

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO**

EDMAR MOREIRA ALVES

**CONCEPÇÕES DE FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NA PERSPECTIVA DE
LÍDERES RELIGIOSOS EVANGÉLICOS NEOPENTECOSTAIS**

**GOIÂNIA
2020**

Edmar Moreira Alves

**CONCEPÇÕES DE FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NA
PERSPECTIVA DE LÍDERES RELIGIOSOS EVANGÉLICOS NEOPENTECOSTAIS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. José Carlos Libâneo.

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos.

Goiânia

2020

Catálogo da Publicação
Sistema de Biblioteca da PUC Goiás

M838c Moreira, Edmar

Concepções de finalidades educativas escolares na perspectiva de líderes religiosos evangélicos neopentecostais

/ Edmar Moreira A.-- 2020.

146 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade

Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2020

Inclui referências: f. 122-131

1. Ensino religioso. