino fundamental. (Constituição (1988), Art. 208, inciso I).

Pela primeira vez uma Constituição brasileira assume de forma enfática a educação como dever do Estado, proclamando a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental. O acesso à educação é de tamanho valor e importância que fica reconhecido enquanto direito público subjetivo:

VII – 1 - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. 2- O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (Constituição Federal, 1988, Art. 208, inciso VII)

Ao afirmar a educação como direito público subjetivo, a Constituição normaliza juridicamente o direito dos indivíduos de acesso ao ensino fundamental, implicando, por outro lado, penalidades para o poder público quando não cumpre com o dever de oferecê-lo. Vale a pena ressaltar a conceituação de Cury quanto ao direito público subjetivo, que se apresenta como *“aquele em que o titular pode exigir a sua efetivação, munindo-se de uma lei que visa a satisfação de um interesse fundamental do cidadão”*. (CURY, 1989, p. 8-9).

O objetivo a que a educação nacional se presta é o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal, 1988, Art. 205).

Se, por um lado, a Constituição Federal de 1988 deu forte inflexão à educação enquanto direito do cidadão e nomeou o Estado como o seu primeiro promotor, assimilou os interesses particulares contidos na tese “dever da família”. Na tradição política brasileira, esta tese não traz consigo um simples entendimento da família tal como ela é ou deveria ser constituída. O modelo de família aqui proposto é aquele preconizado pela Igreja Católica, segundo os princípios da lei natural, que nomeia a família *cellula mater* da sociedade. Não

seria abusivo afirmar que este modelo está em consonância com os interesses privados presentes na sociedade, ainda mais quando se trata do polêmico campo da educação e da sua promoção. Conseqüentemente, a tese do dever da família favorece à escola católica, uma instituição particular, no campo da educação.

A Constituição Federal, de 1988, trata a questão da liberdade de ensino estabelecido no Art. 206, que trata das bases dos princípios do ensino. Encontramos neste artigo dois incisos contendo três noções que se articulam estreitamente. São elas: liberdade, pluralismo e a coexistência. Por outro lado, o Art. 209 expressa que “*o ensino é livre à iniciativa privada*”, ressalvado o cumprimento das condições exigidas por lei. Por sua vez, estas noções se articulam com o Art. 5º, inciso XIII, que diz “*ser livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer*”. Neste sentido, a Constituição de 1988 afirma o pluralismo, evitando a coerção do diferente e define a liberdade e ausência de coerções sociais para o exercício da cidadania. Cury articula esses artigos da seguinte forma:

A liberdade como ausência de coerção jurídica, como ausência de coerções sociais que impeçam o exercício da cidadania e como possibilidade de opções expressa-se no pluralismo (inciso III, Art. 206). O Pluralismo também se expressa tanto negativamente como positivamente. Ele não é a monocultura ou a redução do múltiplo ao único, é o reconhecimento do diverso e o direito de conflito entre os diferentes, já que o plural é o reconhecimento de que nem todas as concepções são iguais e nem partem do mesmo lugar social. O pluralismo manifesta-se também na “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (CURY, 1989, p. 9).

A forma deste pluralismo se apresentar no campo educativo é a coexistência de instituições públicas e privadas, reconhecendo a existência de uma escola privada tanto lucrativa como não lucrativa.

O Art. 213 da Constituição Federal explicitará a redefinição da iniciativa privada no campo educativo, ao tratar do repasse de recursos públicos para a educação, possibilitando às escolas confessionais, comunitárias e filantrópicas o acesso aos mesmos: “Os recursos

públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas por lei.” (Constituição Federal, 1988, Art. 213).

O mesmo artigo ressalta, em seu parágrafo I: “comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação”. (Constituição Federal, 1988, Art. 213, inciso I);

De acordo com o artigo em questão, a escola privada não lucrativa tem como marca uma presença social não tipicamente capitalista, apesar de ser privada. Ela tornou-se objeto de concessão da função pública na medida em que faz do exercício de ensinar o que a identifica com a promoção do bem comum. Apesar de herdar a tradição de uma escola privada, obtém tanto o reconhecimento oficial quanto a possibilidade de receber recursos públicos na forma deste artigo, desde que comprove finalidade não lucrativa e aplique seus excedentes financeiros em educação. (Constituição Federal, 1988, Art. 213, inciso I.)

Outra condição colocada pelo mesmo artigo ressalta que a escola privada não lucrativa deve “assegurar a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica e confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.” (Constituição Federal de 1988, Art. 213, inciso II). Fica limitada a posse dos bens da escola privada não lucrativa à mantenedora. Ela, porém, não pode alienar seus bens, mediante o encerramento de suas atividades, a não ser no caso de transferência dos mesmos para uma outra entidade congênere ou ao poder público, pelo fato “do seu patrimônio pertencer a uma comunidade, sem depender de famílias, de empresas ou de grupos com interesses econômicos. (CUNHA, 1993, p. 8).

As escolas privadas não lucrativas acham-se, portanto, sob três modalidades: comunitárias, filantrópicas e confessionais, conforme nomenclatura do Art 213, da Constituição Federal. Essas instituições se apresentam como portadoras de um conjunto de características que as distinguem das demais, em razão de suas próprias origens, como também do tipo de proposta que buscam incrementar.

Na verdade, a caracterização da escola privada em lucrativa e não lucrativa não é pacífica, pelo conceito de público não estatal:

Por vezes, diria eu, há uma espécie de discurso quase que anarquista, pelo qual o Estado banca recursos, a comunidade gerencia a escola e, porque esta é comunitária, a gestão da mesma implicaria a prestação aberta de contas. É neste sentido que ela se autodenomina pública não estatal: pela abstenção do lucro e pela transparência nas contas e participação dos interessados. (CURY, 1992, p. 41).

A modalidade pública não estatal poderia corresponder a uma propriedade social ou a uma posse de objetivos sociais não no sentido de estatal, mas no sentido de natureza pública comum e de prestação de serviço público. Enquadra-se numa categoria de entidades nem estatais nem particulares, e por se apresentarem como diferentes, tendem a se organizar de forma diferente das instituições particulares ou estatais e a serem tratadas pelo Estado e pela sociedade de forma correspondente.

Desta forma, a Constituição Federal permite a concessão da função pública dos serviços da educação apenas para aquelas instituições não lucrativas, inovando ao opor ensino por concessão a ensino regido pelas leis de mercado. A novidade nela presente consiste na ruptura parcial como a noção de concessão para as escolas empresariais. Ruptura parcial, porque esta noção continua válida para as escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, deixando para o sistema contratual de mercado a existência de uma rede tipicamente privada e que não mais se submete à noção de concessão.

É a Carta Constitucional de 1988 que redefine em termos genéricos a situação da iniciativa privada no campo educacional, conforme atesta Cury:

É só na Constituição de 1988 e na proposta de uma nova LDB que se faz uma diferenciação explícita, no setor privado, entre aquela educação que seria privada enquanto produto de relações “pré-capitalistas” - quase que corporativas- por não visarem uma diferença significativa entre o custo da educação e sua absorção pelos interesses. (CURY, 1997, p. 41).

### 4.3 O DECRETO N. 3860 E A ORGANIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES SEM FINS LUCRATIVOS

A regulamentação da Constituição Federal, no tocante às instituições educacionais sem fins lucrativos, foi realizada pelas Leis de Diretrizes de Base da Educação Nacional– Lei nº. 9394/1996, contido especificamente no Art. 77. Além de considerar na íntegra o exposto pelo Art. 213 da Constituição Federal de 1988, ele expõe que os recursos públicos serão destinados para as escolas privadas sem fins lucrativos que:

... não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma. ( Lei nº. 9394/ 1996, Art. 77, I)

A Lei nº. 9394/ 1996 ainda enfatiza que “*prestem contas ao poder Público dos recursos recebidos.*” ( Lei n. 9394/ 1996, Art. 77, IV).

Neste cenário, destaca-se também o Decreto nº 3860, de 2001, que dispõe a respeito da organização e da avaliação de cursos e instituições do ensino superior. Apesar de o objeto de nossa pesquisa ser a instituição de educação básica, ele muito bem servirá para orientar as nossas reflexões sobre as entidades educacionais sem fins lucrativos, como é o caso da escola confessional católica. Estas entidades serão ordenadas no capítulo II, ainda mais especificamente no Art. 4, que tem como título “*Das Entidades Mantenedoras*”.

Partindo do Art. 213, incisos I e II da Constituição Federal, da LDB Art. 77, o Decreto nº 3860/2001, que declara no Art. 5º:

As entidades mantenedoras de instituições de ensino superior sem finalidade lucrativa publicarão, para cada ano civil, suas demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes e com parecer do respectivo conselho fiscal [...]. ( Decreto N. 3860, 2001, Art. 5º).

A medida aí exposta determina a organização das atividades contábeis das entidades não lucrativas no sentido que os seus balancetes financeiros demonstrem a aplicação dos seus recursos. É importante ressaltar, que estes demonstrativos devem ser apresentados mediante a

certificação de um profissional competente da área, ao lado do parecer dado e firmado pelo conselho fiscal como autoridade responsável pela administração da entidade.

Os incisos I e II, do referido artigo, expõem as formalidades que deverão ser adotadas pelas entidades sem fins lucrativos na prestação de suas contas:

I - manter, em livros revestidos de formalidades que assegurem a respectiva exatidão, escrituração completa e regular de todos os dados fiscais na forma da legislação pertinente, bem assim de quaisquer outros atos ou operações que venham a modificar sua situação patrimonial; e, II - Conservar em boa ordem, pelo prazo de cinco anos, contados da data de emissão, os documentos que comprovem a origem de suas receitas e a efetivação de suas despesas. (Decreto nº 3860/2001, Art. 5º incisos I e II).

Seguindo esta ordem, a presente lei busca balizar a prestação de contas das entidades não lucrativas por meio de documentos que explicitem a sua situação financeira e os atos que venham modificar o seu patrimônio. Espera-se, assim, que a instituição evidencie, de forma clara e transparente, onde e como os recursos recebidos foram aplicados.

Este artigo ressalta ainda algumas conformidades destas instituições com o Ministério da Educação, segundo o exposto pelo parágrafo 1, alínea I e II, letras a e b:

1 - As entidades que trata o “caput” deverão, ainda, quando determinado pelo Ministério da Educação: I - submeter-se a auditoria; e II- comprovar”. “a)- a aplicação dos seus excedentes financeiros para os fins da instituição de ensino superior mantida; e b) – a não remuneração ou concessão de vantagens ou benefícios, por qualquer “caput” deverão destinar seu patrimônio a outra instituição congênere ou ao Poder Público, promovendo, se necessário, a alteração estatutária correspondente. (Decreto nº 3860/2001, Art.5º, inciso II, par. 1-II a e b).

A partir daí, a legislação em questão procura estabelecer parâmetros que possam comprovar se as entidades educacionais sem fins lucrativos estão ou não cumprindo a lei. O Decreto ressalta ainda o caráter não lucrativo destas entidades quando proíbe a não remuneração e/ou a concessão de vantagens para os seus sócios, ao lado da transferência do seu patrimônio para entidades congêneres ou ao Poder Público.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> A Lei Federal N ° 9.870/1999, regulamenta no seu Art. 7B o destino do patrimônio das instituições de ensino superior, sem finalidade lucrativa a outra instituição congênere ou ao Poder Público em caso de encerramento de suas atividades, promovendo se necessário, a alteração estatutária correspondente.

O Decreto nº 3860/2001 completa o exposto pelo Art. 206 e 213 da Constituição Federal. Ordena juridicamente o direito de a iniciativa privada de ensino não lucrativa receber recursos públicos para a implementação dos objetivos educacionais, por um lado, e, por outro, considera a educação como um produto mercantil ao tratar das instituições de ensino superior com finalidade lucrativa (Decreto nº 3860/2001, capítulo II, Art. 6º). Apesar destas distinções, não há garantias para a superação dos interesses capitalistas no campo educacional, seja ele privado lucrativo ou privado não lucrativo, mas o decreto distancia uma da outra ao credenciar as instituições sem fins lucrativos ao recebimento de recursos públicos, separando “*o joio do trigo*”. (CUNHA, 1993, p. 14).

## **CAPÍTULO V**

### **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO**

O objetivo deste capítulo é mapear as questões relacionadas à percepção dos responsáveis pelo ensino religioso e o serviço de pastoral e dos diretores gerais das instituições pesquisadas, além dos dados dos questionários dos professores, a fim de visualizar e analisar as peculiaridades das concepções, valores e principais práticas destas escolas, a partir do referencial doutrinário, expresso pelos documentos analisados nos capítulos I e II e também em pesquisas de Cury (1989, 1992, 2002), Gentili (2001), Góes (1986), Nogueira (1998), Paiva (1983), Raichelis (2000) e Silva (2001), e na Constituição Federal, de 1988 e na LDB de 1996.

#### **5.1 BREVE APRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS CATÓLICAS PESQUISADAS**

Consideramos para o nosso estudo o tamanho das escolas pesquisadas segundo o número respectivo de alunos matriculados, assim classificadas:

- \* Escola pequena: até 500 alunos
- \* Escola média: até 2500
- \* Escola grande: acima de 2500 alunos

A escola “A” foi fundada no ano de 1950 por cinco religiosos da sua congregação mantenedora. Hoje ela atende uma clientela aproximada de 4.000 alunos, dos quais 300 estão inseridos no seu projeto de educação para jovens e adultos. Ela tem como missão: “Educar crianças e jovens, na ótica de [fundador da congregação], para tornar Jesus Cristo conhecido e amado, formando bons cristãos e virtuosos cidadãos”.

Alguns dos princípios são:

1. Articular fé, cultura e vida, tendo Maria, a Boa Mãe, como modelo de educadora;
2. Atuar segundo os critérios cristãos de ética, justiça e solidariedade;
3. Buscar sempre a melhoria da prestação de serviços e a satisfação de quem dele usufruir;
4. Alcançar resultados que garantam a continuidade e viabilidade da instituição, baseados no parâmetro de eficiência e qualidade de vida;
5. Estimular a consciência e atitudes de responsabilidade social e ambiental.

A escola “B” foi fundada em 1943 e tem 2.400 alunos. Tem como objetivo geral: “[...] proporcionar ao educando, através de uma vivência comunitária, formação integral à luz da fé cristã”. Destaca-se na formação acadêmica o nível de excelência, associado à espiritualidade da congregação mantenedora desta instituição. Neste sentido, o projeto educativo do colégio chama a atenção para que o aluno desenvolva o seu aprendizado em sintonia com a visão do mundo, das ciências, da realidade política e social, comprometendo-se com a construção da justiça e da fraternidade, formando “*homens e mulheres para os demais*”. (Palavra do Pe. Geral da congregação mantenedora do colégio B).

A escola “C” iniciou as suas atividades educacionais em 1968 e atende 458 estudantes.

Destacam-se na sua filosofia os seguintes pontos:

- a) Como escola católica, trabalha em sintonia com a renovação da Igreja, convertendo-se em sinal visível da função social.
- b) Como centro de cultura, procura ser criador em todos os níveis enquanto antecipa um novo tipo de sociedade mais humana e mais justa.
- c) Como centro de educação, busca: personalização das novas gerações e o aprofundamento da consciência de sua dignidade; Abre-se ao diálogo, para enriquecer-se com os valores que a juventude descobre e percebe como válidos; capacita as novas gerações para a transformação permanente. (Agenda do Colégio C, 2004).

Apresenta-se como objetivo geral da escola C: “[...] encara a educação nacional nos princípios da liberdade, nos ideais da solidariedade, no respeito às pessoas e às categorias menos desenvolvidas e no interesse pela criatividade”. (Agenda do Colégio C, 2004).

## **5.2 A VISÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS CATÓLICA PESQUISADAS**

A primeira parte da pesquisa de campo consistiu na aplicação de um questionário com questões fechadas, junto aos professores que desenvolvem atividades docentes nos diversos segmentos e disciplinas das escolas pesquisadas. Além de ter sido um primeiro contato com o campo de pesquisa, ele teve por objetivo uma sondagem com relação à visão destes profissionais com relação à função sócio-educativa da escola católica na contemporaneidade. Os dados colhidos em campo oferecem-nos informações e possibilidades para o conhecimento e a análise da práxis educativa destas instituições. O questionário estruturou-se em sete blocos de questões, sendo que os três primeiros cuidaram do mapeamento do perfil destes entrevistados:

- \* Bloco A: Informações pessoais;
- \* Bloco B: Atividade profissional;
- \* Bloco C: Formação acadêmica;

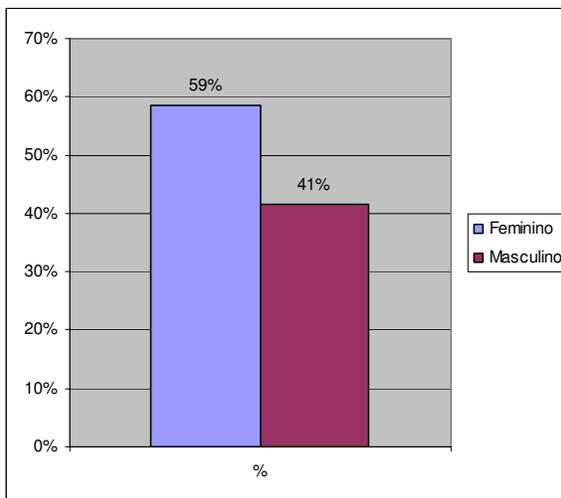
Os outros quatro blocos versaram a respeito de questões que fazem parte da identidade confessional católica no campo da educação escolar:

- \* Bloco D: Concepção da educação católica;
- \* Bloco E: Práticas da escola católica;
- \* Bloco F: Ensino Religioso;
- \* Bloco G: Evangelização Católica.

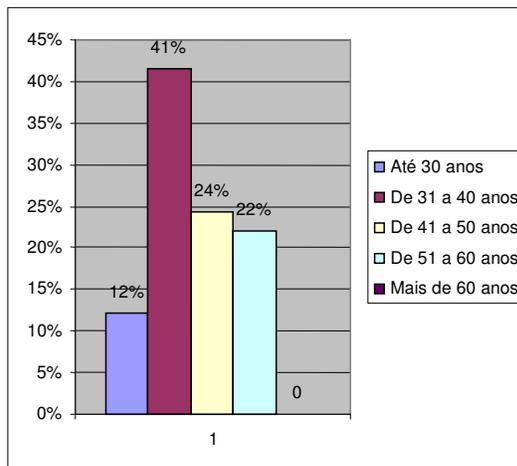
### 5.2.1 PERFIL DOS PROFESSORES

Os três primeiros blocos de questões deste questionário permitem-nos visualizar o perfil do corpo docente das instituições pesquisadas. As informações oferecidas aqui, por mais elementares que elas possam ser, permitirão um conhecimento mais real dos atores envolvidos.

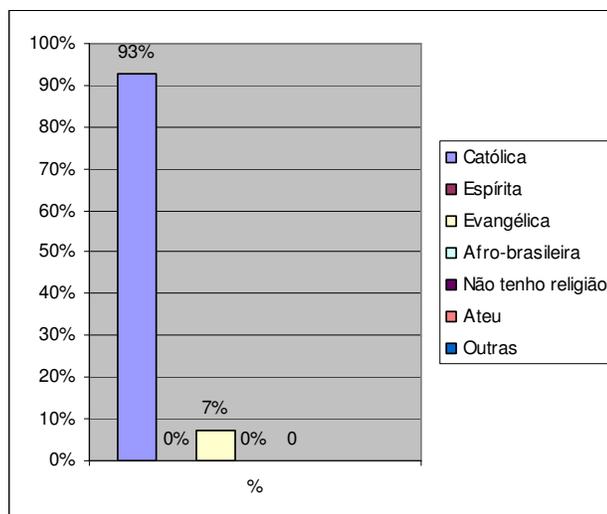
**GRÁFICO 1: SEXO DOS PROFESSORES**



O primeiro gráfico teve como objetivo mapear os dados referentes ao sexo destes docentes. Ele ilustra que a maioria dos professores que respondeu ao questionário é do sexo feminino. Verificamos que há uma diferença considerável entre professores do sexo masculino, 41%, e do sexo feminino, 59%. Mas a presença de um número significativo do sexo masculino é diferente do perfil dos professores das séries iniciais, onde predominam as mulheres.

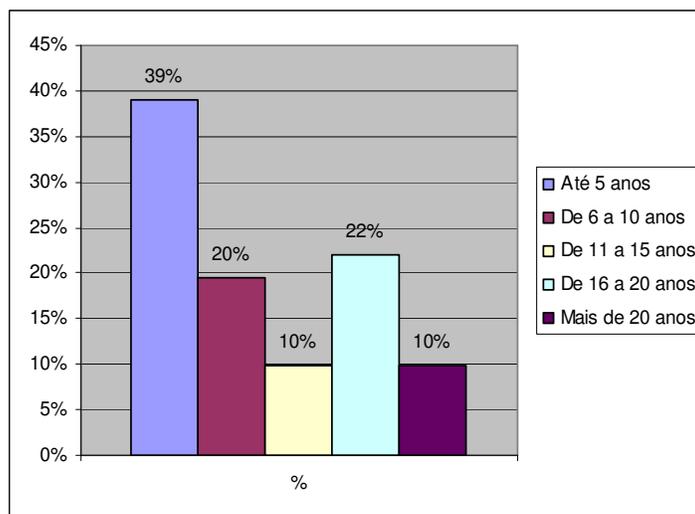
**GRÁFICO 2: IDADE DOS PROFESSORES**

Considerando o resultado da soma dos dois primeiros segmentos, verifica-se que a maioria dos professores destas escolas é jovem. Isto significa que 53% dos docentes estão na faixa etária até 40 anos de idade. Mesmo os outros 46% restantes estão numa faixa etária de plena atividade profissional, não constando nenhum professor com mais de 60 anos.

**GRÁFICO 3: DENOMINAÇÃO RELIGIOSA**

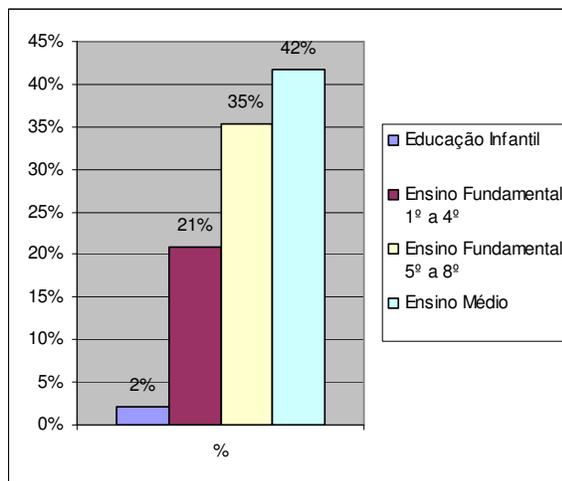
Quanto à confissão religiosa dos professores, há forte predominância de católicos e uma tímida (7%), mas real presença de professores evangélicos. Desta forma, todos os professores se declararam pessoas religiosas segundo várias tradições cristãs.

**GRÁFICO 4: TEMPO DE EXERCÍCIO PROFISSIONAL NAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS**



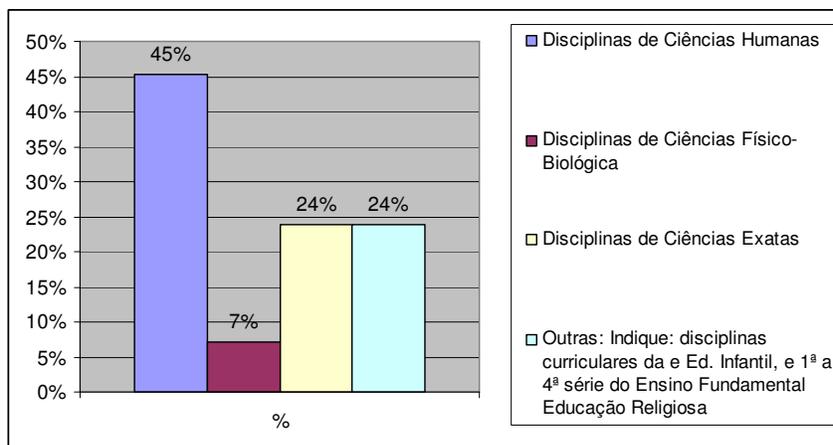
Foi considerado o tempo de exercício da função de professor nestas instituições. Nota-se que a maioria dos professores têm até cinco anos de trabalho na instituição, representando assim pouco tempo. Já considerando a soma dos que têm seis ou mais anos de docência nestas escolas consta-se 62%, fato que julgamos representar uma carreira consolidada e confiança no seu trabalho. Esta realidade nos permite julgar que há uma baixa rotatividade do corpo docente destas escolas.

**GRÁFICO 5: DIVISÃO DOS PROFESSORES SEGUNDO OS NÍVEIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**



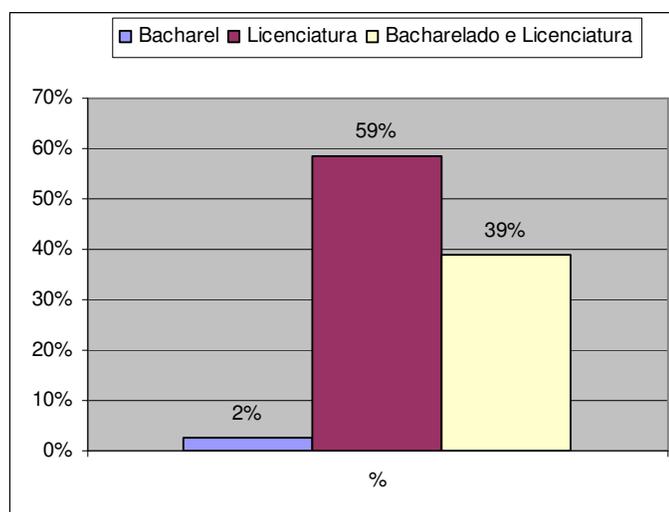
Foi pesquisada, ainda, a distribuição dos professores participantes da pesquisa segundo o exercício de sua profissão nos níveis de educação básica. Observa-se que 42% dos mesmos concentra suas atividades de docência no ensino médio, seguida de 35% ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, e 21% no ensino fundamental, de 1ª a 4ª série; e 2% na educação infantil. Portanto, há uma diversificação na atuação dos professores que responderam ao questionário.

**GRÁFICO 6: DIVISÃO DOS PROFESSORES SEGUNDO AS ÁREAS DO CONHECIMENTO**

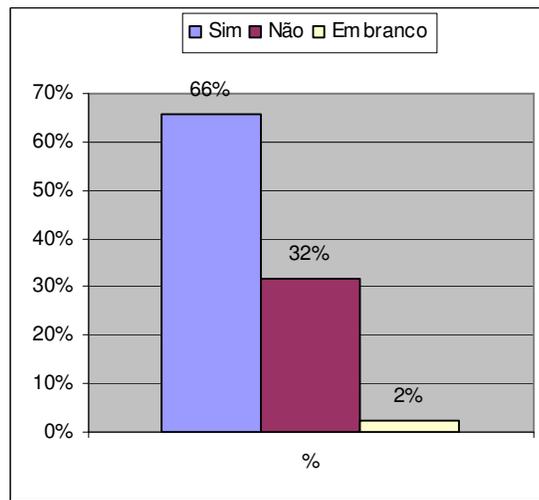


Os professores participantes do questionário exercem a docência nas diversas áreas do conhecimento, destacando em primeiro lugar as disciplinas de ciências humanas com 45% dos professores, 7% ciências biológicas, 24% em ciências exatas e várias outras. Na indicação de que seriam estas “outras”, verifica-se que há professores que ministram todos os conteúdos da educação infantil e das séries iniciais e também ministram ensino religioso.

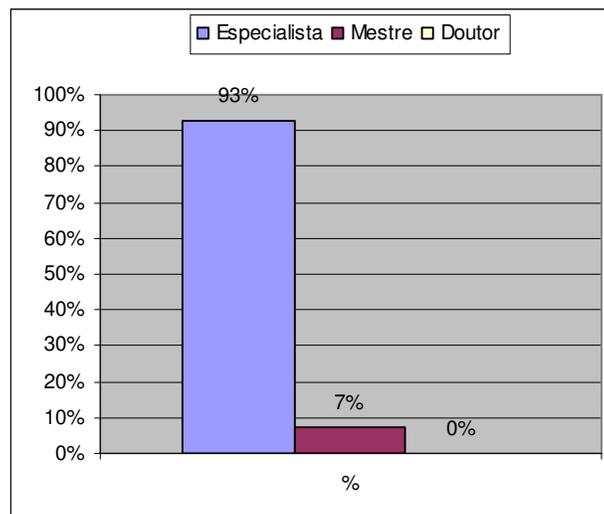
**GRÁFICO 7: FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES**



A totalidade do professorado pesquisado tem formação superior, majoritariamente no grau de licenciatura. Este número é seguido pelo grau de bacharelado e licenciatura, respectivamente. Verifica-se assim, que o corpo docente tem uma formação inicial de acordo com as exigências legais das diretrizes da educação nacional, que exige formação em curso superior para professores da educação básica, conforme o Art. 62, da Lei e Diretrizes e Base da Educação Nacional, embora admita a formação em nível médio para professores das quatro séries do ensino fundamental e para os professores da educação infantil.

**GRÁFICO 8: PROFESSORES COM PÓS-GRADUAÇÃO**

Ao lado desta formação inicial de nível superior, é considerável o número de professores que já concluíram cursos de pós-graduação, representando assim 66% do total dos questionários respondidos. O gráfico seguinte expõe os dados referentes à distribuição dos professores pós-graduados e revela a preocupação e a procura dos docentes por cursos de especialização e um pequeno número de mestres e nenhum doutor:

**GRÁFICO 9: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES SEGUNDO CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO**

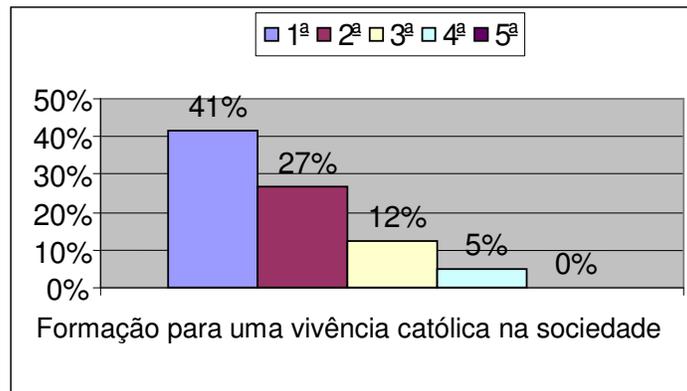
O gráfico acima nos permite visualizar melhor ainda as observações feitas acima, e detecta inclusive a existência de professores com mestrado já concluído, embora seja em número bastante reduzido.

Estes dados apresentados ilustram que grande parte dos professores é especialista, tendo realizado cursos de pós-graduação *lato sensu*.

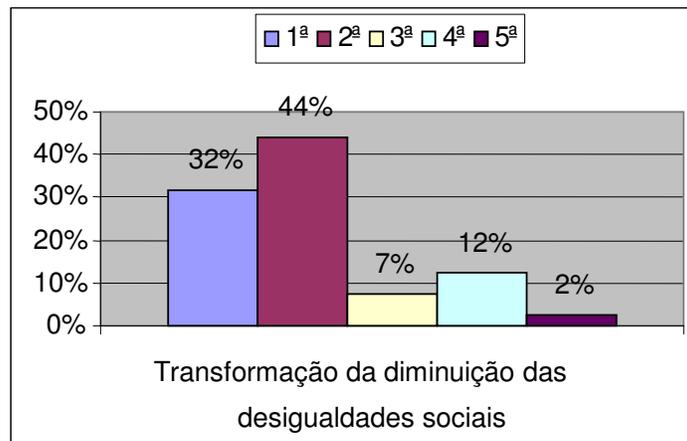
### **5.2.2 CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DA ESCOLA CATÓLICA SEGUNDO A VISÃO DOS PROFESSORES**

Nesta seção, busca-se compreender o discurso dos professores a respeito das concepções e práticas da escola católica a partir da amostragem e análise dos dados. Os professores foram perguntados a respeito da função social da escola católica, e sobre o grau de importância da disciplina Ensino Religioso e os seus objetivos, bem como os espaços existentes no tocante à assistência religiosa católica.

Os gráficos de 10 a 13 permitirão uma amostragem da percepção dos professores a respeito da função social da escola católica. É importante esclarecer que estes gráficos serão analisados isoladamente, ou seja, cada dimensão que compõe a questão sobre a função social da escola católica segundo a prioridade e a ordenação geral das prioridades elencadas pelos professores no conjunto desta questão.

**GRÁFICO 10: FORMAÇÃO PARA UMA VIVÊNCIA CATÓLICA NA SOCIEDADE**

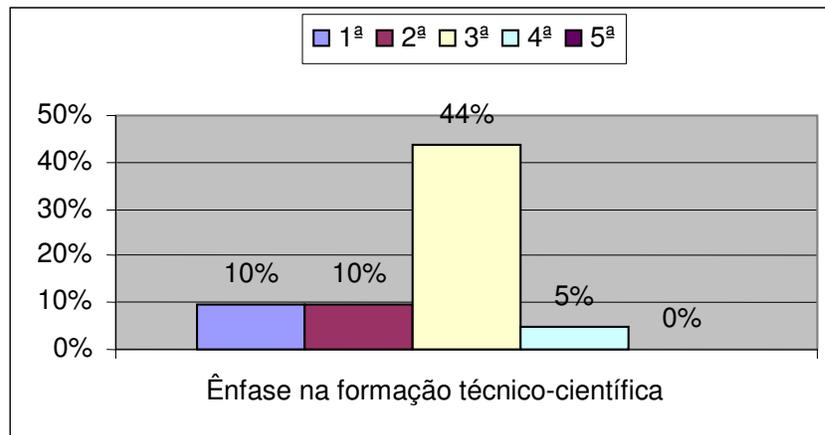
A formação do indivíduo para uma vivência católica na sociedade foi identificada como primeira prioridade da escola católica na visão de 41% dos professores. Isto nos leva a inferir que há uma coerência entre a visão dos professores desta função social da escola católica e o que afirmam os documentos da Igreja Católica sobre a função social que ela deve ter.

**GRÁFICO 11: TRANSFORMAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS**

A dimensão “transformação da diminuição das desigualdades sociais” foi a segunda prioridade da escola católica para 44% dos professores. Para 32%, ela se apresenta em

primeiro lugar, seguido por uma percentagem de 12%, que identifica como terceiro lugar a função transformadora da escola católica. No quarto e quinto lugares, os números indicativos foram bastante baixos. Desta forma, a transformação da diminuição das desigualdades sociais apresenta-se como segunda prioridade da escola católica em termos gerais.

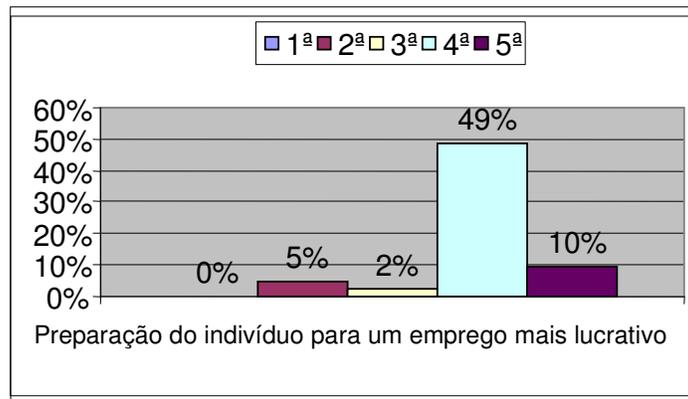
**GRÁFICO 12: ÊNFASE NA FORMAÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA**



A “ênfase na formação técnico-científica” foi identificada, por uma pequena parcela de professores, como primeira e segunda prioridades, respectivamente 10%. Já outros 44% o citaram como terceira prioridade. Poucos professores disseram que este item é a quarta prioridade e nenhum como quinta prioridade.

No item seguinte, procuramos verificar a correlação entre função social da escola católica e a preparação do indivíduo para um emprego mais lucrativo:

**GRÁFICO 13: PREPARAÇÃO DO INDIVÍDUO PARA UM EMPREGO MAIS LUCRATIVO**

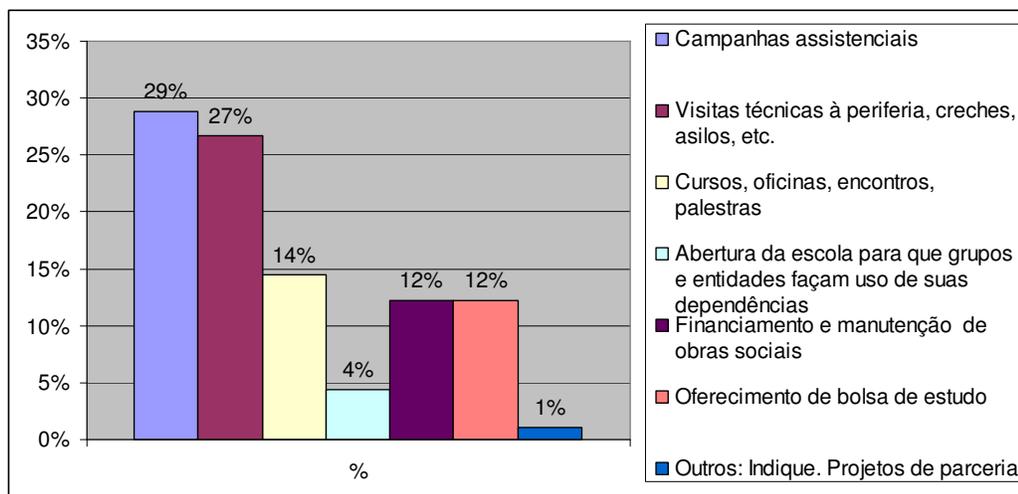


Nenhum professor identificou a preparação do indivíduo para um emprego mais lucrativo como primeira prioridade da escola, ao lado de uma percentagem bastante baixa para as posições de segunda e terceira prioridades. Isto nos leva a inferir que os professores distanciam da primeira prioridade as funções sociais da escola católica que mais se aproximam da preparação para o mercado de trabalho, embora esta dimensão apareça como quarta prioridade para 44% dos professores.

### 5.2.3- PRÁTICAS DA ESCOLA CATÓLICA

Os professores foram unânimes em afirmar positivamente, quando perguntados se o projeto político pedagógico da escola previa algum tipo de ajuda à população carente:

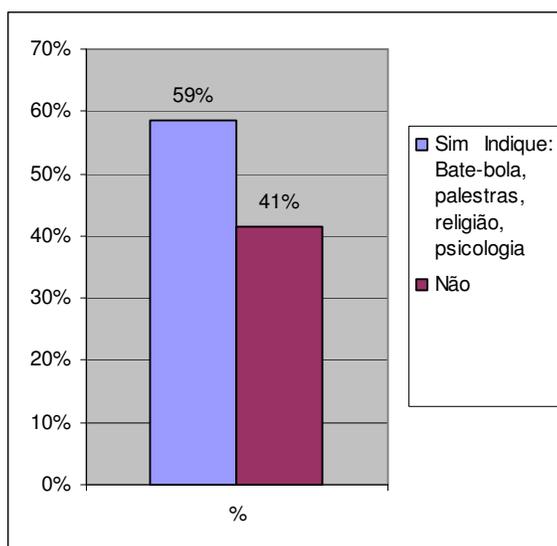
**GRÁFICO 14: ATIVIDADES REALIZADAS JUNTO À POPULAÇÃO CARENTE, POR ORDEM DE MAIOR FREQUÊNCIA**



Julgamos que estes dados indicam que os professores consideram que as escolas priorizam a assistência social e não a realização de uma distribuição integral de bolsas de estudo para a população carente. Este posicionamento dos professores nos leva a crer que eles não vêem a escola aberta para acolher, no seu interior, as pessoas marginalizadas e excluídas.

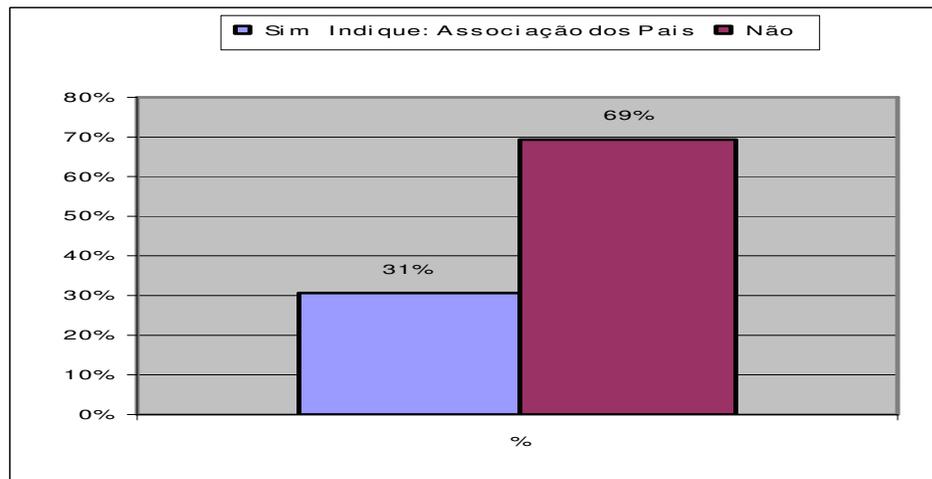
Foi realizada junto a estes professores uma sondagem a respeito da sua formação permanente, especificamente oferecida pelas escolas pesquisadas. A maioria dos professores afirmou que as suas escolas realizam encontros formativos, semanal ou quinzenalmente.

**GRÁFICO 15: RELACIONAMENTO PAIS E ESCOLA**



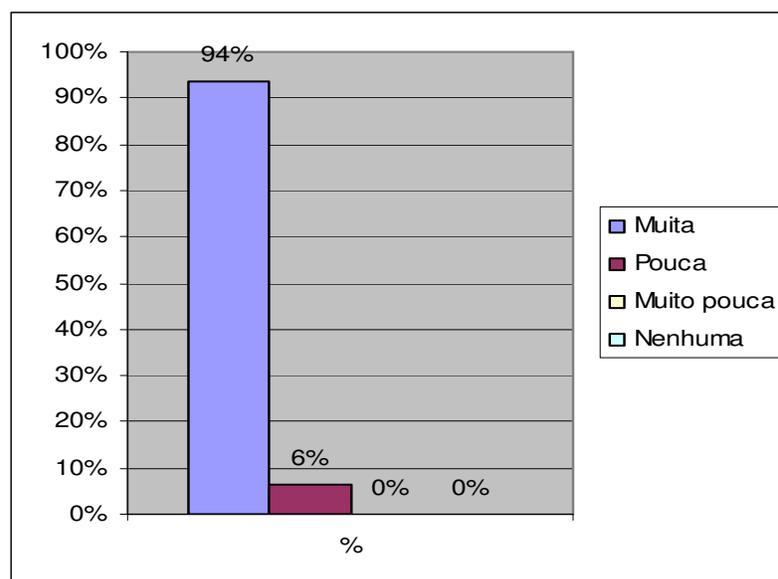
Os números indicam que há um número considerável de professores, 59%, que afirmam a existência de um relacionamento entre escola e pais, mas há um grande número, 41% que afirma não haver este relacionamento.

**GRÁFICO 16: INSTÂNCIA REPRESENTATIVA DOS PAIS**



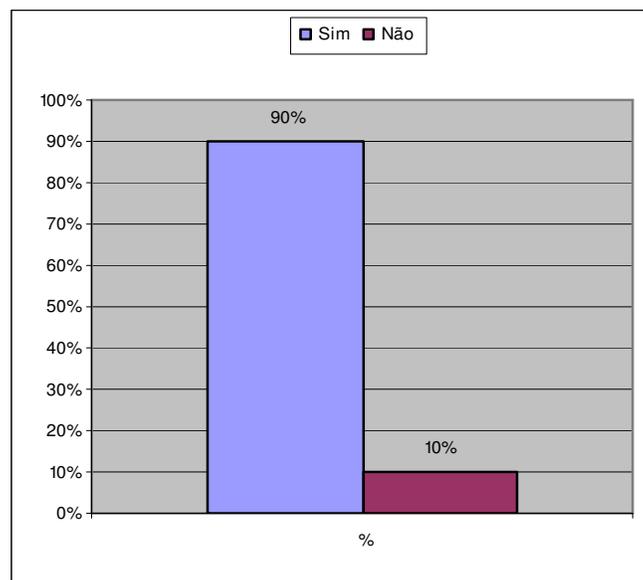
A situação é diferente quando os professores foram perguntados se em sua escola há alguma instância representativa dos pais. Em 69% das respostas há afirmação que não há nenhuma instância representativa dos pais.

**GRÁFICO 17: GRAU DE IMPORTÂNCIA DO ENSINO RELIGIOSO**

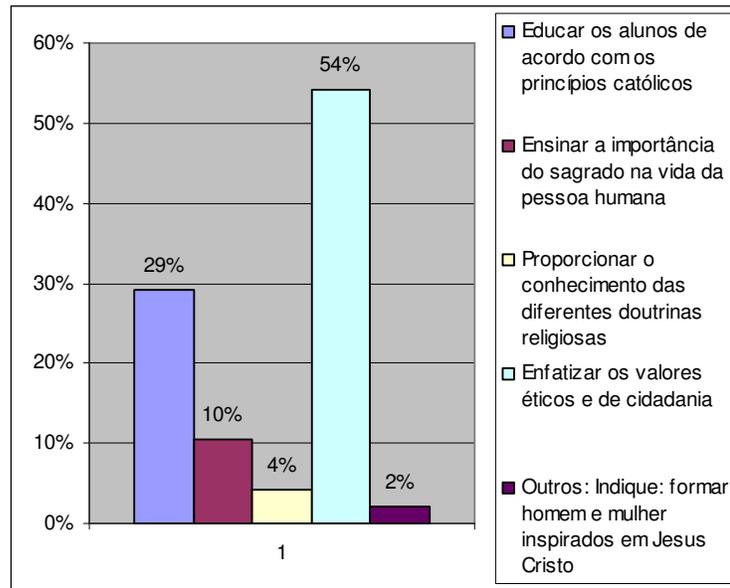


O gráfico acima procura identificar o grau de importância ocupado pela disciplina ensino religioso segundo o discurso dos professores. A grande maioria dos professores citou que esta disciplina ocupa muita importância em suas escolas, embora tenha aparecido um baixo índice de professores que disse que tal disciplina tenha pouca importância:

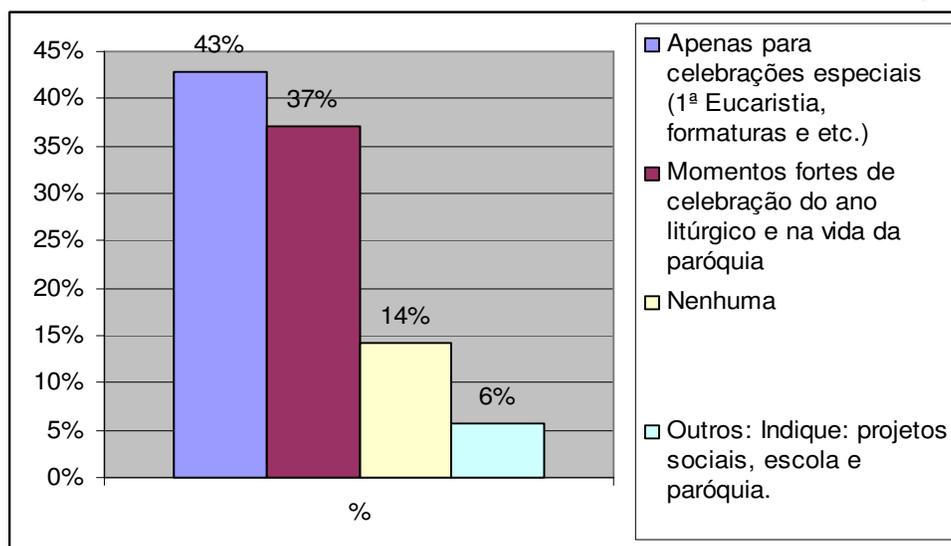
**GRÁFICO 18: EXISTÊNCIA DO PROJETO DE ENSINO RELIGIOSO**



Quando perguntados pela existência ou não de um projeto específico para o ensino religioso, 90% dos professores disseram que sim e 10% disseram que não existe.

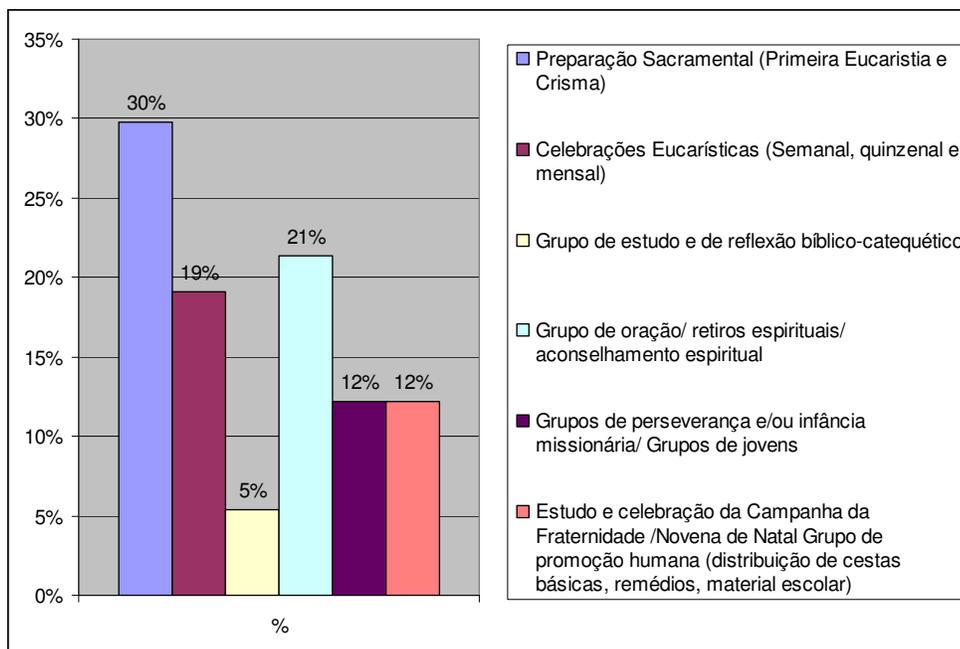
**GRÁFICO 19: OBJETIVOS DO ENSINO RELIGIOSO**

Ao apresentar a ênfase nos valores éticos e de cidadania como primeira opção, observou-se que há uma visão dos professores de que a escola tem como objetivo a formação para valores éticos e de cidadania. A opção educar de acordo com os princípios católicos foi a segunda opção escolhida pelos professores. Verifica-se que 10% dos professores indicou, como terceira opção, o ensino da importância do sagrado, e 4% indicou, como quarta opção, o conhecimento das diferentes doutrinas.

**GRÁFICO 20: ENVOLVIMENTO DAS ESCOLAS COM A PARÓQUIA**

São consideradas relevantes, para a análise do discurso dos professores a respeito das práticas da escola católica, as atividades pastorais e religiosas promovidas pelas instituições pesquisadas. Primeiramente, preocupamo-nos em verificar como o professor vê o envolvimento destas escolas com a paróquia em que ela está inserida.

Apesar de o gráfico identificar algum tipo de percepção do envolvimento destas escolas com a paróquia, predominou a opção apenas para celebrações especiais. Isto nos leva a crer que, na prática, os professores vêm algum tipo de contato com a paróquia, tanto nas celebrações especiais como nos momentos do ano litúrgico. É interessante o número de professores que não vê nenhuma aproximação com a paróquia.

**GRÁFICO 21: ATIVIDADES PASTORAIS NA ESCOLA CATÓLICA**

Já quando perguntados pelas atividades pastorais oferecidas no espaço escolar, foi identificado que os professores têm uma visão de uma atividade pastoral diversificada, consideravelmente marcadas pelo caráter confessional católico. Estes dados nos permitem analisar esta prática como coerente, na medida em que eles nos oferecem elementos bastante concretos sobre a percepção dos professores da escola católica e sobre as atividades religiosas destas escolas.

### **5.3- A VISÃO DOS DIRETORES GERAIS E DOS RESPONSÁVEIS PELA EVANGELIZAÇÃO DAS ESCOLAS CATÓLICAS PESQUISADAS**

#### **5.3.1- OS SUJEITOS ENTREVISTADOS<sup>9</sup>**

O primeiro grupo de entrevistados é composto pelos responsáveis pela pastoral e por responsáveis pela direção das escolas. Estes profissionais são do sexo masculino e católicos. No primeiro grupo, não há uma unanimidade na terminologia dos cargos que os mesmos ocupam dentro destas escolas. A escola “A” o denomina como assessor de pastoral, que será identificado neste trabalho pela sigla “AP”. Ele é o profissional referencial para fazer a articulação das questões pastorais e do ensino religioso com todos os membros da comunidade escolar, além de exercer a docência da disciplina educação religiosa nos ensinos fundamental e médio. “AP” está incluído na faixa etária de 41 a 50 anos de vida e há 11 é funcionário desta escola. Ele possui bacharelado e licenciatura em Filosofia e Teologia, cursados em seminário.

A escola “B” designa para esta função um diretor de formação humana e cristã, representado pela sigla “DF”. Além deste cargo, este entrevistado atua como professor e regente de turma dos ensinos fundamental e médio. Sua faixa etária está entre 51 a 60 anos de idade. Há vinte anos ele trabalha nesta instituição, cinco dos quais dedicados à direção da formação humana e cristã. Ele tem bacharelado e licenciatura em letras e teologia.

Já a instituição “C” conta apenas com um professor de ensino religioso, definido pela sigla “PR”, incluído na faixa etária até 30 anos. Ele é a referência para todas as atividades pastorais e a docência do ensino religioso nos ensinos fundamental II e médio, diretamente

---

<sup>9</sup> Siglas referentes aos sujeitos entrevistados: AP: assessor de pastoral da escola A; DF: diretor de formação humana e cristã da escola B; PR: professor de ensino religioso da escola C; DA: diretor geral da escola A; DB: diretor geral da escola B; DC: diretor geral da escola C.

subordinados à coordenação pedagógica destes níveis. Há apenas dois anos que “PR” exerce estas funções na escola “C”, e possui formação acadêmica em letras e pós-graduação *lato sensu* em literatura brasileira e ensino religioso.

Quanto ao segundo grupo de entrevistados da pesquisa, cabe-nos informar que ele é constituído pelos diretores gerais, nomeados pelas respectivas presidência das mantenedoras.

O diretor geral da escola “A”, aqui identificado pela sigla DA, é um leigo católico contratado. Ele está incluído na faixa etária de 51 a 60 anos de idade e há cinco anos ocupa este cargo. O entrevistado possui formação em letras, pedagogia e especialização em avaliação.

Os cargos de direção geral das escolas “B” e “C” são ocupados por sacerdotes, escolhidos por serem membros natos das entidades mantenedoras destas escolas. As siglas DB e DC referem-se aos diretores gerais da escola B e da escola C respectivamente.

O entrevistado da escola B se inclui na faixa etária de 51 a 60 anos de idade. Há 10 anos ele desempenha o papel de diretor nesta escola. Sua formação acadêmica é graduação em filosofia, teologia e artes plásticas, além de mestrado em teologia. DC tem mais de 60 anos de idade e há vinte é diretor da escola C. Ele é formado em filosofia, teologia seminarísticas e graduado em letras clássicas.

### **5.3.2 AS QUESTÕES ABORDADAS NA PESQUISA**

Foram colocadas três questões para as entrevistas semi-estruturadas realizadas junto ao primeiro grupo. Os entrevistados foram escolhidos por entendermos que eles ocupam um lugar importante no planejamento e na execução dos projetos pastorais destas escolas.

A primeira questão da entrevista semi-estruturada consistiu em:

\* A escola católica se diferencia das outras escolas privadas? Em que?

Dentro dos elementos que delineiam o objeto de nosso estudo, interessa-nos apreender as diferenças da escola católica em relação a outras escolas privadas, uma vez que ambas estão inseridas na iniciativa privada e no oferecimento de um serviço comum: a educação. O que está em questão aqui é a percepção destes profissionais em relação aos conceitos e práticas que possam diferenciar a escola católica das escolas privadas leigas.

A segunda e a terceira questões estão bastante interligadas. Elas versaram sobre os seguintes pontos:

- \* Você poderia fazer um relato dos projetos pastorais desta escola?

- \* Quais os objetivos destes projetos pastorais?

A finalidade da questão é identificar os projetos pastorais e os seus objetivos, aprofundando, assim, as percepções que mostram a distinção entre escola católica daquelas escolas privadas não confessionais.

Já com relação aos diretores gerais, uma terceira questão foi colocada quanto à classe social e o relacionamento da escola católica com os alunos:

- \* A seu ver, qual é a classe social dos alunos desta escola e qual a importância desta escola para os alunos das classes médias e das elites?

A partir da análise das entrevistas, três categorias foram escolhidas para a análise dos relatos apresentados pelos entrevistados:

- \* escola católica e a evangelização;

- \* escola católica e a formação do caráter;

- \* escola católica e a transformação social;

As questões dirigidas aos diretores gerais exigiram que fosse criada uma quarta categoria de análise, que se relaciona única e exclusivamente a estes diretores:

- \* escola católica e a não lucratividade;

As questões associadas à quarta categoria de análise foram:

- \* O que significa uma escola sem fins lucrativos?
- \* Esta escola emprega 20% de gratuidade (correspondente às isenções)? Ela distribui bolsas de estudo?

### **5.3.3 APRESENTAÇÃO DAS ENTREVISTAS**

#### **A) CATEGORIA: A ESCOLA CATÓLICA E A EVANGELIZAÇÃO**

O depoimento do assessor de pastoral da escola A revela que a diferença da escola católica das outras escolas privadas leigas é uma questão de essência, identificada aqui pela sua opção cristã. Este aspecto é a marca distintiva da escola católica que se apresenta na sociedade nem tanto pelo que se consegue observar por meio de uma primeira abordagem: *“[...] eu entendo que o diferencial dela está não na roupagem, mas na essência dela. Fato dela ter uma opção cristã modifica no sentido mais lato possível o currículo da escola. (AP)”*

A fala do representante da escola B esclarece ainda mais o que consiste esta opção cristã citada por AP:

[...] a figura de Jesus de Nazaré, como grande referência, aquele a ser apresentado e aquele que nos ajuda a fazer essa compreensão da caminhada humana sobre a terra e que dá sentido inclusive ao nosso processo de aprendizado, aprender pra que, pra quem, caminhar pra onde, quer dizer, ele é aquele que nos traz essas respostas. (DF)

Este discurso expressa que o primeiro eixo da identidade da escola católica está na confissão de fé na figura de Jesus Cristo, referência tida como fundamental para a definição da escola católica. Os relatos referem-se à vinculação entre o projeto educativo e os objetivos da educação e à doutrina da Igreja Católica. Na fala do terceiro entrevistado observa-se, num primeiro momento, que a diferença da escola católica em relação às escolas privadas leigas

está no fato dela ser católica e, por isso, ela procurar evidenciar melhor uma preocupação com as questões sociais: *“Acredito que a escola por ser uma instituição católica, ela se preocupa, pelo menos ela deixa transparecer uma preocupação que eu acho que é mais evidente”*. (PR)

Os entrevistados citaram como diferencial da escola católica a relação entre as questões filosóficas e religiosas e a dimensão educativa:

Por exemplo, a questão das relações, a questão da mística, a questão da solidariedade, a questão da justiça, a questão da relação dos conteúdos e a dimensão da transcendência humana, isto é, ela tem que ter como diferencial, se não ela apenas é escola de conhecimento convencional. Eu entendo que ela tem sim esse diferencial. (AP)

Outro depoimento chama a atenção para a questão do sagrado como elemento importante para a identidade da escola católica:

Eu acho que há uma preocupação evidente, com algo que vai além da dimensão acadêmica, com o pedagógico ... Na escola católica eu acho que há uma identificação mais clara ao assumir essa identidade. Então, a questão do ensino, que contempla a questão do sagrado, da experiência religiosa, confessional, há uma apresentação de uma identidade com mais clareza e há uma busca de vivência, especialmente através de vários projetos que o colégio... tenta traduzir em gestos concretos no seu cotidiano, essa identificação com o modelo religioso, com a proposta religiosa. (DF)

Estes discursos expressam a existência de uma vinculação entre as práticas que compõem o cotidiano da escola católica e as questões pertinentes à questão religiosa, definida aqui pelos termos comuns ao campo religioso, tais como: mística, transcendência, experiência religiosa e confessional. Segundo os entrevistados, estas questões estão correlacionadas às mais diversas realidades cotidianas da educação católica enquanto proposta religiosa. Os depoimentos procuram ainda evidenciar as práticas realizadas por estas escolas e questões pertinentes à educação para valores, tais como a justiça e a solidariedade. Da mesma maneira, o diretor da escola A referencia estes termos religiosos como o norte do próprio *ethos* da sua escola:

Na prática, realmente uma escola confessional católica, ela tem como ponto de referência, é contribuir para a formação do aluno no campo da espiritualidade, da mística, da religiosidade. Isso é o que deve nortear a existência de uma escola católica. (DA)

Ao tratar isoladamente da disciplina ensino religioso os entrevistados afirmaram:

E nesse conteúdo, nós temos é a tematização de toda questão da educação para a dimensão religiosa. E é cristã. Ela tem alguns momentos que são nitidamente confessionais. Nós trabalhamos a pessoa de Jesus Cristo, nós trabalhamos a Igreja, a história da Igreja [...] é a questão da doutrina social da Igreja, nós aprimoramos muito, sobretudo nas séries do Ensino Médio.(AP)

Então com a nossa fonte a história da salvação, os textos bíblico, a figura de Jesus de Nazaré, quer dizer, o modelo anunciado na boa nova, o projeto de vida e de homem anunciado na boa nova do evangelho, tudo isso faz parte da nossa identidade. Estudamos, conhecemos, celebramos, vivenciamos queremos vivenciar essa experiência com muita clareza. (DF)

Estas falas evidenciam a marcante contribuição da prática religiosa para a formação do indivíduo. Esta associação da dimensão religiosa com as demais áreas que compõem o cotidiano da escola A é interpretada pelo seu diretor geral como formação integral, ou seja, a preparação do indivíduo para a vida em sociedade: *“Eu acredito que foi a primeira vez que se falou em formação integral, em educação integral nesse sentido da união, do ensino com a evangelização. Isso é o que tem norteado a ação dos colégios [A]”*. (DA).

Já o DF acrescenta no seu discurso que o contato dos alunos com a dimensão religiosa não se esgota apenas com as aulas de formação humana e cristã. Além deste espaço de evangelização existem as celebrações religiosas que dão maior clareza à identidade confessional da sua escola, que deixa transparecer com maior evidência o valor primordial da identidade confessional católica desta escola: *“Que afirme e reafirme a nossa identidade como escola católica, é uma identidade da qual nós não podemos abrir mão”*. (DF)

A afirmação do DA marca nitidamente o valor considerado imprescindível da dimensão evangelizadora da escola católica. Este valor primordial, segundo a visão do referido diretor, justifica inclusive a existência ou não de uma escola:

[...] nós costumamos dizer inclusive e um dos nossos, nosso Superior Geral anterior ao atual, esteve aqui há alguns anos, e uma das frases que ele falou que me marcou muito é

que se uma escola [A] não estiver evangelizando, e esse que é o diferencial, da escola católica [A], ela deve ser sumariamente fechada [...] (DA)

Há uma abertura maior na escola B, onde são indicados alunos de outras religiões. Se por um lado há a afirmação e reafirmação da confessionalidade destas escolas, por outro há uma nítida consideração da presença de alunos que não são católicos ou sem religião por parte do mesmo entrevistado:

Eu tenho aqui alunos de várias crenças, o colégio não é fechado às pessoas de outras crenças religiosas. (DF)

Então as nossas aulas de ensino religioso têm essa clareza e essa identidade. Caminha com os alunos. E é claro, tendo como pano de fundo essa realidade em que a gente está, a gente tem que encarar e enfrentar; o mundo é secularizado, os desafios dos tempos, as questões que se apresentam hoje cada vez mais polêmicas [...] (DF)

O professor da escola C também relativiza a evangelização católica, afirmando que não há obrigação de serem católicos.

Embora se tratando de uma escola que se identifique como católica e que faz questão de se afirmar como tal, o entrevistado julga que o aspecto da evangelização não é uma restrição para os alunos de outras denominações religiosas e até mesmo sem religião. O depoimento a seguir endossa esta questão:

Os alunos são sempre convidados [...] nunca é obrigado. Inclusive até mesmo numa missa [...] é porque afinal de contas a escola ela é católica, ela não obriga os alunos a serem católicos, mas a todo um trabalho pastoral que aquele aluno que se sente chamado, acolhido e que quer participar, é ótimo que eles participam. Eu, por exemplo, tenho alunos evangélicos, que [...] toda a celebração todas, as coisas que faz, eles pedem para participar [...] porque não há um tendenciamento [...] um proselitismo, um direcionamento para ser católico. (PR)

Quando o entrevistado depõe a respeito da escolha dos pais por esta escola ele afirma:

*“Mas quando entram aqui, as famílias estão com clareza sabendo que o colégio é um colégio católico, que oferece uma formação e um ensino religioso com essa identidade”.* (DC)

O depoimento acima deixa claro que os pais independentemente da sua crença religiosa, têm clareza do aspecto confessional desta escola e que ele é pressuposto do seu

projeto de ensino. Entretanto, muitos relativizam este aspecto para não deixarem de ter os seus filhos matriculados nestas escolas, mesmo não praticando os ideais religiosos propagados por esta instituição e ou não colocando na formação religiosa dos seus filhos a principal preocupação.

Numa primeira análise, parece existir uma contradição entre o que é preconizado pela escola católica e a demanda dos pais e alunos por esta educação. Porém, fica claro, pelo menos em tese, para estes entrevistados, que a escola católica enfatiza o seu aspecto confessional, sem que isso exclua alunos de outras denominações religiosas ou até sem religião:

O aluno que não é católico, ele consegue dialogar com o nosso conteúdo. E ali há uma formação realmente humana, cristã, ética, é e eu diria até mais, eu diria católica mesmo. (AP)

O colégio é um colégio aberto, dialoga com toda tranqüilidade com essa realidade que a gente vive, mas parte sempre desse princípio, somos uma escola católica. (DF)

Os discursos citados acima argumentam que a postura dialogal da escola católica, como meio de articular estas duas realidades, faz da escola católica uma agência aberta para o mundo plural e secularizado. Porém, podemos verificar que o princípio confessional católico, substrato da missão evangelizadora da Igreja, é resguardado e apontado como compromisso desta instituição no exercício da tarefa educativa.

O discurso de DC enfatiza a abertura da escola católica a todas pessoas por ele entender que se trata de uma escola comunitária:

Primeiro é uma, a escola católica tornou-se uma escola comunitária, que atende a todas as pessoas, principalmente a parte católica, não deixando, discriminando as outras religiões, mas que tenham uma formação sólida, principalmente para a liderança do catolicismo no país. Isso é muito importante para nós e para a religião, que nós possamos então contribuir para o nosso apostolado missionário. (DC)

Este discurso tenta visualizar a escola católica como sendo aberta para todas as pessoas, independentemente da sua confissão religiosa. Entretanto, ele lembra uma característica peculiar, ao afirmar que a formação de sua escola se diferencia através da sua confessionalidade católica, associada à formação dos líderes católicos que deverão dirigir a sociedade. Este depoimento nos leva a inferir, com maior ênfase, como é visualizado o papel fundamental que a escola católica procura ocupar na formação de uma elite católica, para influir nos caminhos da sociedade civil.

Neste mesmo sentido, os depoimentos dos outros diretores entrevistados evidenciam a evangelização das classes social e economicamente privilegiadas como cumprimento do seu apostolado:

Você quer fazer o trabalho, o seu apostolado a gente sempre compreende a escola como um instrumental apostólico, [...] uma busca mais excelência, é claro, é normal que venha uma classe que, então você vai trabalhar com essa classe com essa visão de mundo que você quer formar. Embora isso já tenha mudado muito. (DB)

Nós partimos da premissa de que é, como este é realmente o tipo de aluno que nós atendemos, nós temos de atender privilegiando o aspecto da evangelização. Quanto mais meninos destes nós tivermos, mais nós estaremos contribuindo para a evangelização dessas crianças e desses jovens. (DA)

Nos discursos dos entrevistados são citadas algumas atividades distintivas das escolas pesquisadas:

Ainda mais porque a escola oferece atividades pastorais com os alunos que se interessarem, de forma mais espontânea e livre. As pessoas não são obrigadas a participar, mas há essa abertura, para com o transcendente, digamos assim. (PR)

Como complementação dessa sala de aula outro espaço que a gente valoriza muito, é a possibilidade do aprofundamento. Então, aquilo que na sala de aula é apresentado a todos, há aqueles que desejam mais, a gente oferece uma série de eventos e de atividades que tem como objetivo aprofundar, dar um passo a mais. Então, por exemplo, a gente tem os dias de formação. Aqui já não é mais só para alunos, os professores e funcionários também têm as suas experiências. (DF)

Nota-se que nesta fala há dois momentos de formação. O primeiro consiste nas aulas de ensino religioso ministrado em todas as classes. Já o segundo é destinado apenas àqueles que desejam um aprofundamento das questões aí tratadas, bem como para professores e

funcionários da escola. O depoimento a seguir trata de explicitar em que consiste esta proposta:

Então, o nosso leque de atividades passa por essas três etapas, ou três momentos: a sala de aula que é pra todos, é curricular, os encontros, os dias de formação que são possibilidades de aprofundamento desse espaço da sala de aula e nos estágios sociais que nós chamamos assim, que é a possibilidade de você experimentar concretamente o gesto que traduz toda essa caminhada de formação, de espiritualidade, como traduzir isso no cotidiano, através de gestos solidários, é de compromisso com uma realidade que pede, que exige da gente uma atitude de fraternidade. (DF)

Este discurso evidencia que há um programa elaborado pela escola com relação às atividades da formação humana e cristã. Embora exista um primeiro momento como parte obrigatória do currículo da escola, através das atividades realizadas em sala de aula, ele se desdobra, a partir daí, para uma série de atividades de aprofundamento de questões da espiritualidade cristã. Verifica-se aí que há um direcionamento desta formação para que os sujeitos envolvidos se conscientizem a fim de promover uma prática cristã, e, assim, engajem-se em atividades sociais oferecidas pela escola, aqui entendidas como gestos concretos de solidariedade e de fraternidade.

As falas dos entrevistados revelam, primeiramente, uma importância muito grande conferida ao ensino religioso de caráter confessional enquanto disciplina do ensino religioso curricular. Contudo, ele não esgota em si mesmo a formação religiosa destas escolas:

Como decorrência desse primeiro trabalho direto da questão confessional [aulas de ensino religioso], nós temos a possibilidade do aluno engajar-se em grupos extra-sala de aula. (AP)

Como complementação dessa sala de aula outro espaço que a gente valoriza muito é a possibilidade de aprofundamento. Então, aquilo que na sala de aula é apresentado a todos, há aqueles que desejam mais, a gente oferece uma série de eventos e de atividades que tem como objetivo dar um passo a mais. (DF)

Ainda mais porque a escola oferece atividades pastorais com os alunos que se interessarem de forma mais espontânea e livre. (PR)

Está presente nestas falas a preocupação dessas instituições de aprofundar e complementar a sua formação religiosa. Esta preocupação se efetivará a partir de uma série de

atividades e de projetos pastorais de cunho católico, que passaremos a apresentar e analisar a seguir, mas que anteriormente estão relacionados com as aulas de ensino religioso entendida como espaço de formação curricular. Não poderíamos deixar de mencionar que ambos os momentos de formação religiosa nestas escolas estão sob a coordenação de um departamento que cuida e dirige o ensino religioso realizado na sala de aula e as celebrações e projetos especificamente católicos, fato que proporciona o fortalecimento do caráter evangelizador da escola.

O depoimento a seguir expressa a preocupação com a formação religiosa católica dos professores:

Primeiro é a proposta de momentos de formação de professores, mas que inclui essa questão da educação direção religiosa e estudo como da fé que nós professamos, como Jesus Cristo, da Igreja, momentos especiais de celebração. (AP)

O depoimento a seguir reflete com mais precisão a intenção evangelizadora dos projetos pastorais e das celebrações católicas: “[...] *estão formando uma comunidade de fé no interior da escola e que trabalhando com os meninos a questão da fé, da eucaristia, da adesão à fé cristã diretamente*”. (AP)

Segundo o depoimento de AP existe intenção de que se forme uma comunidade de vivência da fé católica no interior da escola. Esta mesma intenção é ressaltada pelo diretor da escola B:

[...] porque muitas vezes os professores e funcionários, sobretudo quando estão ligados ao sindicato, essas coisas assim, vocês são patrões, nós somos empregados, então isso é comum, por mais que você faça um trabalho, mas nós fazemos do trabalho uma comunidade e queremos construir uma comunidade. (DB)

Compreender a experiência da fé cristã segundo o seu caráter comunitário implica em afirmar que este é um espaço de relações entre iguais no sentido de valor e de importância dos

seus sujeitos. Entretanto, o discurso de DB ressalta que os próprios professores e funcionários encontram aí um certo distanciamento entre o que é preconizado pelo caráter comunitário e a realidade destes professores pelo fato de uns serem patrões e outros empregados.

As escolas pesquisadas desenvolvem encontros e ou retiros semestrais ou anuais com duração de um dia para cada turma ou segmento:

[...] a gente tem os dias de formação. Aqui já não é mais só para alunos; os professores e funcionários têm as suas experiências. Então, durante um dia a cada semestre aquela turma específica [...] e vão refletir... um tema religioso. (DF)

É um outro projeto que a escola tem, são os dias de formação... Nós normalmente vamos para uma casa de retiro, sendo que a primeira parte, a parte da manhã é uma parte de formação mesmo, uma parte bem voltada para uma pastoral, parte pastoral, [...] A parte do turno da tarde é um período mais livre que os alunos podem estar [...] estreitando um pouco os laços uns dos outros. (PR)

Estes depoimentos expõem a existência de encontros de formação e, ou, retiros cujo caráter é formativo, de teor religioso e pastoral. Um outro espaço, neste nível, porém com um período de tempo maior, e destinado a um grupo mais seletivo de alunos, são os encontros intercolegiais, pois estas escolas estão inseridas em redes de escolas confessionais de acordo com a obra fundacional que as mantém:

Os encontros intercolegiais [...] na linha da identidade cristã, é que congrega alunos e educadores... durante a Semana Santa. (DF)

Um outro projeto que a escola tem [...] é o encontro com os alunos das escolas, [...] é um encontro, que serve até para a gente recarregar as baterias, inclusive os professores esteja lá trabalhando também, [...] os alunos que vão eles se identificam muito com o projeto, [...] então quer dizer, está envolvendo a comunidade escolar em atividades pastorais. (PR)

Os discursos dos depoimentos retratam que os encontros, além de oferecerem uma formação cristã, são implementados a partir da espiritualidade específica do carisma ou missão da congregação a que estas escolas estão ligadas, dado este omitido nos depoimentos acima para que a identidade destas instituições seja resguardada. Ao lado desta formação, foi citada a celebração dos momentos fortes da Igreja católica como marca da confessionalidade desta escola:

[...] momentos em que se celebra Natal, mês de Maria, Páscoa, se vivem os tempos litúrgicos como o da Campanha da Fraternidade, se vivem os apelos das Campanhas, [...] no interior da sua escola, não só como aquele tempo que se explora da temática em si, mas como preocupação daquilo está modificando o jeito da escola ser. (AP)

Estes depoimentos evidenciam os objetivos da formação humana e cristã. Assim, o assessor de pastoral entrevistado julga que estes aspectos modificam o interior da escola, noção completada pelo depoimento a seguir:

[...] é numa escola particular que não seja confessional nem um pouco e que não tenha uma finalidade religiosa, não tem sentido, por exemplo, uma coroação de Nossa Senhora. Pode até ter, mas não faz muito sentido, parte da essência dela, e pode ser até que ela coloque por outras razões de crença de um ou outro da escola, mas não é a opção da instituição como um todo. (AP)

Nota-se claramente que este discurso assume uma postura de que existe uma diferenciação da escola católica com aquelas outras do setor privado pelo fato de ela ter uma finalidade religiosa. Isto não impede que as demais escolas do setor privado façam uso destes momentos religiosos. Todavia, o entrevistado não julga que, por meio deles, tais escolas estejam evidenciando a sua essência pelo fato delas não serem de finalidade religiosa.

O diretor geral da escola A menciona o momento de celebração da formatura de ensino médio:

É nós tivemos alguns exemplos neste fim de ano, que nos deixaram muito felizes, gratificados, é que foram os momentos do 3º ano. Até alguns anos, o dia de colação de grau e o dia da missa eram dias de tortura para nós, porque eram festas é em que reinava uma algazarra muito grande, a própria missa, era um desrespeito e etc. E de um tempo para cá nós temos enfatizado muito esse acompanhamento [...] foi a missa de formatura e no dia seguinte a colação de grau, em que os meninos deram exemplo de postura, de testemunho cristão, de respeito. Foram momentos em que tanto educadores quanto pais, mães, parentes e familiares, saíram dali é maravilhados com a forma como os jovens se conduziram. E isso é o que gratifica o educador. (DA)

Quando perguntado sobre a implicação destes elementos diferenciadores da escola católica na formação dos alunos, o depoimento do assessor de pastoral evidencia que:

A gente trabalha aí meio que na fé. A gente diz assim: a gente acredita que isso está sendo um diferencial já que nós acreditamos que a educação modifica, ela constrói, ajuda, contribui na construção da personalidade, no caráter, do jeito de ser. Então, há uma fé nossa de que esse menino está sendo diferente. (AP)

Esta integração dos projetos pastorais e o calendário de celebração católico, dá prioridade aos momentos mais significativos da Igreja Católica:

Além claro, das grandes celebrações que nós temos. Nós temos muitos momentos celebrativos, como; momentos da Páscoa, momento do Natal, em que a comunidade toda é mobilizada com celebrações católicas cristãs, cristãs católicas especificamente. (AP)

Ocorrem celebrações em datas festivas como dia do padroeiro da escola, como eu citei anteriormente o momento de abertura normalmente é uma celebração, nem sempre missa, mas assim, que deixa transparecer os ideais, [...] mostrando que aqui é uma escola católica e não tem o porque de esconder isso [...] E uma escola católica tem um calendário católico, festivo, há esses projetos, catequese, coroação... (PR)

A prática dos momentos fortes da liturgia católica, tais como a abertura do ano letivo e celebração do dia do padroeiro, períodos da páscoa e do natal são citados pelos entrevistados como meios de evangelização e de visualização da identidade confessional destas escolas, destinados a todas as pessoas que estão direta ou indiretamente ligadas à vida da escola.

Ao lado destas celebrações, há preparação para os sacramentos católicos para os alunos, habilitando-os a participar de forma mais efetiva na vida da comunidade cristã. Para os alunos mais jovens, ou seja, do fundamental I, é oferecida a preparação para a primeira eucaristia:

Nós temos na 4ª série a catequese.[...] nesse domingo que vem, nós vamos ter a 1ª eucaristia, são, praticamente 200 alunos. (AP)

A preparação para a primeira eucaristia, que acontece na 3ª série do ensino fundamental. Então no antes e no depois, há todo um projeto de preparação. (DF)

Oferecida aos alunos também do fundamental I a catequese; há um grupo de catequese. Há uma formação específica. (PR)

Já para os alunos das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio é oportunizada a preparação para a crisma:

[...] nós temos também a preparação da Crisma... com jovens do Ensino Médio, 2ª série do Ensino Médio [...] Então, na perspectiva cristã, confessional. (AP)

E depois o projeto de perseverança, que vem na seqüência. E no ensino é do seguimento 2, é a preparação para a crisma, não é? (DF)

Verifica-se, por meio destes depoimentos, que há todo um empenho sistemático destas escolas de praticarem, no seu interior, toda uma formação para a vivência da fé de acordo com os princípios da Igreja Católica, aproximando-se do que é realizado nas paróquias. Revela-se aí uma forte inflexão na preparação do indivíduo para que se identifique como católico na sociedade, habilitado a participar da vida da comunidade católica de forma ativa. Já o discurso do diretor da escola B ressalta que estes momentos de doutrinação católica acrescentam algo a mais à formação oferecida na sua escola: “[...] *celebrações, crisma, primeira eucaristia, que eu acho que é um “plus”, muitos certamente não têm*”. (DB)

A fala a seguir completa esta idéia:

Nesse ponto o colégio tem quase que uma identificação com o modelo paroquial, que a gente oferece tanto a primeira eucaristia como a crisma, e visando sempre o engajamento nas comunidades... (DF)

O discurso do entrevistado depõe a favor de uma aproximação entre o modelo da preparação sacramental na escola com aquele da paróquia, a fim de conscientizar o indivíduo para o engajamento religioso católico. Todavia, há uma distinção entre estes dois espaços de vivência e de preparação da fé: “[...] *a gente costuma dizer para o menino que o ideal é que vocês fizessem essa experiência na comunidade paroquial onde vivem*”. (DF)

O entrevistado pondera ser a paróquia o lugar ideal para o indivíduo se preparar para uma vivência católica na sociedade, embora a sua escola enfatize consideravelmente tal elemento de expressão da sua identidade confessional. Ao mesmo tempo, ele reconhece a relevância desta preparação ocorrer dentro do espaço da escola:

Mas o fenômeno da grande cidade hoje mudou muito isso. A gente percebe que hoje essa identificação, o próprio modelo de paróquia, sofreu mudanças muito grandes. E o colégio percebe que há um apelo, um compromisso para que ele assuma parte dessa responsabilidade no seu projeto também de ser Igreja, ele é um instrumento de evangelização também da Igreja, há uma identificação clara, nesse sentido há um apoio... (DF)

Os argumentos do entrevistado justificam o papel evangelizador da escola B por entender que ele expressa a sua identidade com a própria Igreja, que requisita das escolas católicas a função de agência evangelizadora. Ele ainda lembra que a realidade da cidade grande faz com que a referência religiosa do fiel não seja reduzida ao espaço limitado da paróquia em que ele reside. O entrevistado completa a sua justificação destacando o apoio de membros da hierarquia da Igreja, que apóiam a implementação de tais projetos:

[...] quando nós fizemos esse projeto a muitos anos atrás conversando com D. Serafim, nosso arcebispo então, e houve um incentivo claro, que seguíssemos em frente, que era por aí mesmo. É uma orientação de nossa província, o padre provincial numa visita aqui recente, reafirmou essa posição que o colégio oferecesse essas experiências. (DF)

Um outro projeto nesta linha da evangelização das escolas pesquisadas é aquele dirigido para a formação de grupos de jovem:

[...] nós temos a partir da 8ª série até 3ª série [ensino médio], mas é diríamos assim um grupo de jovem que nasce dentro da escola. Que é isso? São meninos que querem reunir fora do horário de sala de aula, para partilhar sua experiência cristã, para fazer experiência de ações solidárias, para rezar, para oração mesmo, para fazer encontro que os enriqueça em algumas temáticas da fé cristã [...] vendo as implicações disso para vida deles. (AP)

[...] vários desses meninos querem dar um passo a mais, querem aprofundar. Então a gente oferece, as possibilidades de grupos de reunião de reflexão, acompanhados sempre por educadores nossos, que vão fazer essa caminhada que muitas vezes se estende para além do próprio colégio, como eu diria a pouco, a gente tem vários grupos de ex-alunos que começaram aqui e continuam mesmo depois de adultos na sua caminhada de vida cristã. (DF)

Os discursos dos entrevistados citam a existência de grupos de jovens para os alunos que se identificam mais com a proposta da formação católica. Eles ainda reconhecem que estas iniciativas têm implicações relevantes na vida destes alunos, levando-os a uma vivência católica na sociedade. Este mesmo entrevistado identifica o papel evangelizador da escola católica com uma formação para valores:

Então o colégio se preocupa em abrir um horizonte muito grande de atividades, [...] Quer dizer, criar esse leque de opções, para que o aluno passando por essas experiências possa formar nele essa identidade, [...] com o projeto cristão, um projeto que é de solidariedade, que é a experiência de fraternidade, construção da justiça. (DF)

Segundo esta fala, os projetos pastorais são oportunidades que possibilitam a identificação do indivíduo com o projeto cristão, articulado aos valores éticos de solidariedade, justiça e de fraternidade.

## **B) CATEGORIA: ESCOLA CATÓLICA E FORMAÇÃO DO CARÁTER**

O discurso a seguir, destaca que a formação humana evidencia o diferencial da escola católica. A seguir o entrevistado procurará definir em que consiste esta formação integral:

Há toda uma formação, do ser humano de forma integral, [...] há uma reflexão teórica mesmo. Há uma disciplina mesmo em sala de aula visando isso. Quando a gente trabalha o ensino religioso a formação humana a gente tem esse objetivo. Então eu acho que é o grande diferencial, porque aqui a gente não está abordando só a técnica. (PR)

[...] Então essa formação humana é isso, esse compromisso com a humanidade. Saber [que] você pertence a um grupo, a uma espécie que você depende dessa espécie, que você tem que respeitar essa espécie, o seu planeta como um todo, mas começando na sala de aula, começando com seu colega que você encontra todo dia, começando em casa.(PR)

Por entender que a formação humana visa o bem estar social, ele a define como um conceito humanitário, capaz de provocar mudanças no comportamento dos alunos no sentido de que estes assumam um compromisso com a humanidade.

Partindo do discurso de AP e PR, temos as seguintes ponderações quanto aos projetos pastorais, associados à formação do caráter:

Nós temos essa linha de projetos solidários [...] a gente deseja trabalhar a personalidade do nosso aluno e também a gente quer ajudar a transformar a realidade. (AP)

Tentar promover um respeito mútuo. (PR)

Estas falas deixam transparecer a preocupação dos entrevistados em afirmar que os projetos pastorais das suas escolas visam a formação do caráter dos seus alunos, aqui identificados com o desejo de trabalhar a sua personalidade e a promoção do respeito mútuo. AP ainda associa esta formação à preparação do indivíduo para a transformação da realidade

(tema este que trabalharemos mais adiante) e como paradigma para a superação dos aspectos exclusivamente acadêmicos dos conteúdos:

E claro, uma intenção formativa que transcende o conteúdo, que sai ou que pense o conteúdo, mas o conteúdo que transcenda é diríamos assim, acadêmico puramente ele tem que pensar algumas ações que transforme o jeito de ser desse aluno. (AP)

O conteúdo do discurso do diretor da escola A evidencia a necessidade de integração com o pedagógico:

Bom, nós temos uma assessoria de pastoral e solidariedade, que deixou de ser um serviço e passou a ser uma assessoria, que cuida justamente dos aspectos da pastoral e da solidariedade. No campo da pastoral a assessoria é ajuda os diversos segmentos da escola a fazer com que o pastoral fique, ou seja integrado ao pedagógico. (DA)

Ele continua a enfatizar a solidariedade:

No campo da solidariedade a assessoria cuida para que no currículo, as atividades solidárias são sociais, elas não fiquem apenas no aspecto da sensibilização do aluno, mas há uma coisa muito além da sensibilização, ou seja, a ação social, a ação solidária. (DA)

No seu entender, as atividades solidárias oferecem os requisitos necessários para que o envolvimento da comunidade educativa se faça para além do sentimento de sensibilização, como ação social e solidária.

O depoimento, a seguir, expressa a articulação entre conteúdo, a realidade social e a necessidade dos alunos de uma turma da escola A:

Um exemplo disso: uma 7<sup>a</sup> série tinha uma dificuldade imensa na relação com a corporeidade... e nessa série a ciência trabalha com eles toda a questão do corpo, [...] ao fazer um projeto com esse grupo, nós temos que aproximá-lo de uma instituição que lida com alguma coisa que tenha relação com o corpo. Aí nós descobrimos o "Caminho para Jesus". Falamos num tempo de convivência com os meninos do "Caminho para Jesus". E eram meninos, alguns deles, que estavam enveredando já na 7<sup>a</sup> série para o caminho da bebida. Eles visitavam, conversavam com os meninos, ficavam lá com eles, no Caminho para Jesus. (AP)

Segundo esta fala, os alunos desta turma tiveram problemas com o uso de álcool e com a questão da corporeidade. Aproveitando o que a disciplina de ciências nesta série enfatizava, o estudo do corpo humano, buscou-se uma articulação destas duas realidades com um

trabalho social que trabalhasse com crianças portadoras de dificuldades físicas, para que estes alunos pudessem perceber a sua situação de vida e a destas crianças acreditando que está aproximação tenha superado a distância entre conteúdo acadêmico e realidade. Esta aproximação trouxe como consequência a avaliação dos alunos a respeito do seu próprio estilo de vida:

A conversa dos meninos era uma só. Eu comecei a perceber o tanto que eu sou ridículo, medíocre diante daquilo que eu fico pensando. Transformações profundas aconteceram nessa série por causa de uma simples visita ... (AP)

O entrevistado AP expressa que, a partir desta articulação, foi possível um juízo de valor moral por parte dos alunos a respeito dos seus comportamentos e, a partir daí, buscaram transformações consideráveis no seu agir. Nota-se que este exemplo faz o entrevistado acreditar na superação de um conteúdo acadêmico distante das realidades e do meio social em que vivem e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação do caráter dos mesmos, a ponto de servir como formação de valores para alunos desta turma. Se num primeiro momento a preocupação desta fala foi com a solução de um problema de uma turma específica da sua escola, num segundo ele cita que a mesma iniciativa deve contribuir para que os alunos envolvidos estabeleçam laços de comprometimento social com aquele grupo:

E dando tônica que isso tem que gerar um compromisso de engajamento do menino primeiro com ele mesmo, com transformações dentro dele mesmo, o que já diferencia de um zoológico, e segundo lugar é abrir perspectiva para alguns de comprometimento, como alguns alunos que nós tivemos se vinculam, passaram a contribuir com a instituição. (AP)

DF também cita os projetos pastorais nesta mesma direção, quando aborda a parceria com uma ONG “O Circo de Todo Mundo”:

[...] nós temos uma parceria com Circo de Todo Mundo que [é] uma das ONG's mais conhecidas daqui de Belo Horizonte, trabalha com crianças e adolescentes em situação de risco social, e esse trabalho é feito a partir da arte circense. Nós ajudamos financeiramente essa ONG, e temos uma parceria também, os nossos alunos vão lá toda semana., e [...] é uma experiência interessantíssima, porque o nosso menino [alunos de 5ª série] é vai poder aprender com eles, uma troca muito interessante e a reflexão que

isso sempre traz, o retorno na sala de aula, é sempre a possibilidade de você traduzir com os outros e discutir com os outros, com as famílias a experiência vivida lá. (DF)

O discurso do entrevistado situa o contato dos alunos da sua escola com meninos e meninas em situação de risco social, ao lado da ajuda financeira a esta ONG, visto como um meio de enriquecimento das discussões e reflexões sobre as questões sociais com os alunos e com os seus familiares.

As falas de AP, DF e PR revelam o aspecto positivo de estar colocando os alunos de suas escolas em contato com realidades diferentes, através dos projetos pastorais. O entrevistado AP cita um projeto de troca de correspondências entre alunos da 4ª série da escola A e da 4ª série de uma escola pública no bairro Alto Taquaril:

O contato com a realidade diferente faz o menino do colégio [A] a perceber a realidade do mundo dos pobres e da escola pública. Isto provoca o entendimento melhor destes meninos e os faz sensíveis a estas questões, modificando o comportamento pela sensibilização, tornando-os melhores alunos tanto os [alunos da escola A] como os do Alto Taquaril. (AP)

O representante da escola B lembra do projeto dos alunos da 6ª série realizado junto à idosos:

Na 6ª série, o trabalho é feito junto a idosos. Então os meninos eles visitam é asilos daqui de Belo Horizonte, um trabalho que ao longo do ano inteiro... O nosso projeto tem a ver com a presença mais permanente. O menino passa criar inclusive vínculos com aquelas pessoas e com aquela comunidade [...] Então a 6ª série, este projeto junto aos idosos, é uma experiência interessante na formação deles, o papel que o idoso representa na família com essa reserva de história, de sabedoria, essa reserva daquele que tem tempo, aquele que pode acompanhar, que pode ser uma presença afetiva significativa na vida das crianças. (DF)

O PR da escola evidencia a necessidade de se ter consciência da situação social:

Um outro objetivo fazer com que o nosso aluno saia um pouco daquele seu mundo. Aqui é uma escola de classe média alta, os alunos têm um certo padrão de vida, tem um certo conforto material, graças a Deus esses meninos não têm faltas econômicas, mas levá-los a uma realidade diferente da deles, mostrar que nem todo mundo tem uma casa tão aconchegante, não tem uma escola às vezes, é tão acolhedora, tão prestativa, quer dizer, você mostrar, tentar valorizar aqui o que eles têm, para que eles tomem um pouco de consciência. (PR)

Os depoimentos tratam de situar alguns projetos pastorais implementados pelos alunos, a fim de despertá-los para realidades diferentes daquelas vividas por eles. No seu

entender, eles podem estar ajudando a tais meninos a perceberem a pluralidade de questões conflitantes presentes no meio social. Segundo estas falas, estes meninos são sensibilizados a ponto destas experiências influenciarem o processo de compreensão da realidade social de outros jovens:

A grande surpresa no final desse processo, é que primeiro nosso menino começou a entender melhor o que é essa questão da escola pública e a dificuldade dos pobres na relação com a aprendizagem. Eles se sensibilizaram muito. Se prepararam muito para isso. Portanto, eles se tornaram melhores alunos dentro do que eles estão fazendo. E segundo, eles conseguiram motivar os meninos de lá a aprender a escrever. (AP)

Segundo AP, o resultado do projeto firmado entre a 4ª série da sua escola e a 4ª série da escola pública do bairro Alto Taquaril trouxe ganhos para ambos os grupos. Dentro deste panorama, os entrevistados chamam a atenção para que os projetos pastorais possam sensibilizar o aluno e comprometê-los com a questão social:

Nós queremos com esses projetos sensibilizar, mais do que sensibilizar, provocar comprometimentos existenciais dos nossos meninos com a questão social, com a vida, com a sociedade, [...] com a extrapolação do próprio viver [...] (AP)

E segue afirmando:

[...] que o menino saia daqui consciente, que não pode ser voltado apenas para o medo da sobrevivência dele. Ele tem que lutar sim, ele tem que estabelecer laços que sejam comprometidos com a sociedade, com o mundo em que ele está. (AP)

Essas falas indicam que a sensibilização dos projetos pastorais contribui para a formação da consciência dos alunos e de que é necessário o seu envolvimento e comprometimento social. Este comprometimento social pode ser entendido como meio para a superação do individualismo e do conformismo, conforme o depoimento abaixo:

[...] quer dizer, não sou só eu, vou está num ótimo colégio, possivelmente a gente vai buscar o melhor colégio nesse sentido. Para que você tenha a melhor universidade, por isso possa ganhar mais dinheiro e possa dizer: 'Senhor, obrigado, posso agora descansar que tenho tudo. (DB)

Não, ao contrário, o que nós muito trabalhamos com os alunos é ser com e para os demais. Isso tudo é um projeto que você vai trabalhando com eles, ou seja, formação de social assim por diante. (DB)

O entrevistado reconhece que entrar numa universidade melhor e ganhar dinheiro não é o objetivo da educação preconizada pela sua escola. Neste sentido, ela deve proporcionar o encontro dos seus alunos com as realidades sociais, acreditando que assim exista a possibilidade deste indivíduo se abrir para a realidade social.

O discurso do representante da escola B segue a mesma direção ao depor sobre a sensibilização:

Pessoas sensíveis, quer dizer, é hoje um dos grandes males que a gente percebe na sociedade é justamente essa saturação que a gente vive de violência, de tantas coisas de descrédito, de descrença, a corrupção, quer dizer, tanta coisa que nos bombardeia, que às vezes cria aí em torno de nós uma crosta, fica meio que imune, meio que desanimado, meio que desmotivado. (DF)

Certamente estes discursos completam o exposto acima quanto o sentido da sensibilização dos projetos pastorais das escolas pesquisadas. Eles julgam que a sensibilização seja capaz de provocar nestes alunos um comprometimento capaz de transformar a realidade.

AP ainda lembra:

Então, criar uma sensibilidade maior para com o empobrecido e que o sofrimento do empobrecido ele é real, ele é dramático. Ele não é só índice real, ele é dramático. Ele não é só índice da geografia, do IBGE, dos órgãos de geografia. Mais que isso, ele é uma dramaticidade de seres que querem sobreviver. E que isso é possível mudar decisões políticas, estratégicas do país e do mundo. (AP)

O conteúdo desta fala procura evidenciar que, apesar da situação de pobreza ser algo real e dramático, existem possibilidades de se criar decisões e estratégias capazes de mudar. Já o depoimento do diretor da escola B acredita que o contato com a realidade do empobrecido favorece o conhecimento do aluno a respeito da estrutura social que causa a pobreza:

Nós temos esse trabalho, de levar o aluno numa creche, de refletir sobre a estrutura social, os elementos que compõem essa estrutura. Para não pensar que pobre é preguiçoso ou coisa parecida... (DB)

Um depoimento de DF tem a mesma conotação:

Então o papel que a escola representa nesse tempo é de oferecer possibilidade de contato com essa realidade, por mais variado mais aprofundado possível, para que o

menino possa criar nele essa sensibilidade, quando eu vejo, por exemplo, um ex-aluno nosso, que hoje é um empresário, fazendo um trabalho social interessante, assumindo compromissos sociais, eu vejo que esse é o nosso papel. É não cobrar muito ou não criar muita expectativa, no aqui e no agora, mas saber que a educação no momento que nos é dado estar com eles, é uma educação que tem muito a ver com a parábola do semeador. É plantar essa semente. (DF)

Este depoimento destaca o papel que a escola tem no momento presente de colocar o alunado em contato com a realidade. Esta iniciativa, segundo o entrevistado, é uma perspectiva a longo prazo, podendo influenciar na formação da personalidade do aluno para que desenvolva um trabalho social comprometido com as realidades sociais. Diante deste quadro de sensibilização, é proposta uma série de projetos pastorais que, segundo os depoimentos, despertam os seus participantes para a solidariedade.

Nós temos uma missão de solidariedade que é no norte de Minas, em que o nosso aluno vai, fica uma semana, mora com os sem terra, mora com o pessoal das comunidades pobres, os quilombolas, é... comunidades que vivem na miséria de fato, comunidades de pessoas que vivem da extração de pedras. (AP)

Há também um projeto missionário que é de realmente de levar o aluno assim a sair da sua realidade realmente tentar fazer que esse aluno tenha um contato direto. Normalmente a escola leva para alguma cidade do Brasil, do interior de Minas, [...], mas uma cidade que seja carente, que esteja precisando de algum apoio, há um mutirão, há um verdadeiro mutirão. A escola por muito tempo arrecada alimentos, arruma profissionais como médicos, dentistas. Os alunos eles vão estar com uma equipe de apoio, ajudando sempre o profissional da área que está trabalhando com alguma coisa e é uma experiência que também, a meu ver muito gratificante. Os alunos que vão e querem voltar, gostam muito de fazer, porque ajudar é sempre bom. (PR)

Estes dois depoimentos, além de ressaltarem o deslocamento do alunado para realidades muito distintas das suas, são apresentados pelos entrevistados como experiências de solidariedade para com estas populações carentes. PR ainda cita outras iniciativas de sua escola:

Juntamente com a abertura dessa Campanha, há uma gincana da Fraternidade, [...] é fazer doações de roupas, de alimentos, é agasalhos, é brinquedos, que esses alimentos serão doados a uma instituição carente, quer dizer, é uma forma de estar fazendo os nossos alunos estarem partilhando, o aluno esteja percebendo uma nova realidade, ainda que seja apenas que doando um quilo de arroz, mas ele já está fazendo algo concreto. (PR)

O conteúdo desta fala enfatiza as ações assistenciais, nas quais os alunos poderão estar fazendo uma experiência concreta de solidariedade. Já o discurso do diretor da escola B parece não dar tanta importância às iniciativas de caráter mais assistenciais:

E também, é uma premissa básica é a de que a ação solidária, não pode ser uma ação assistencialista, mas tem que ser uma ação que realmente agregue valor àquela comunidade que está sendo assistida. (DB)

No entendimento deste entrevistado a ação de solidariedade não se reduz ao simplesmente a realização de assistência às carências básicas dos assistidos. Ela deve contribuir para que os valores de solidariedade agreguem valor à comunidade. O diretor desta mesma escola relata uma parceria com a ASMARE:

Na ASMARE, o contato com os meninos, é também um aprendizado mais interessante [...] O que é lixo para gente, para outros é meio de vida. É, e aquilo que o lixo pode se transformar. Lá no galpão da ASMARE, tem uma escola funcionando lá dentro. Os filhos dos catadores de papel estudam lá. E muito material didático dessa meninada sai do lixo e o nosso aluno podendo estar presente, vendo isso acontecer, estando lá aprendendo com eles, ou até ajudando, fazendo um trabalho de reforço escolar, e tal, de valorização, é também uma experiência de sensibilização muito interessante. (DF)

Esta fala procura relatar que o contato dos alunos com a ASMARE resulta em uma experiência valiosa. Ao mesmo tempo, este depoimento cita as ações de solidariedade desenvolvidas. Assim, o depoimento evidencia que este projeto auxilia no aprendizado do aluno fora de sua escola, bem como na solidariedade como forma de ação concreta junto a outras crianças. Neste sentido, destaca-se a fala do diretor geral da escola A:

É então, nós não nos contentamos apenas com visitas esporádicas, levar presentinhos, essas coisas que a gente ouvia e via há algum tempo. Hoje, os nossos projetos sociais de solidariedade eles procuram ser uma intervenção no local onde os alunos estão trabalhando esse projeto. (DA)

Segundo este discurso, os projetos pastorais têm uma estrutura planejada e visam uma intervenção no meio social muito mais do que uma simples visita. Segundo os depoimentos a seguir, a proposta de sensibilização está associada à dimensão pastoral da sua escola:

Eles convivem com essas famílias e convivem mesmo. Ali é uma semana de uma convivência indo às Igrejas, indo à Igreja com eles, trabalhando com eles. (AP)

Os Mensageiros do Senhor, é, esses mensageiros, os meninos juntamente com os professores, a coordenação e direção, [...] nós vamos até essa creche, até essa instituição, levamos aquilo que a gente já tinha combinado, então é um outro trabalho pastoral. (PR)

Por outro lado, alguns grupos e pessoas, isoladamente, parecem assimilar esta proposta de outro modo, não assistencial, conforme os depoimentos a seguir:

[...] eles [reportando aos membros do grêmio estudantil] assimilaram isso como valor tanto que agora, na semana da consciência negra eles disseram: 'nós queremos trazer uma banda negra, nós queremos trabalhar com isso, com valorização dessa cultura'. Então eu acho que isso é um diferencial, que é a inserção dentro do espírito da Igreja, dentro das temáticas da Igreja. (AP)

O fato de o grêmio estudantil proporcionar um encontro ou um show com uma banda negra, segmento marginalizado da sociedade, num colégio de zona sul, voltado preferencialmente para o atendimento das demandas das classes médias e alta, é uma mudança nos valores destes alunos como parte da inserção do espírito da escola católica, segundo o julgamento deste entrevistado, que vê aí o diferencial da escola católica.

[...] nós nos sentimos orgulhosos, de médicos que nós encontramos que tão profundamente inseridos [...] Eu tenho uma ex-aluna (que) ela fez uma opção de trabalhar num bairro pobre junto com a prefeitura, de construir um posto de saúde, porque ela dizia: 'o que eu aprendi no colégio não dá pra eu fazer diferente disso'.(AP)

Neste mesmo sentido vai o depoimento a respeito da ex-aluna médica e que promove um trabalho social num bairro de periferia, constatando, assim, que esta ex-aluna assumiu na sociedade civil um caráter condizente com o que é preconizado por esta escola católica.

Os depoimentos de AP e PR, ao proporem a dimensão social para os projetos pastorais, revelam que, junto com essas iniciativas, existe a intenção de estar coerente com os princípios da Igreja Católica. Já o discurso de DA associa à dimensão da evangelização a aspectos da ética e da moral como forma de complementação da formação dos alunos que não têm carências materiais:

[...] a importância que o [colégio A] tem para esse tipo de aluno é justamente ser [uma] forma de contribuir para que esses meninos, essas meninas, que têm tudo no âmbito material, se formem também em relação aos aspectos da ética, da moral, da religiosidade. (DA)

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade serão os elementos de integração da formação de dimensões ética, moral e religiosa:

A gente tem que tratar tudo dentro de um contexto de integração, interdisciplinaridade, de transdisciplinaridade. Conseqüentemente quando a gente fala, em projetos solidários é nós estamos sempre colocando estes projetos solidários em interação com os próprios conteúdos, que as séries estão desenvolvendo. E o pano de fundo, é leva em conta, muito, o aspecto moral, naquilo que diz respeito à subjetividade a pessoa e o aspecto ético, naquilo que diz respeito à coletividade, ao respeito ao patrimônio e etc [...] Cabe a nós, enquanto entidade de educação, que colabora na educação dos meninos e das meninas, influenciar positivamente as famílias para que as famílias não deixem levar em conta o respeito que tem, de ter pelo ser humano. (DA)

O depoimento ressalta que integração entre projetos sociais e conteúdo do ensino visa a formação tanto individual como social do sujeito. Segundo esta fala, estes elementos interferem positivamente na formação do educando enquanto ser humano. A seguir, DA explicita o motivo desta intenção da sua escola:

É uma preocupação que nós temos constantemente, é com o aspecto da ética. A formação ética desses meninos e dessas meninas. Então, como eu estava dizendo, conforme o indivíduo vai crescendo, ele vai se contagiando mais por esse consumismo que aí está até pelo crescimento das relações com os demais e etc. E aí ele se torna mais importante para a escola, a manutenção dessa idéia base da formação do ser humano e principalmente como eu estava dizendo, nos aspectos éticos. (DA)

O consumismo da sociedade contemporânea é citado pelo entrevistado como algo negativo e o contato dos jovens com esta realidade cria a necessidade de uma formação ética para proporcionar uma humana e cristã. Segundo DF, os projetos pastorais ainda têm uma outra conotação:

[...] A gente quer dizer não a isso, quer dizer, é criar pessoas sensíveis, pessoas capazes de se envolver, de se emocionar, de se deixar a tocar, pessoas que se sintam afetadas pela realidade e convidadas. (DF)

Diante das carências das populações carentes e atingidas pelos projetos pastorais e da necessidade dos alunos se envolverem com estas realidades diferentes das suas, o entrevistado revela que estas iniciativas têm o compromisso de contestação desta situação. Segundo DF, esta contestação é consequência da associação da sensibilidade e do envolvimento social.

Nos depoimentos ainda foi mencionado o significado dessa formação para os alunos de classe média e alta que freqüentam as escolas pesquisadas:

[...] pra dar um exemplo concreto, você tem o Maluf, aí depende de visões, você tem um Maluf, em São Paulo, um antigo aluno do [colégio B] e você tem um Suplicy, Eduardo Matarazzo Suplicy, do mesmo colégio [...] com posições diferenciais, assim por diante. Você tem gente que vai que brilham nesse sentido, na solidariedade e outros que, só pensam em si, assim por diante. (DB)

Agora, eu acho que o trabalho junto a essa classe, acho que tem esse sentido o que nós podemos fazer para dar um instrumental para essa esse tipo de classe social para que elas compreendendo o mundo possam também agir assim para formar pra valores... (DB)

Os depoimentos conferem a esta escola a função de um instrumental que possibilite uma ação ética e solidária. Porém, quando se trata de resultados desta formação, há diferenças de aluno para aluno, uma vez que uns assumem na íntegra a proposta da escola e outros agem de modo diferente. Segundo as falas dos diretores A e B, mesmo ocorrendo tal contradição, isto não impede que seus alunos sejam identificados como diferentes pela postura que assumem:

Outros fatos nos deixam muito gratificados é quando a gente ouve professores de ensino superior dessas faculdades que têm uma relação mais direta conosco, dizendo que o aluno [da escola A] ele é diferente, na própria postura dentro da turma no ensino superior. (DA)

Seja da personalização, ou seja, você construir a cada aluno no que o processo pedagógico seja totalmente personalizado que eu digo é quase que uma tutoria acompanhar a cada aluno, é o conhecer pelo nome, é o conhecer a família, é o conhecer as dificuldades. Então, contextualizar esse aluno na família, na escola, no seu mundo. Então há uma diferenciação grande. (DB)

### C) CATEGORIA ESCOLA CATÓLICA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Uma terceira categoria de análise elegida por nós, refere-se à preocupação da escola católica com a transformação social. Apesar de ter sido menos citada pelos entrevistados, ela apareceu nos depoimentos dos articuladores de pastoral e do ensino religioso como objetivo dos objetivos dos projetos pastorais, conforme atesta a fala a seguir: *“Nós queremos é, com objetivo claro, produzir cidadãos que sejam capazes de ajudar a sociedade a criar é fazer opções políticas que transformem.” (AP)*

O entrevistado AP explicita no seu discurso que, a sua escola se preocupa com a transformação social ao estabelecer objetivos claros neste sentido para a formação dos seus alunos. Na ótica do entrevistado, esta formação deve resultar na promoção de cidadãos cujas opções políticas visem à transformação.

A formação para valores éticos é enfatizada pelo entrevistado como possibilidade de mudança da realidade social. Entretanto, ele cita um exemplo que se refere a uma conversa dele com um aluno que gostaria de ser publicitário. Isto porque o referido aluno acreditava que tal profissão era um meio de veicular mensagens ilusórias e mentirosas, expressando uma incoerência entre a carreira de publicitário e a formação proposta pela escola católica. A solução do entrevistado foi a seguinte:

Eu disse para ele: será que precisa sempre veicular mensagens enganosas? Será que um profissional da comunicação não pode, não tem uma finalidade social? Como que eu faço esse medicamento chegar aos rincões mais distantes da pátria, não cumpre uma função séria? Se existe uma alternativa social para uma determinada situação, não é a publicidade que vai ajudar [...] então eu não preciso veicular somente o mercado. Eu posso veicular a ética, aliás, devo veicular a ética.(AP)

Este discurso tenta demonstrar que não necessariamente é finalidade da publicidade convencer os outros por meio de mensagens enganosas. Pelo contrário, ele pode ter uma função social de, por exemplo, facilitar que populações do interior tenham acesso a

mensagens não enganosas. Dentro deste panorama, a ética é o elemento que distingue um profissional formado na escola católica de qualquer um outro. O diretor geral da escola B enfoca a formação para valores como possibilidade de transformação social: *“A questão da solidariedade, da percepção do outro, do trabalho, do envolvimento de uma transformação disso que está aí”*. (DB)

O entrevistado AP segue propondo uma postura ética que, no seu entender, possibilita a ligação entre uma postura ética como empresário e um bom emprego que garanta um salário digno:

E penso até que nós precisamos de profissionais que tenham a coragem de uma proposta como essa, e digam: olha, lamento muito, eu sei que seu interesse é esse empresário. Mas seu produto não vale isso que você está querendo que eu faça passar. Eu não trabalho com produto que não tenha ética’. Quer dizer, nós vamos começar levantar outro tipo de sociedade, outro tipo de mundo, que trabalhe sobre outras perspectivas. Por isso que eu digo, que a contribuição que nós temos é na perspectiva da mudança de enfoque de cultura. E aí sim, podemos coadunar alguém que receba muito bem, que tem um salário muito bom pra sobreviver, é bom pra poder ter uma vida digna e ao mesmo tempo, realizar um trabalho que seja ético na sociedade. (AP)

O entrevistado acredita que o diferencial ético da educação de um aluno da escola católica é suficiente para reverter os interesses do mercado empresarial. Neste sentido, o discurso do entrevistado julga existir a possibilidade de um outro tipo de sociedade não mais de acordo com os interesses do mercado, mas com um enfoque de cultura levantado pela perspectiva ética. Os depoimentos dos diretores gerais das escolas A e B associam formação crítica e transformação do mundo:

Nós procuramos ter muito claro na relação com o jovem, na relação da família, que embora a escola entenda que esse é o mundo que aí está, a escola quer formar jovens que sejam transformadores desse mundo para melhor. Nós sempre enfatizamos que nós não queremos formar pessoas, que se acomodem com o que está aí, mas pessoas [que] se incomodem com o que aí está, e que possam ser construtores de uma nova sociedade. (DA)

Este discurso ressalta transformação da sociedade na medida em que a educação se ocupa com o papel de superação da acomodação do indivíduo. Já o diretor da escola B

menciona a educação para valores como fundamento para a transformação social, acreditando que ela levará a elite à transformação de sociedade:

[...] a gente acredita nisso também, ou seja, é um grupo que tem condições de estar em liderança da sociedade, que você fornece elementos da educação de fundamentos, de valores. Então, essa classe, essa elite ela pode poderá, vir a ser um agente de transformação. (DB)

Este entrevistado insiste em afirmar o potencial de transformação da sociedade pela elite:

Eu creio, quer dizer, eu acho a gente acredita [que] essa classe tem um potencial de influência na sociedade [...] os padres acreditavam [no início da fundação da congregação religiosa] que você trabalhando com uma classe, uma elite, tem condições de, vamos dizer assim, de uma liderança de transformação da própria sociedade. (DB)

Segundo a concepção de AP, esta noção de transformação social deve estar inserida no conteúdo curricular como forma de desaliená-los, incluindo também a contribuição dos seus respectivos professores: *“Isso tem que inserir dentro do conteúdo da série. Tem que ajudar o professor [...] e tem que, esse professor também contribuir com a transformação social”*. (AP)

O diretor geral da escola C frisa a formação religiosa e filosófica, ao lado das disciplinas obrigatórias, como um diferencial importante na formação do seu alunado. Este diferencial é ressaltado por ele como algo que interferirá na educação para o desenvolvimento da nação:

E ela tem uma diferença de fato muito importante, além daquelas disciplinas obrigatórias que nós temos, temos a formação religiosa e filosófica e ainda a educação total, não apenas a acadêmica, mas também a formação geral que qualquer pessoa deve ter durante a sua vida para ajudar a nação crescer e desenvolver. (DC)

Para comprovar a sua fala, AP cita uma série de parcerias de sua escola com algumas instituições que, no seu entender, são meios de verificação de que os projetos pastorais direcionam a sua escola em relação à transformação social:

Nesse caso, os nossos projetos, eles abrem vínculos que são maiores do que a escola dá conta, do que ela consegue. Então abre a segunda ala de trabalho nosso, que são

das parcerias. Nós temos parcerias com o Estado, com instituições privadas, com todas instituições possíveis que nós podemos fazer parcerias nós fazemos. Por que? Até onde o nosso aluno pode ir, nós vamos com ele. Daí, para frente, nós não podemos abandonar a comunidade. Aí nós temos que colocar uma parceira com alguém que vem junto com a gente... (AP)

Embora os depoimentos anteriores afirmem que a transformação social esteja na pauta dos projetos pastorais da escola, por um lado, por outro eles revelam a existência de limites e desafios para a escola dar prosseguimento aos mesmos. Isto nos leva a inferir que, diante desta limitação e em nome da formação do seu alunado, a escola é impelida a buscar parcerias com diversas instituições, a fim de dar continuidade aos projetos junto às comunidades assistidas. AP segue listando diversos projetos implementados pela sua escola: “[...] nós temos uma parceria que utiliza a nossa escola que é o segundo tempo, são meninos que vêm utilizar o espaço da escola em um outro horário, as quadras e tudo mais, espaços que não estão sendo usados”. (AP)

O discurso do entrevistado revela a existência de um projeto voltado para a disponibilização das estruturas físicas da escola A para meninos da população carente, quando elas não estão sendo utilizadas para as atividades educativas do seu próprio alunado. AP ainda evidencia outras parcerias:

Aí, nós temos parcerias, por exemplo, com o trabalho infantil. Aí nós temos parcerias com vários programas do Estado. (AP)

[...] nós temos parcerias [com] o Comitê da Cidadania. Hoje basicamente ela é mantida pela escola. Esse Comitê do Betinho, que arrecada nesta época do ano [é] toneladas de alimento. Então nós temos assim, várias outras parcerias. Essas são as que nós chamamos de parcerias institucionais. (AP)

Estes depoimentos indicam que os projetos pastorais atuam junto à população carente e que as ações são em parcerias com programas do Estado e organizações da sociedade civil. Além das parcerias institucionais citadas por AP, a sua escola busca influir no campo das políticas públicas de assistência social:

E o campo mais próximo que nós estamos sentindo necessidade entrar é na linha das políticas públicas. Então hoje, por exemplo, nós já colocamos uma representante nossa no Conselho Municipal de Assistência Social, que nós sentimos que não basta está aqui só contribuindo. Nós temos que contribuir também na reflexão dos Conselhos das Políticas Públicas. (AP)

O discurso do entrevistado evidencia a contribuição dos projetos pastorais em termos práticos, porém, ele observa que há a necessidade desta instituição influir em termos reflexivos no campo das políticas públicas, que determina valores e formas de validar os projetos pastorais. O entrevistado cita o Conselho Municipal de Assistência Social, que conta com representatividade de um membro desta escola. Esta preocupação é pontuada por este depoimento, como de algo importante, pois, com este engajamento, esta escola efetiva uma inserção na área de políticas públicas.

Toda o nosso processo de trabalho com essas comunidades implica também num compromisso de ajuda, e de estímulo ao desenvolvimento, não é? Por exemplo, durante muitos anos as festas, que foram feitas aqui no colégio, festa juninas, gincanas e tal, tinham como objetivo arrecadar fundos ou material para algumas dessas entidades, para construção de um galpão, para construção de um anexo de uma creche, uma padaria comunitária, em uma comunidade, coisas desse tipo. (DFHC)

#### **D) CATEGORIA: ESCOLA CATÓLICA E NÃO LUCRATIVIDADE**

Quando perguntados a respeito do significado da escola sem fins lucrativos, os entrevistados declararam o seguinte:

[...] eu acho o lucro, [...] você pegando no mercado ele é normal, é comum, tem o seu percentual justo, vamos dizer assim, [...] eu acho que a empresa, a pequena empresa é aceito. Uma instituição sem fins lucrativos passa um pouco por aí. (DB)

O entrevistado entende que a lucratividade dentro de um patamar justo não descaracteriza sua instituição enquanto não lucrativa. A seguir, ele considera alguns argumentos, que no seu entender, permitem a lucratividade de uma instituição sem fins lucrativos:

Você faz um trabalho, você quer fazer um trabalho, mas não tem, não visa prioritariamente, primariamente a questão do lucro. Ele tem que acontecer dentro de um limite razoável, para manter a própria instituição. Agora, isso não significa que se tenha

que ter lucros gigantescos. Então você vai trabalhar com aquela margem sem aquela intenção de acumular, de lucrar, mas com aquela margem de segurança que possa dar continuidade ao teu trabalho. (DB)

Para o entrevistado, o critério de não lucratividade não representa a ausência de lucro, porque ele é obtido em vista dos objetivos educacionais da instituição e não segundo a lógica de acumulação do mercado, que elenca a lucratividade como o valor primordial.

Agora você pega um lucro nosso, ele basicamente ele está fechando, não está dando déficit, não está dando grande superávit. Então... o que seria um lucro de um colégio como de dois mil e quinhentos alunos e assim por diante, dez milhões, 5 milhões, um milhão, quinhentos mil?. Se nós chegarmos ali a oitocentos a um milhão é ridículo esse lucro. (DB)

O baixo lucro de uma escola de grande porte, como é o caso da escola em questão, é citado pelo entrevistado como algo ridículo e isto não deixa de atribuir à mesma o caráter de não lucratividade. O depoimento do diretor geral da escola A enfatiza na mesma direção a necessidade do lucro para sua instituição: *“Então uma escola sem fins lucrativos, como é o caso da nossa, ela obviamente precisa ter resultados”*. (DA)

O obter resultado positivo e o caráter não lucrativo desta instituição são sintetizados pelo entrevistado da seguinte forma:

Então uma instituição sem fins lucrativos, como eu disse, ela não significa que ela não tenha resultado, ela precisa ter resultado e o resultado ele é reaplicado na própria obra, não há distribuição de lucros, não há os associados, embora haja associados porque mesmo a instituição congregacional tem associados, nosso caso são os [religiosos], que usam da instituição apenas o necessário para a sua manutenção e todo o resultado é reinvestido na própria entidade.(DA)

A fala de DA procura superar a contradição entre o caráter não lucrativo e a obtenção de resultados de sua instituição, uma vez que ele não identifica como distribuição de lucros a manutenção dos seus associados e o re-investimento na própria escola. O depoimento do diretor geral da escola C coincide com os demais, identificando a boa remuneração dos seus funcionários e professores, bem como nas obras sociais da congregação mantenedora como forma de justificar a não lucratividade da sua instituição:

A escola sem fim lucrativo significa seguinte que toda aquela, o dinheiro que entra, a gente procura sempre é remunerar bem os funcionários e professores e o dinheiro que nós recebemos, muitas vezes nós, religiosos, não temos o ordenado, então o próprio colégio nos sustenta e o restante, que sobra, nós investimos na parte educacional ou também, nós fazemos obras sociais que a congregação possui através dos seus trabalhos e das obras. (DC)

A tentativa destes depoimentos de deslocar o pouco lucro ou simplesmente o lucro para a promoção dos objetivos educacionais e ou a boa remuneração dos funcionários e professores, justifica que estas instituições sejam caracterizadas enquanto instituições sem fins lucrativos, porque este resultado não é destinado à acumulação privada dos seus associados, bem como da sua entidade mantenedora. A seguir, o diretor da escola A evidencia as conseqüências prejudiciais de uma idéia ingênua a respeito da não lucratividade adotada por algumas escolas católicas:

Então muitas vezes, essa idéia de fins não econômicos, de fins não lucrativos, faz com que algumas congregações religiosas, com medo de parecer que elas estão ali querendo lucro e resultado, não é necessariamente lucro, acabam por é exercer uma administração ingênua que é prejudicial não só para a própria manutenção da congregação. E há carismas que estão sendo perdidos por causa disso, porque algumas instituições elas dependem, para sua manutenção, do resultado da escola. (DA)

O conteúdo da fala de DA evidencia a dependência da escola dos seus resultados econômicos para que se mantenha e possa manter a própria entidade mantenedora. Por outro lado, ele não identifica este resultado como lucro, resguardando assim o caráter não lucrativo dessas instituições.

Abaixo seguem as planilhas de mensalidades e de custos da escola C. Não são apresentadas as planilhas das escolas A e B porque as mesmas não foram disponibilizadas pelas respectivas escolas. Veja como se acha a situação das receitas de mensalidades da escola C.

**PLANILHA I**  
**MENSALIDADES DO ANO DE 2004 DA ESCOLA "C"**

SEGMENTO	Nº DE ALUNOS	Nº DE ALUNOS NÃO PAGANTES	% SOBRE O Nº DE ALUNOS	MENSALIDADES	VALOR
Pré-escola	73	17	23,29	R\$ 275,57	R\$ 15.431,92
1ª a 4ª série	135	18	13,33	R\$ 276,03	R\$ 32.295,51
5ª a 8ª série	155	34	21,94	R\$ 423,58	R\$ 51.253,18
Ensino Médio	102	38	37,25	R\$ 465,66	R\$ 29.802,24
<b>TOTAL</b>	<b>465</b>	<b>107</b>	<b>23,01</b>		<b>R\$ 128.782,85</b>

Os valores em Real contabilizados na última coluna da planilha é o resultado da subtração do número de alunos do segmento ou do total da escola e o número de alunos não pagantes multiplicado pelo valor da mensalidade correspondente ao segmento.

A planilha a seguir esclarece os dados referentes às despesas da escola C. A partir destes dados, a referida escola executa o cálculo para o reajuste das suas mensalidades.

**PLANILHA II**  
**CÁLCULO DE CUSTOS - DESPESAS DO ANO DE 2004 ESCOLA "C"**

DESPESAS	Pré-escola	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	Ensino Médio	TOTAL GERAL
1 – Pessoal	20.498,65	30.929,41	51.697,60	26.207,45	129.333,11
1.1 – Pessoal Docente	8.787,82	11.497,32	24.226,55	10.620,49	55.132,18
1.1.1 - Encargos Sociais	4.112,70	5.380,75	11.338,03	4.970,39	25.801,87
1.2 – Pessoal Técnico Administrativo	5.175,84	9.571,76	10.989,80	7.232,00	32.969,40
1.2.1 - Encargos Sociais	2.422,29	4.479,58	5.143,22	3.384,57	15.429,66
2 – Despesas Gerais e Administrativas	7.485,01	13.083,26	16.781,53	10.193,79	47.543,59
2.1 - Despesas com Material	649,99	1.202,03	1.380,11	908,20	4.140,33
2.2 - Conservação e Manutenção	667,84	1.235,04	1.418,01	933,14	4.254,03
2.3 - Serviços de Terceiros	698,26	1.291,31	1.482,61	975,66	4.447,84
2.4 - Serviços Públicos	999,98	1.849,28	2.123,25	1.397,23	6.369,74
2.5 – Imposto Sobre Serviços (ISS)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
2.6 - Outras Despesas Tributárias	2,45	4,52	5,10	3,42	15,49
2.7 – Aluguéis	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
2.8 – Depreciações	363,72	672,63	772,28	R\$ 508,21	2.316,84
2.9 - Outras Despesas	4.102,77	6.828,44	9.600,07	R\$ 5.467,92	25.999,20
<b>3 - Sub-total</b>	<b>27.983,66</b>	<b>44.012,67</b>	<b>68.479,12</b>	<b>R\$ 36.401,23</b>	<b>176.876,68</b>
4 - Pró-labore	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
5 - Valor Locativo	2.030,56	3.193,02	4.969,77	R\$ 2.641,14	12.834,49
<b>6 - Sub-total</b>	<b>2.030,56</b>	<b>3.193,02</b>	<b>4.969,77</b>	<b>R\$ 2.641,14</b>	<b>12.834,49</b>
7 - Contribuições Sociais	139,64	210,69	352,16	R\$ 178,52	881,01
7.1 - PIS / PASEP	139,64	210,69	352,16	R\$ 178,52	881,01
7.2 – COFINS	0,00	0,00	0,00	R\$ 0,00	0,00
<b>8 - Total Geral</b>	<b>30.153,86</b>	<b>47.416,38</b>	<b>73.801,06</b>	<b>R\$ 39.220,90</b>	<b>190.592,20</b>

Dentro dos aspectos que delineiam este estudo, interessa-nos apreender o discurso destes atores que tratam da implementação da filantropia e da assistência social promovida pelas suas escolas.

A filosofia mudou um pouco nesses últimos anos. Antigamente, era mais produzida em bolsas de estudo porque o critério era um pouco mais largo, nesse sentido, que tinha a sua razão de ser. Era uma responsabilidade nossa de você administrar, é porque você tem um compromisso, você recebe uma isenção. Então se uma família permite, mesmo de classe média, um profissional liberal autônomo, coisa parecida. (DB)

Este depoimento ressalta que no passado a escola tinha mais independência em administrar a distribuição de bolsas de estudo segundo os seus próprios critérios. Já no presente, as exigências da legislação têm dificultado a realização da filantropia, porque ela impõe a classe social que deverá ser contemplada pela distribuição de bolsas de estudo: *“O critério do município... não rejeito, acho que tem toda razão de ser, [é] aquele [para quem] precisa mais. Só que para gente fica difícil, porque a gente não consegue absorver totalmente é com essa faixa social”*. (DB)

Já o diretor geral da escola A enfatiza que os 20% de gratuidade não necessariamente deveriam ser destinados para promoção de bolsas de estudo. Ainda enfatiza que esta mesma cota deveria ser atingida pelo total das atividades implementadas pelo universo da entidade mantenedora: *“Os 20% de gratuidade, na realidade eles não são necessariamente em bolsas estudos. E também não são necessariamente em cada, cada unidade da mantenedora. Os 20% na realidade eles devem ser entendidos na mantenedora”*. (DA)

A fala deste entrevistado explica que para se adequar à LOAS, que exige 20% de bolsas gratuitas, a instituição deve considerar não apenas as bolsas, mas as obras sociais:

E em termos de [mantenedora da escola A], nós temos de considerar aquelas bolsas, aqueles descontos que são dados segundo as LOAS, dentro dos colégios e mais tudo aquilo que se realiza por intermédio das obras sociais. (DA)

Apesar do diretor geral da escola B explicitar o critério de carência para a distribuição de bolsas de estudo, a sua escola ainda não efetivou tal exigência de forma completa:

[...] eu só posso dar bolsas filantrópicas para quem é carente, o conceito de carência para o município é um salário mínimo por pessoa da renda familiar. Então, absorver totalmente em bolsas, aqui no colégio, seria o ideal. Nós estamos caminhando para isso, mas não já. (DB)

A fala do representante da escola B explicita que dar bolsas filantrópicas a alunos carentes, seria o suficiente para preencher os requisitos da LOAS:

Quer dizer, bolsas filantrópicas então estamos pouco a pouco, ampliando o número e a idéia nossa é chegarmos a dois ou três alunos por turma, de 35 a 40 alunos. Então isso daria quase que para absorver toda a nossa filantropia em bolsas. Seria o ideal. Dar aquilo em forma de estudo para aquele que necessita. (DB)

Ele acredita que o número de dois ou três alunos por turma de 35 a 40 alunos seria suficiente para que a sua escola atingisse os 20% de gratuidade. Segundo o entrevistado, esta aplicação estaria próxima da meta especificada pela legislação vigente. Entretanto, esta estabelece 20% de gratuidade, condicionando a sua escola a disponibilizar de 7 a 8 alunos gratuitos em cada turma.

O discurso do representante da escola C expressa a aplicação deste percentual de gratuidade dando bolsas para funcionários, professores e alguns alunos carentes:

É nós até empregamos muito mais que os 20%. Esses 20% que nós somos obrigados por lei, é justamente por causa da nossa contribuição patronal para o INSS, Previdência Social. De maneira que nós religiosamente nós temos que fazer isto, principalmente, por exemplo, nós ajudamos os nossos funcionários, professores também [...] através de bolsas eles conseguem a sua formação acadêmica. E nós procuramos o pessoal da nossa periferia, dos três bairros, que temos, nós temos a antiga favela Pindurassaia, que agora eles estão um pouco mais evoluídos, já conseguem bons empregos e os filhos deles já estão dentro do nosso colégio vários anos e estão produzindo muito porque eles se sentem muito bem aceitos pelo colégio e possam então desenvolver e de fato eles são tão inteligentes como os demais alunos da classe A e B. (DC)

Nota-se que o discurso do diretor geral da escola C julga como iniciativa assistencial certas atividades que, segundo a legislação vigente, não se caracterizam como promoção de gratuidade, como é o caso do favorecimento de funcionários e professores. Também é

observado por ele, como fato extraordinário para a escola, alguns alunos receberem bolsas e neste caso, o desenvolvimento dos alunos carentes, que é realizado porque os pais são mais envolvidos.

Os depoimentos a seguir sinalizam a preocupação dos entrevistados em promover a gratuidade de bolsas de estudo segundo os critérios de carência elencados pela LOAS, permitindo assim o ingresso de segmentos excluídos da sociedade ao interior destas escolas. Esta observação se torna mais paradoxal, uma vez que elas denunciam o caráter elitista destas escolas.

Trabalhar com a classe média tem que ter uma prudência, senão o pessoal vai embora. Não nos interessa isso [...] interessa que eles possam conviver com o diferente, e isso está tranqüilo de um modo geral. (DB)

Claro que isso vai ficando difícil, até o acompanhamento de estudo, com tudo aquilo que implica assim por diante. (DB)

No caso da [escola A], embora ela não tenha muitas bolsas de estudo, porque o alunado que a [escola A] atende, é um alunado, como nós dissemos no início, de classe média alta e elite, e qualquer bolsa ou desconto que você dê para essas pessoas, não conta como filantropia e nem nós contamos isso como filantropia. Isso a gente coloca como despesa financeira, algo que a escola arca independente da filantropia. (DA)

Cumprir ainda destacar que as escolas pesquisadas inserem uma série de projetos sociais como parte das suas iniciativas filantrópicas e beneficentes. Segundo os depoimentos colhidos, estes projetos são custeados pela filantropia e estão de acordo com a visão que estas instituições têm do que seja filantropia. Assim se manifesta o diretor da escola B:

E os outros, quer dizer, então nós damos uma parte nisso [referindo-se às bolsas de estudo] e a outra parte, nós damos para projetos é que fazemos também com alunos do Estado [...], os alunos de escolas públicas têm oficinas lá de fotografia, de tecido, de origame, e assim por diante. Então, isto também é um trabalho social, com essas crianças. (DB)

E temos em Vila Fátima, em Justinópolis, a mesma coisa: oficinas de corte e costura, e depois temos projeto com uma casa da juventude de Guaianã, então são vários projetos que vão e que absorvem o resto da filantropia. (DB)

O depoimento do diretor geral da escola B ressalta que os projetos sociais junto à população carente, aqui identificada com alunos da escola pública e com um grupo de jovens da periferia de Belo Horizonte, recebem verbas da sua escola como parte da implementação da obrigatoriedade da gratuidade. Todavia, o desejo da escola é de estar buscando absorver estes recursos com bolsas de estudo:

Mas a intenção nossa, desejo nosso, é a gente absorver em bolsa de estudo. Tanto é porque você dá, você tira o dinheiro para dar para fora e aí, o colégio não sobrevive. Então, tem que absorver dentro da própria escola, essas bolsas para poder sobrar um pouquinho mais para poder sobreviver. (DB)

A fala do representante da escola A afirma que o percentual de gratuidade ultrapassa os patamares estabelecidos pela legislação quando considerado o universo de atividades implementadas por sua escola:

Os 20% da filantropia, eles são atingidos e até extrapolados pelo somatório de atividades como essas que eu me referi. Por exemplo, a educação de jovens e adultos, que é um curso, cujos professores são contratados do [da escola A], a escola banca o pagamento de professores e de todo o pessoal. (DA)

Segundo os depoimentos a seguir, a escola A, apesar de ter sido identificada por depoimentos acima explicitados como uma escola de classe média alta e de elite, ela se faz consideravelmente presente junto a grupos de carentes por meio do financiamento próprio e da LOAS, tais como:

[...] a casa da acolhida, pessoal, alimentação, tudo é por conta da entidade. A casa da acolhida não tem qualquer subsídio de qualquer órgão governamental. (DA)

Temos também uma escola em Colatina [ES], que funciona no turno da tarde gratuitamente é que atende crianças desde a 1ª série até o ensino o final do Ensino Fundamental, também gratuitamente. (DA)

Além disso, nós temos também é o projeto Crescendo, ali na região da Betânia, que atende jovens que têm sentença proferida pela justiça, mas para cumprirem em liberdade, com prestação de serviços comunitários. É e ali, nós atendemos é no total, incluindo jovens e as famílias e outros que fazem oficinas, com certeza mais de 400 jovens no projeto Crescendo. (DA)

Temos também a educação de jovens e adultos, que funciona à noite no colégio, é um curso gratuito oferecido para pessoas cuja renda familiar per capita seja de no máximo um salário mínimo, pela LOAS. E atendemos nesse curso hoje 315 jovens e adultos. Aqui nós oferecemos para eles o ensino à noite, de 5ª a série até o 3º ano do Ensino

Médio, gratuitamente, para aqueles que têm problemas mais sérios financeiros, nós também damos o uniforme, é caderno, borracha, lápis, caneta, tudo o que eles precisam. Além de oferecer para eles é todos os dias gratuitamente a merenda escolar reforçada. (DA)

Ainda no aspecto de financiamento de projetos sociais o representante da escola A cita um projeto de geração de renda voltado para os alunos da EJA:

[...] a ASTRAS, que é a Associação Social Trabalho, que foi fundada para atender os alunos da EJA no sentido de propiciar a eles capacitação para que eles enfrentem a necessidade do mercado de trabalho. A ASTRAS, além de ter alguns projetos de geração de renda, busca encaminhamento para empregos. Ela também tem um projeto de geração de renda, que é uma cozinha experimental e nós fazemos todo o treinamento e capacitação de grupos fechados, todos de alunos das ASTRAS, para se transformarem em empresários da produção de alimentos.(DA)

Estas falas deixam evidente a sua estratégia de resguardar a escola para o atendimento das demandas das classes com poder econômico superior, privilegiadas pela educação aí oferecida. Por fim, o depoimento de DA reafirma o compromisso da sua instituição de destinar verbas para estes e outros projetos:

É, nós temos como pano de fundo, que por sermos uma instituição filantrópica, nós temos verbas para dedicar para os projetos sociais e devemos aplicar essa verba e procuramos atender é estritamente, até além do que a lei é prevê. (DA)

#### **5.4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS**

De forma geral, todo e qualquer processo educativo pressupõe uma filosofia de vida, uma concepção de homem que se quer formar e de sociedade que se almeja construir. Por outro lado, existe a neutralidade do conhecimento humano e a educação é uma práxis política.

Deste modo, procura-se analisar o discurso dos entrevistados como parte de um filosofia católica e, também, como parte de uma estratégia política destas instituições.

Buscar-se-á a compreensão do perfil dos professores das escolas pesquisadas a partir dos questionários e das entrevistas. Apesar das mantenedoras das instituições envolvidas na pesquisa serem congregações do sexo masculino, ficou patente que a maioria dos professores

é do sexo feminino. Há uma forte preocupação de que os professores, principais articuladores do processo ensino – aprendizagem, sejam católicos.

A base desta práxis educacional é a Constituição Federal, de 1988 e a LDB de 1996, que instituiu o Estado democrático de direito, cujos fundamentos são a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana; os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político (Art. 1º). Neste sentido, o campo educacional desponta neste cenário com a função político-social primordial de construir e de praticar os objetivos da sociedade e do Estado democrático de liberdade, justiça, solidariedade, do desenvolvimento e da promoção do bem comum (Art. 203). Partindo destes pressupostos constitucionais, a educação fica garantida como direito social inalienável do cidadão, cabendo ao Estado e, em seguida, à família, o dever de promovê-la com a colaboração da família e da sociedade. Entretanto, muitas contradições e limites são encontrados no interior deste campo, expressando os diferentes interesses dos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira. A partir daí, deteremos a nossa análise em torno da liberdade de ensino para a iniciativa privada, em particular a escola confessional católica, e no significado do repasse de recursos públicos para estas instituições.

Ao lado deste quadro político-institucional da sociedade civil e do Estado, relembremos os capítulos I e II desta dissertação, as propostas ideológicas da Igreja Católica, especificamente aquelas pertinentes ao campo educacional. Em síntese, a educação católica tem como princípio o pensamento religioso e faz parte da própria missão da Igreja que é a *“difusão da fé e a manutenção da sua unidade”*. (PAIVA, 1983, p. 73)

Examinando os dados da tabela sobre a visão dos professores, relativos à função social da escola católica, observamos que os professores citaram como primeira prioridade a formação para uma vivência católica na sociedade. Este item revelou que, para estes

professores, a escola católica tem como função primeira a formação dos seus sujeitos para que ajam na sociedade de acordo com a ideologia da Igreja Católica, contribuindo assim para que esta instituição possa influir nos destinos da sociedade civil. Julgamos estar muito próxima, desta primeira prioridade, a visão dos professores sobre a transformação das desigualdades sociais, citada como segunda prioridade. Estes resultados podem indicar que há o entendimento, por parte dos professores, de que a formação da escola católica é também uma prioridade importante de transformação das estruturas sociais, a ponto de diminuir as desigualdades sociais.

A compreensão cristã de mundo foi apontada, pelos depoimentos dos diretores gerais e responsáveis pela pastoral, como primordial para a distinção entre as escolas católicas e as outras privadas. Porém, ela não é suficiente para desvinculá-las do universo econômico da produção de bens disponibilizados em forma de serviço. Primeiro porque os professores, funcionários, pais e alunos nem sempre se orientam pela perspectiva cristã de mundo e, ou, não atribuem importância à dimensão religiosa. Segundo, porque no contexto do sistema vigente, a escola, enquanto entidade, necessita manter relações econômicas no sistema capitalista.

Conforme atestam alguns depoimentos dos entrevistados, é questão problemática o estabelecimento de condições para a formação do espírito comunitário e de igualdade dentro das escolas. Já com relação à liberdade de expressão e ideológica, corre-se o risco de os professores contradizerem a concepção católica, como consequência da sua condição de detentores do saber e de sujeitos inseridos na sociedade democrática, em muitos casos questionando as ambigüidades e contradições da Igreja Católica, “*pois o discurso acadêmico há que se passar por um aprendizado do mesmo pluralismo[...]*”. (GÓES, 1986, p. 46).

Com relação aos pais, provenientes das classes média e alta, as escolas introduzem uma relação de mercado em forma de prestação dos serviços educacionais e o pagamento de anuidades respectivamente. Estes estão muito mais interessados na qualidade das escolas e, conseqüentemente, nos resultados que as escolas podem oferecer para a formação dos seus filhos do que na sua formação religiosa, a menos que esta atenda aos interesses das classes privilegiadas e a promoção do seu *status quo*. A análise de Nogueira (1998) destaca alguns fatores que estão nas listas dos pais pela busca de uma escola diferenciada. Em síntese, destacamos os tipos de estabelecimentos privados:

Apesar das diferenças encontradas entre estabelecimentos confessionais e leigos, pode-se, grosso modo, apontar alguns tipos comuns a esses dois setores da rede privada, tais como: estabelecimento de excelência - são estabelecimento tradicionais, reputados pela qualidade de ensino e pelo rigor da disciplina... Sua clientela é recrutada entre os favorecidos cultural e economicamente; estabelecimentos para classes altas - [...] não se caracterizam pela excelência das escolas, mas sim pela garantia de um meio social seletivo e por um tipo de socialização [...] que reforça o pertencimento às elites; estabelecimentos inovadores - consiste na busca de inovação pedagógica, [...] com a realização pessoal do educando. Sua clientela preferencial é composta de famílias [...] modernistas; estabelecimento de apoio - recebem alunos que necessitam de direção e acompanhados [...], com a finalidade de levá-los ao sucesso nas situações de competição escolar; estabelecimento de “*rattrapage*” - funcionam como refúgio para alunos em situação de fracasso escolar [...] utilizados por famílias geralmente provenientes de meios mais favorecidos. (NOGUEIRA, 1998, p. 53)

Neste sentido, os questionários respondidos pelos professores apontaram a ênfase na formação técnico-científica como terceira prioridade e para a preparação para um emprego mais lucrativo, como quarta. Apesar de aparecerem em posição inferior, estas duas prioridades nos levam a inferir que os professores das escolas pesquisadas priorizam em terceiro e quarto lugar a formação para o mercado competitivo de trabalho.

A história nos mostra que a Igreja Católica organizou instituições de ensino voltadas prioritariamente para as classes média e alta, esperando que se formasse, assim, uma elite católica que pudesse dirigir a nação. Além disso, a religião católica, como se viu em capítulo anterior, mantinha a hegemonia não só do setor educacional privado bem como era

identificada com os padrões culturais da sociedade brasileira. A escola católica neste cenário era vista como instituição religiosa e nem tanto como empresa capitalista, até mesmo por contar com a presença de um grande número de religiosos no seu interior. Em tal contexto, ficava difícil identificar os conflitos econômicos e ideológicos da instituição.

Nogueira (1998, p. 42) ainda levanta uma outra questão, a de que as escolas no passado se caracterizavam por uma organização mais simples, formando uma homogeneidade. Isto afastava a necessidade de elaborar escolhas mais sistematizadas. Brandão assinala o conceito da palavra “particular”, que é traduzido aqui por “privado”:

O próprio qualificativo de “particular” às escolas pode, até por reforço verbal inconsciente, ter a assimilação com facilidade (e pouco crítica) da crença de que as escolas “particulares” são melhores de que as públicas. O que é grave, a meu ver, é o fato dessa crença ser admitida como tendo inquestionável respaldo [...] (BRANDÃO, 1986, p. 96).

Do Concílio Vaticano II emergiram as mudanças da Igreja Católica e que se deram de forma mais contundente para a América Latina através das Conferências de Medellín e de Puebla. A Igreja Católica, a partir de então, procurou se apresentar à sociedade a partir da “opção preferencial pelos pobres”, propondo um pensamento religioso inspirado na consciência crítica da fé, de justiça e de participação. Daí, a formação para a cidadania e a transformação social deveriam ser os principais atributos do pensamento educacional católico.

A partir de Medellín e Puebla, a Igreja assume um discurso que nada tem com a acumulação e reprodução do capitalismo de suas instituições educacionais. Pelo contrário, a consigna de “opção preferencial pelos pobres” (Puebla) e “educação libertadora” (Medellín) se chocam com a eficiência e a eficácia empresarial capitalista. (GÓES, 1986, p. 43-44)

A pesquisa realizada com os professores demonstra que eles percebem a formação a fé como preocupação do ensino religioso, entretanto, não em primeiro plano. Antes disto, estão a preocupação com valores éticos e de cidadania e o diálogo e convívio com o diferente. Mas a preocupação com estas questões não identifica a especificidade da escola católica, pois as

escolas privadas leigas, bem como as públicas, enfatizam esta formação quando adotam o ensino religioso na grade curricular ou tratam tais temas em outras áreas do conhecimento.

Entretanto, os discursos dos entrevistados com relação ao papel transformador e a formação da cidadania da escola católica, ao explicitarem a solidariedade, a fraternidade, a sensibilização dentre outros termos, esvazia-se ou até mesmo é negado, quando não é acompanhado de uma postura de crítica. Esta postura implicaria no questionamento das estruturas elitistas das escolas pesquisadas e nos privilégios das classes que as frequentam. Neste sentido, os depoimentos não revelaram uma contribuição efetiva para desmistificar a situação de pobreza e de exclusão das populações carentes atingidas pelos diversos projetos pastorais implementados pelas instituições pesquisadas. Os segmentos sociais atingidos pelos projetos pastorais das escolas foram identificados pela carência e pela ausência de recursos ou, ainda, por serem destinados a idosos ou portadores de alguma necessidade especial e não afirmação ou pela negação da sua cidadania, revelando a sua “*condição de menoridade civil... que instituem relações de tutela e geram obrigações, não direitos*”. (RAICHELIS, 2000, p. 159). As entrevistas, ao abordarem os projetos pastorais, foram incapazes de identificar esta situação de não cidadania como um indicador dos conflitos sociais existentes na sociedade contemporânea. Assim, corre-se o risco de considerar a pobreza e a carência como algo quase que natural e ausente de historicidade e de autores responsáveis, porque “*pelo diagrama liberal [...] a pobreza é uma conduta, e desta forma deve ser analisada e combatida*”. (RAICHELIS, 2000, p. 158)

Embora os resultados das entrevistas tenham enfatizado fortemente práticas assistenciais e a sensibilização dos seus sujeitos para que participem delas, não existem objetivos explícitos para a transformação da sociedade classista e elitista.

Seria demasiado ingênuo considerar que a aproximação das escolas católicas pesquisadas dos segmentos excluídos da sociedade é em função da opção preferencial pelos pobres ou pelo simples sentimento de amor cristão. Por detrás desta aproximação encontra-se o respaldo das escolas pesquisadas para reivindicarem o acesso a recursos públicos obtidos pela isenção de uma série de impostos abrangidos por lei.

Todavia, as falas dos entrevistados mostraram que os projetos pastorais destas escolas são os meios mais efetivos destas instituições de se colocarem em contato com o mundo dos pobres e carentes. Mas eles podem estar servindo para justificar o caráter filantrópico destas instituições pela promoção da assistência social para além dos seus espaços, situados na zona sul da cidade de Belo Horizonte, mantendo distante de suas salas de aula aquelas pessoas e grupos sociais que não têm condições de frequentarem e arcarem com as anuidades e outras despesas requeridas por estas escolas. Diante deste quadro, fica difícil identificar uma contribuição mais efetiva das escolas pesquisadas na promoção da cidadania e da transformação social, promovendo a educação como o eixo central das mediações sócio-culturais e político-econômicos fundamentais para a inclusão social.

A justiça social e a opção pelo cristianismo podem não estar articulados. Considerar que a evangelização e a formação do caráter são partes integrantes para a cidadania e para a transformação social, conforme revelaram os depoimentos, é questão problemática. O empenho do Vaticano II tem sido em falar em nome dos direitos humanos, da equidade, da justiça social e a opção pela democracia de base; mas os valores que norteiam uma formação cidadã não advêm necessariamente de uma ou de outra concepção religiosa, embora estes valores sejam importantes e possam estar presentes de modo expressivo nas escolas católicas.

O Art. 19 da Constituição Federal de 1988 decretou a laicidade do Estado coerentemente com a primeira Constituição Republicana de 1891. A religião, portanto,

procura a fé situada na interioridade dos indivíduos a partir das verdades dogmáticas e da tradição de sua crença para a salvação eterna do indivíduo. É a partir desta constatação que a religião no Estado moderno se transfere para a esfera da sociedade civil. A separação religião/Estado não diminui a liberdade de fé religiosa:

[...] dariam amplas condições para que, com toda a liberdade e respeitadas todas as opções, as igrejas, os cultos, os sistemas filosófico-transcendentais possam, legitimamente, recrutar fiéis, manter crentes, manifestar convicções, ensinar seus princípios, fundamentos e objetivos e estimular práticas em seus próprios ambientes e locais. (CURY, 2004, p. 184-185).

Neste sentido, não seria uma justificativa plausível dizer que a evangelização e a formação moral se justificam como expressão da clássica tese da liberdade de ensino para a iniciativa privada e do pluralismo de concepções, porque liberdade pode ser entendida com ausência de coerção que impeça a cidadania: “ [...] liberdade como ausência de coerção jurídica, como ausência de coerções sociais que impeçam o exercício da cidadania e como possibilidade de opções expressa-se no pluralismo”. (CURY, 1989, p. 9).

Segundo a Constituição Federal, de 1988, o pluralismo de concepções pedagógicas é um princípio para o ensino, da mesma forma que o é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. 206, I). Analisada a partir deste ângulo, pode-se inferir que a missão confessional das escolas, segundo noções captadas nos depoimentos que evidenciaram, com maior ênfase, que os alunos destas escolas católicas são oriundos das classes médias e alta, demonstrando a dificuldade de se trabalhar com as classes social e economicamente desprivilegiadas e enfatizando a formação de líderes católicos. A escola atende um alunado que não preenche o perfil de carência e de ausência de recursos materiais e humanos, e isto já coloca as escolas numa posição de conflito com o que é estabelecido, tanto pela doutrinação católica como pela constituição que estabelece o direito de todos à educação e a considera como direito subjetivo do indivíduo.

O pluralismo, enquanto princípio constitucional para a educação, não se refere apenas ao conflituoso campo das concepções e das doutrinas, mas se refere também à “*coexistência de instituições públicas e privadas de ensino*”. (CURY, 1989, p. 9). Esta coexistência está estabelecida na Constituição de 1988, que reconhece o repasse de recursos públicos para as escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, desde que sem fins lucrativos. Este conceito é uma norma jurídica nova e induz uma identidade distinta destas escolas diante das escolas particulares lucrativas.

Na análise dos depoimentos colhidos constatamos que a identidade distinta das escolas pesquisadas, segundo os entrevistados, refere-se à confissão de fé segundo os preceitos católicos.

Em decorrência do exposto na Constituição Federal, de 1988, o setor privado de educação se caracteriza em duas vertentes; uma primeira, composta pelas instituições que podem exercer uma atividade mercadológica; e uma segunda, formada pelas instituições de ensino não lucrativas, identificadas como uma propriedade com objetivos sociais no sentido de natureza pública.

Apesar dos depoimentos dos diretores gerais das três escolas pesquisadas afirmarem que a obtenção de lucro, pelas atividades realizadas em suas instituições, não se caracterize como mercado empresarial, eles entendem que a prerrogativa de não lucratividade se aplica a suas escolas porque elas têm objetivos que são anteriores ao lucro, tais como: a promoção de projetos pastorais voltados para as populações carentes, a aplicação dos seus excedentes na própria instituição, a não remuneração dos seus associados, a concessão de vantagens aos seus funcionários e professores, dentre outros. Para eles, a não lucratividade se justifica muito menos pela obtenção de excedentes financeiros em si do que pelos fins da instituição. Portanto, o lucro torna-se legítimo neste universo porque acontece num limite razoável, é

considerado necessário para que a realização do carisma e do apostolado das mantenedoras destas escolas seja garantida e sua instituição possa sobreviver.

Não poderíamos deixar de relembrar que existe um arcabouço jurídico institucional emanado da Constituição Federal, de 1988, que legisla e impõe critérios para o repasse de recursos públicos para as instituições sem fins lucrativos, em síntese, entendidos pela aplicação de 20% da sua receita bruta na promoção da filantropia e da assistência social, consideradas válidas quando se destinam a “*quem dela necessitar*”(Constituição Federal, 1988, art. 203). Entretanto, observam-se algumas contradições nos depoimentos dos diretores gerais, porque eles entendem que reaplicar excedentes da receita bruta na própria instituição, é legítimo para promover a educação das classes médias e altas que têm uma demanda por qualidade na educação, o que exige das escolas católicas investimentos para o enfrentamento do competitivo no mercado educacional. Observa-se, da mesma forma, que é contraditório contabilizar a remuneração de funcionários e professores, bem como outros benefícios na filantropia, uma vez que o Parecer 2414/ 2001 os estabelece como não gratuidade.

No entanto, não poderíamos resumir a análise da categoria escola católica e não lucratividade somente a partir da associação dos dados colhidos em campo e da legislação vigente sobre filantropia e assistência social. A análise que se impõe para além das contradições evidentes, não se reduz em inferir valores e críticas com relação ao fato que as escolas pesquisadas estão ou não cumprindo a lei que lhes garante o acesso aos recursos públicos. O problema consiste no fato de a lei oferecer legitimação para as entidades privadas não lucrativas, ao exercerem o papel de promotora de um bem comum, seja no campo da filantropia, seja no da assistência social.

Os projetos pastorais citados pelos entrevistados como expressão de evangelização, de caridade, de solidariedade e de contato das escolas pesquisadas com públicos necessitados são

preenchidos por princípios de benevolência e de uma ajuda imediata e isolada aos segmentos das populações assistidas, princípios estes carentes das noções de cidadania, de justiça e de democracia preconizados pela Constituição Federal. Na perspectiva de minimização do Estado de direito “*a caridade[...] gera maior desigualdade*”. (GENTILI, 2001, p. 242).

Assim, a caridade não é suficiente para a reversão das desigualdades sociais porque ela carece das críticas necessárias às noções de cidadania. É consistente a contribuição de Ewald (1986) quando afirma que “*numa sociedade constituída segundo os princípios da liberdade, a pobreza não dá direitos, ela confere deveres*”. (RAICHELIS, 2000, p. 158).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito inicial desta pesquisa foi analisar as concepções, valores e principais práticas da escola católica filantrópica na contemporaneidade, relacionando-a com o arcabouço jurídico institucional concernente à não lucratividade. Neste sentido, destacou-se o Art. 213 da Constituição Federal, de 1988, que redefine o posicionamento da escola confessional filantrópica no cenário das escolas privadas como aquela que não atribui à educação uma atividade tipicamente mercadológica.

A pesquisa teve por motivação a considerável presença da Igreja Católica no campo educacional brasileiro, de um lado, e a perspectiva de re-ordenamento da educação enquanto direito subjetivo do indivíduo, por outro lado, entendido enquanto princípio e expressão da democratização da sociedade brasileira.

Durante o processo investigativo, foi necessário verificar e analisar as características, os pressupostos e as práticas de algumas escolas católicas pesquisadas para compreender o seu pensamento e a sua função sócio-educativa, relacionando-a com a história da educação brasileira, no seu particular, ao repasse de recursos públicos para a escola católica.

No primeiro capítulo analisaram-se as concepções e valores do pensamento católico concernente ao homem, à sociedade e à missão da Igreja Católica no cenário do mundo moderno para o entendimento das orientações e práticas da escola católica. Num primeiro momento, sistematizou-se a reflexão de dois documentos chave: a *Rerum Novarum* (1891) e a *Quadragesimo Anno* (1941). Apesar destas Encíclicas apresentarem algumas questões da humanidade neste momento histórico, tais como a condição de miséria de grandes massas da população e o desenvolvimento industrial, elas não superaram o cunho moral e de

condenação, por parte da Igreja Católica, encerrado na expressão de que “fora da Igreja não havia salvação”. Num segundo momento, analisamos o que se chamou de nova concepção da Igreja Católica, patrocinada pelo Concílio Vaticano II (1962-1965), priorizando dois documentos. Na Encíclica *Gaudium et Spes* (1965) abordou-se a tentativa da Igreja Católica de se aproximar do mundo moderno e entrar em diálogo com ele pela afirmação da dignidade da pessoa humana. Já a Encíclica *Populorum Progressio* (1967) analisou o desenvolvimento dos povos a partir dos princípios de justiça e de equidade para a paz. Num terceiro momento procurou-se analisar os desdobramentos deste movimento de renovação da Igreja Católica na realidade particular da América Latina, por meio das Conferências Episcopais de Medellín (1968) e Puebla (1979), ressaltando a preocupação da Igreja Católica pelo desenvolvimento e da libertação do continente Latino-americano e a sua evangelização a partir dos critérios da justiça e, conseqüentemente, da opção preferencial pelos pobres.

A partir destas concepções históricas, a Igreja Católica elaborou uma nova concepção de educação, tema este analisado no capítulo dois deste trabalho. Em síntese, esta concepção educacional preconizou a educação como um campo privilegiado para a evangelização e a democratização da sociedade, fundamentando-se no respeito à dignidade do ser humano. Assim, propugnou-se uma escola católica baseada nos valores de justiça e de solidariedade, que enfatizasse a formação integral do ser humano e que fosse empenhada na democratização da sociedade e da própria escola católica.

No terceiro capítulo foi abordado o papel da escola católica ao longo do período republicano brasileiro. O critério utilizado para a análise deu-se numa perspectiva histórica, pontuada pelas Constituições Federais aí elaboradas. Este período foi marcado por lutas de interesses pelo direito/dever de ensinar, marcado de um lado pelos defensores da escola pública e, de outro, pelos privatistas, que num primeiro momento se identificaram quase que

na sua totalidade, com os grupos católicos e os leigos e, num segundo momento, defendendo cada um dos seus próprios interesses.

No quarto capítulo, discutiu-se a conformação jurídico constitucional, com relação à educação e ao repasse de recursos públicos para as escolas confessionais filantrópicas. Foram analisados os pré-requisitos estabelecidos pela Constituição Federal, de 1988, a LOAS, além de Decretos e Leis que balizam o repasse de recursos públicos para a escola confessional sem fins lucrativos. Para uma maior compreensão destes aspectos, analisou-se o percurso histórico da constituição da filantropia desde a Era Vargas. Com o advento da Constituição Federal, de 1988, a filantropia se associa à assistência social com o fim de atender aos mais necessitados da sociedade, segundo a lógica da inclusão social. A partir de então, as escolas filantrópicas, além de distribuírem bolsas de estudo, executam atividades ligadas aos projetos sociais de caráter assistenciais, voltadas para os segmentos mais necessitados da sociedade.

Para a concepção católica segundo o Concílio Vaticano II, a ação pastoral da Igreja não é separada das situações humanas, evitando-se os dualismos fé e razão, corpo e alma, mundo e céus. Esta ação pastoral deve ser exercida e aplicada nas esferas sociais, econômicas e culturais, baseada no respeito à dignidade de todos como filhos de Deus e nos laços de irmandade entre os indivíduos. Os valores da justiça, da solidariedade e da liberdade que, por serem humanos, são evangélicos, têm profundas implicações éticas e morais. Neste sentido, a Igreja Católica se coloca como uma protagonista da construção de uma nova sociedade em seu papel de pregar a ética e a solidariedade, indispensáveis ao desenvolvimento da sociedade democrática.

O campo educacional é entendido pela Igreja Católica como local de realização da ação pastoral e dos ideais moral e religioso. Estes ideais estão explicitados nos documentos que tratam da educação católica. Neles estão presentes os elementos de articulação e as

convergências para as formas de ação da Igreja Católica no campo da educação, nos diversos níveis. Assim, a Igreja Católica entende que a escola católica, ao lado do papel confessional, deve contribuir para que possam ter condições de acesso, a todos os níveis, todos os que estão excluídos do processo educacional.

O quinto capítulo ocupou-se da análise do discurso das entrevistas dos diretores gerais e dos responsáveis pelo ensino religioso e do questionário fechado dos professores das escolas pesquisadas. Eles revelaram que, confrontando os ideais acima explicitados com a percepção das práticas das escolas pesquisadas, constata-se que há diferenciação de identidade das escolas católicas daquelas escolas privadas leigas e lucrativas. Ao final, fazemos algumas constatações sobre os objetivos da escola católica. Entre eles destacamos:

- \* A evangelização confessional católica está na pauta das atividades e dos objetivos do ser da escola católica. Neste sentido, as escolas pesquisadas explicitam, no seu cotidiano, atividades pastorais de cunho catequético católico, tais como: formação sacramental pela catequese e as celebrações de primeira eucaristia, crisma; celebrações de datas e festas importantes do calendário católico; retiros e encontros de vivência católica para funcionários; ênfase no ensino religioso curricular com tópicos da doutrina católica.

- \* Uma práxis educativa cuja proposta de homem, de sociedade esteja coerentemente com a formação integral e humana do indivíduo.

- \* Formação moral e religiosa do caráter dos alunos e funcionários, enfatizando os valores éticos de justiça social e de solidariedade.

- \* Implementação de projetos pastorais de cunho assistenciais para o atendimento de necessidades das populações carentes como expressão da solidariedade e de sua identificação com os valores cristãos. Segundo os depoimentos, as escolas pesquisadas exercitam a sua função de transformação social a partir destes projetos pastorais.

\* Apesar de filantrópica sem fins lucrativos, as escolas pesquisadas parecem tender para a prática da assistência social em vez da promoção da gratuidade para os segmentos menos privilegiados da sociedade.

A partir destes dados, chegou-se a algumas questões que se colocam para a escola católica e que merecem ser respondidas em trabalhos futuros:

\* A evangelização através da educação e a própria educação no contexto da sociedade, que vive um intenso processo de transformação sócio-econômica e cultural, à luz da opção preferencial pelos pobres, é uma possibilidade concreta, uma vez que pais, alunos e professores nem sempre comungam com este pensamento da Igreja Católica?

\* Há muito tempo a educação escolar, como processo global e direito de cada indivíduo, não é mais cristã e menos ainda católica. Até que ponto faz sentido uma orientação confessional para uma escola numa sociedade secularizada?

\* A atual ordenação jurídica para o repasse de recursos públicos para as escolas filantrópicas impõe a exigência da distribuição de bolsas para segmentos das classes pobres, para que estas entidades sem fins lucrativos se justifiquem e, assim, obtenham isenções de impostos públicos. Até onde estes critérios são pacíficos no interior da escola católica que privilegia as classes médias e altas?

\* A escola católica, como empresa privada na sociedade capitalista, oferece uma infraestrutura de educação que exige investimentos financeiros. A partir deste argumento, ela procura respaldar os valores das anuidades que estão distantes das possibilidades dos segmentos empobrecidos. Não haveria um distanciamento aos princípios de solidariedade e de justiça preconizados pelo pensamento da Igreja Católica com relação à educação?

\* Não haveria um afastamento do princípio da solidariedade, uma vez que bolsas de estudo para os pobres e excluídos são práticas comuns como a prática do desconto nas

mensalidades escolares para atrair e segurar alunos provenientes das classes médias? Por outro lado, a concepção atual de assistência social não insere nesta concepção as ações de filantropia, mas ações que se baseiam em direitos universais?

\* Não haverá perigo do desaparecimento das escolas católicas, pois a escola precisa de receitas e recebe a exigência de atender os que não podem pagar, dificultando a sua sobrevivência? É possível, ou há vontade de fazer a opção por uma clientela das classes mais privilegiadas que podem pagar? Como justificar as ações pastorais sociais? Os projetos sociais seriam suficientes para justificar a escola católica como um espaço democrático?

\* A infra-estrutura das escolas católicas e a cobrança de anuidades são justificadas em razão do atendimento das demandas das classes médias e altas. Neste contexto, a escola católica é questionada como empresa não tanto pelos seus objetivos de humanizar e evangelizar as pessoas e as culturas, mas sim pelas relações patronais para com os seus professores e demais funcionários, e pelos pais e alunos que entendem que pagam pelo fornecimento de um serviço: o ensino.

\* É possível articular a dimensão evangelizadora com todas as qualificações exigidas por uma organização empresarial cobrando os serviços prestados, controlando salários, despesas e aplicações?

As questões abordadas nesta dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação da PUC - Minas, poderão servir de reflexão para os que executam as tarefas de planejamento e de efetivação do papel sócio educativo da escola católica. A análise dos diversos aspectos do trabalho aumenta a percepção de que a educação católica no Brasil precisa ser avaliada para se refletir até que ponto ela ainda se insere como oposição à escola pública e até que ponto ela se distingue de uma escola leiga empresarial no mercado capitalista de educação.

## Bibliografia

- AGOSTINI, Nilo. *Teologia Moral: entre o pessoal e o social*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ALVIM, Gustavo Jacques Dias. *Autonomia universitária e confessionalidade*. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1995.
- ANTONIAZZI, Alberto. Universidade em pastoral. *Atualização: Revista de divulgação teológica*, ano XVI, n. 185-186, p. 211-220, maio/jun. 1985.
- ANTONIAZZI, Alberto. A confessionalidade da Universidade Católica: educação e confessionalidade. *Revista do Cogeime*, ano I, n. 1, p. 91-103, 1992.
- AZZI, Riolando. A educação católica no Brasil (1844-1944). In: LIMA, Irmã Severina Alves de. *Caminhos novos na educação*. São Paulo: FTD, 1995. p. 21-46.
- CONFERÊNCIA DOS BISPOS DO BRASIL. *Educação, Igreja e Sociedade: doc. 47*. São Paulo: Paulinas, 1992.
- CONCLUSÕES DE MEDELLÍN. *II Conferência Geral do Episcopado Latino- americano*. São Paulo: Paulinas, 1987. p. 47-48.
- BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BIASIOLI, Marcos. Certificado vitalício? *Filantropia: voluntariado e terceiro setor*. ano 1, n. 3, p. 12, nov./dez. 2002.
- BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*. 8. ed. Brasília: UNB, 1983. p. 918-923.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em educação*. Porto (Portugal): Porto, 1994.
- BRASIL. *Código Tributário Nacional*, 1966. Dispõe sobre a organização administrativa das entidades filantrópicas.
- BRASIL. *Código Civil Brasileiro*, 2002.
- BRASIL Constituição (1934). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1934*.

BRASIL. Constituição (1937). Constituição da República Federativa do Brasil de 1937.

BRASIL. Constituição (1946) Constituição da República Federativa do Brasil de 1946.

BRASIL. Constituição (1967) Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.

BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Decreto n. 50.517, de 1961. Dispõe sobre a declaração do Título de Utilidade Pública para as entidades de educação e de pesquisa.

BRASIL. Decreto- Lei n. 1572, de 1977. Suprime das filantrópicas o direito de isenção das contribuições previdenciárias.

BRASIL. Decreto n. 2536, de 1998. Dispõe sobre a concessão do Certificado de Entidade de Fins Filantrópicos.

BRASIL. Decreto n.. 3504, de 2000. Dispõe sobre gratuidade segundo Decreto 2536/98.

BRASIL. Decreto n. 3860/ 2001: Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências.

BRASIL. Lei n. 91, de 1935. Dispõe sobre a criação do Título de Utilidade Pública.

BRASIL. Lei n. 4657, de 1942. Introdução do Código Civil Brasileiro. Dispõe sobre organizações destinadas a fins de interesse coletivo.

BRASIL. Lei n. 1493, de 1951. Dispõe sobre a habilitação de subvenções e auxílios às entidades de promoção da educação e saúde.

BRASIL. Lei n. 3577, de 1959. Dispõe sobre a isenção para as entidades filantrópicas da taxa de contribuição da Previdência.

BRASIL. Lei n. 4024, de 1961. Dispõe sobre Leis e Diretrizes e Base da Educação Nacional.

BRASIL. Lei n. 91, de 1961. Dispõe sobre a gratuidade do exercício dos cargos de suas diretorias.

BRASIL. Lei n. 4320, de 1964. Estabelece auxílios e subvenções para as entidades privadas sem fins lucrativos.

BRASIL. Lei n. 60.931, de 1967. Dispõe os requisitos para se conferir o Título de Utilidade Pública fornecido pelo Ministério da Justiça.

BRASIL. Lei n. 6.630, de 1979. Modifica o dispositivo acima.

BRASIL, Lei n. 8812, de 1991. Dispõe sobre os critérios para certificações para isenções das contribuições.

BRASIL. Lei n. 8742, de 1993. LOAS- Leis Orgânicas da Assistência Social. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.

BRASIL. Lei n. 9394, de 1996. LDB- Dispõe sobre Leis e Diretrizes e Base da Educação Nacional.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG.

BUFFA, Esther. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1979.

CAMACHO, Laraña. *Doutrina social da Igreja: abordagem histórica*. São Paulo: Loyola, 1995.

CARVALHO, Alex Moreira et al. *Aprendendo metodologia científica*. São Paulo: O Nome da Rosa, 2000.

CHAVES, Carolinda Rodrigues. O certificado de entidade de fins filantrópicos (CEFF) e as organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP). In: *Seminário Nacional de Assistência Social: Filantropia Marco Legal e Universalização dos Direitos*, 2., Brasília: Câmara dos Deputados, 2000, p. 98-103

CNBB- CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Educação, igreja e sociedade*: Doc. 47. 4. ed. São Paulo: Ed. Paulinas, 1999. p. 203-208.

CÓDIGO DIREITO CANÔNICO. São Paulo: Loyola, 1983. p. 367-368.

CONCLUSÕES DA IV CONFERÊNCIA DO EPISCOPADO LATINO AMERICANO (Santo Domingo). São Paulo: Paulinas, 1992. (Texto Original)

CONCLUSÕES DE MEDILLÍN: II Conferência Geral do Episcopado Latino- americano. São Paulo: Paulinas, 1987. p. 47-58.

CRESPO, Samyra B. Serpa. Colégios Católicos de elite (e algumas questões postas pela chamada “educação libertadora”. In: PAIVA, Vanilda (Org.). *Catolicismo, Educação e sociedade*. São Paulo: Loyola, 1991. p.141-147. (Coleção Seminários Especiais- Centro João XXIII).

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Niterói: Eduff; Brasília, DF: Facso do Brasil, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. *O público e o privado no ensino superior brasileiro: fronteiras em movimento?* [S.l]: [s.n], 1993, p. 1-15

CURY, Carlos Roberto Jamil. Igreja católica/Educação: pressupostos e evolução no Brasil In: PAIVA, Vanilda (Org.). *Catolicismo, Educação e sociedade*. São Paulo: Loyola, 1991. p. 99-116. (Coleção Seminários Especiais - Centro João XXIII).

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Cidadania e educação. Governo provisório do Marechal Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação na Revisão Constitucional de 1925-1926*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação contemporânea: posições e tendências. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 891, p. 33-44, maio 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira Constituição Republicana. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 69-79 (Col. Memória da Educação).

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação na Revisão Constitucional de 1926. In FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 81-105 (Col. Memória da Educação).

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação: católicos e liberais, 1930-1935*. 4. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A evolução da educação superior no Brasil: participação do setor público e da iniciativa privada. *RBPAAE*, v. 13, n. 1, p 60, jan./ jun. 1997.

CURY, Carlos R. Jamil. A educação e a nova ordem Constitucional. *ANDES*, ano 8, n. 14, p. 8-9, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p.41, maio 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista brasileira de educação*. p. 183-191, set./out./nov./dez. 2004.

DAYRELL, Gilson Assis. *Palestra: filantropia e certificação pelo Conselho Nacional de Assistência Social*. Fundação L' Hermitage, p. 120.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DIVINI ILLIUS MAGISTER. Carta Encíclica de Sua Santidade Pio XI acerca da educação cristã da juventude. Petrópolis: Vozes, 1929.

DORNAS, Roberto. *Escola particular: necessidade política, social e filosófica*. Salvador: Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino da Bahia, 1989.

DREHER, Martin Norberto. Humanismo Social Cristão e História da Igreja. In: OSOWSKI, Cecília (Org.). *Teologia e humanismo cristão: traçando rotas*. São Leopoldo: Unisinos, 2000. p. 101-124.

FRANCO, Augusto de. Filantropia e terceiro setor e a política pública de assistência social. In: \_\_\_\_\_. *Filantropia Marco Legal e Universalização dos Direitos*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000, p.58-68.

FÁVERO, Irmã Marilena Leônidas. Os 50 anos de caminhada. In: LIMA, Irmã Severina Alves de. *Caminhos novos na educação*. São Paulo: FTD, 1995. p. 47-60.

FÁVERO, Osmar. A educação e as Constituições Brasileiras. In: *Educação Brasileira: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*, Brasília, ano VII, n. 14, p. 81-106, 1 sem. 1985.

FÁVERO, Osmar. Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria Nacional de Educação Básica. São Paulo: Cortez: Brasília: SENEb, 1991. 136-154p.

FÁVERO, Osmar. *A educação no Congresso Constituinte de 1966-1967: Contrapontos. A educação nas constituintes brasileiras de 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.241-253p. (Col. Memória da Educação).

SANTOS FILHO, José dos; GAMBOA, Sílvio (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRANÇA, Fernando César. Retorno ao poder teológico-político? In: NOVAES, Adauto (Org.). *A Crise do Estado-Nação*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003. p. 171-205.

FRANCO, Augusto de. Filantropia e terceiro setor e a política pública de assistência social. In: *Seminário Nacional de Assistência Social: Filantropia Marco Legal e Universalização dos Direitos*, 2., Brasília: Câmara dos Deputados, 2000, p.58-68.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Memória intelectual da educação brasileira*. 2. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

GENTILI, Pablo. A Desordem Neoliberal, a Violência do Mercado e o Destino da Educação das Maiorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 228-252.

GÓES, Moacir de. Escola pública: história e católicos. In: CUNHA, Luiz Antônio. *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Autores Associados, 1986. p. 31-50 (Col. Educação Contemporânea) .

GÓES, Moacir. Educação Popular versus Escola Pública. In: CUNHA, Luiz Antônio. *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Autores Associados, 1986. 51- 63. (Col. Educação Contemporânea).

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GRAVISSIMUM EDUCATIONIS. Declaração sobre a educação cristã. In: COMPÊNDIO do Vaticano II: Constituições, Decretos, Declarações. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. p.579-596.

GAUDIUM ET SPES. Constituição Pastoral sobre a Igreja no mundo de hoje. In: COMPÊNDIO do Vaticano II: Constituições, Decretos, Declarações. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 141-256.

HILSDORF, Maria Lucia Sped. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2003.

HORTA, José Silvério Baía. A constituinte de 1934: comentários. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 139-15 (Col. Memória da Educação).

HORTA, José Silvério Baía. A educação no Congresso Constituinte de 1966-1967. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 201-239 (Col. Memória da Educação).

JUNGES, José Roque. O respeito à dignidade humana como fundamento de todo o humanismo. In: OSOWSKI, Cecília (Org.). *Teologia e Humanismo Cristão: Traçando Rotas*. São Leopoldo: Unisinos, 2000. p. 143-171.

LANDIM, Leilah; BERES, Neide. *Ocupações, despesas e recursos: as organizações sem fins lucrativos no Brasil*. [S.l.]: R.J. Nau, 1999.

LEBRET, L. J. Ética do Desenvolvimento. In: CHARBONNEAU, Paul-Eugène. *Desenvolvimento dos Povos*. São Paulo: Herder, 1967. p. 74.

PARECER do INSS n. 2414.

LIBÂNIO, João Batista. Congresso Nacional da AEC de 1980. In: LIMA, Irmã Severina Alves de. *Caminhos novos na educação*. São Paulo: FTD, 1995. p.56.

LIMA, Danilo lima. *Uma análise sociológica das influências da Igreja Católica na elaboração da Lei nº. 4024/61 de Diretrizes e Bases da educação Nacional*. Rio de Janeiro, 1975. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC- Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: ESU, 1988.

LUSTOSA, Oscar de Figueiredo. *A Igreja no Brasil-República: cem anos de compromisso: 1889/1989*. São Paulo: Paulinas, 1991. (Col. Estudos e debates latino-americanos).

MADÉLIN, Henri. A crise civilizacional e os desafios para o ensino social da Igreja. In: OSOWSKI, Cecília e MÉLO, José Luiz Bica (Org.). *O Ensino Social da Igreja e a Globalização*. São Leopoldo: Unisinos, 2002. p. 83-116.

MATOS, Henrique Cristiano José. *Introdução À História Da Igreja*. 5. ed. Belo Horizonte: O Lutador, 1997.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 1997.

NOGUEIRA, Marco A. *As possibilidades da política*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice L. G.; CURY, Carlos Roberto Jamil. O atual discurso dos protagonistas das redes de ensino. In: CUNHA, Luiz Antônio (Org.). São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986. p. 65-96 (Col. Educação Contemporânea).

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 42-56, jan./fev./mar./abr. 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 133-144, maio/jun./jul./ago.2004

OLIVEIRA, Marcos Marques de. *Os empresários da educação e o sindicalismo patronal: o sindicato dos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio de Janeiro (1944-1990)*. Bragança Paulista: EDUSF. 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A educação na Assembléia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 153-199 (Col. Memória da Educação).

PADIN, Cândido. Igreja e Democratização da Sociedade e do Ensino. *Cadernos da AEC do Brasil: Igreja e Democratização do Ensino*, p. 20-34, 1985.

PAIVA, Beatriz Augusto. Filantropia e terceiro setor e a política pública de assistência social. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: FILANTROPIA MARCO LEGAL E A UNIVERSALIZAÇÃO DOS DIREITOS, 2., Brasília, Câmara dos Deputados, 2000, p. 103-104.

PAIVA, Vanilda. *Perspectivas e dilemas da educação Popular. Introdução e Organização*. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 15-60.

PAIVA, Vanilda. Teses sobre a Igreja Moderna no Brasil. *Religião e Sociedade*, p. 78-90.

PAIVA, Vanilda. Igreja Sociedade e Democratização do Ensino. *Cadernos da AEC do Brasil: Igreja e Democratização do Ensino*, p. 35- 61, 1985.

PAULY, Evaldo Luiz. O dilema epistemológico do ensino religioso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 172-183, set./out./nov./dez. 2004.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. *Educação e Estado Novo em Minas Gerais*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado: um conflito fora de moda. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 255-291 (Col. Memória da Educação).

POPULORUM PROGRESSIO: Carta encíclica de Sua santidade o papa Paulo VI sobre o desenvolvimento dos povos. 11. ed. São Paulo: Paulinas, 1990.

PORTELLI, Huges. *Os socialismos no discurso social católico*. São Paulo: Paulinas, 1990. (Sociologia e religião).

PUEBLA: CONCLUSÕES II Conferência Geral do Episcopado Latino Americano. A Evangelização no Presente e no Futuro da América Latina. São Paulo: Loyola, 1979. p. 284-291.

QUADRAGESIMO ANNO. Carta Encíclica de Sua Santidade Pio XI sobre a restauração e aperfeiçoamento da ordem social em conformidade com a lei evangélica. 5. ed. São Paulo: Paulinas, 2004

RAICHELIS, Raquel. *Esfera pública e Conselhos de assistência social: caminhos da construção democrática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RERUM NOVARUM, Carta Encíclica de Sua Santidade o Papa Leão XIII sobre a condição dos operários. 14. ed. São Paulo: Paulinas, 2004.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes de. A tradição e Modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 119-139 (Coleção memória da educação).

ROJAS, Berenice Couto. Filantropia e terceiro setor e a política pública de assistência social. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: FILANTROPIA MARCO LEGAL E UNIVERSALIZAÇÃO DOS DIREITOS, 2., Brasília: Câmara dos Deputados, 2000, p.52-57.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 2002.

RHODEN, João Cláudio. *A escola particular no Brasil de 1935 a 1980: suas possibilidades e limites de atuação hoje frente à necessidade da democratização do ensino*. Porto Alegre, 198

SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Novos Mapas de Poderes na Educação. In: \_\_\_\_\_. *Poderes In*

SCHILLEBEECKX, E. *Cinco desafios que desafiam a Igreja Hoje*, São Paulo: Herder, 1970, p. 15.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho Científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ronaldo Barreto. Educação Comunitária. *Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas*. [S.l.], n. 112, p. 85-97, Mar. 2001.

WANDERLEY, Luiz Eduardo; PAIVA, Vanilda. Igreja Sociedade e Democratização do Ensino. In: Igreja e Democratização Ensino. *Cadernos da AEC do Brasil*. 1985, p. 35- 61.

VALLE, João Edênio de. Igreja, escola pública Escola Particular, Escola Católica. *Cadernos da AEC do Brasil: Igreja e Democratização do Ensino*, p. 65-72, 1985.

VALLE, João Edênio do. O aggiornamento católico e suas conseqüências nas áreas científica e educacional. In: PAIVA, Vanilda (Org.). *Catolicismo, Educação e sociedade*. São Paulo, Loyola, 1991. p. 63-76. (Coleção Seminários Especiais- Centro João XXIII).

VAZ, Enrique C. de Lima. *Escritos de Filosofia: problemas de fronteira*. São Paulo: 1996. Filosofia 3.

XAVIER, Libânea Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ZAGUENI, Guido. *A Idade Contemporânea: Curso de História da Igreja- IV*. São Paulo: Paulus, 1999.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)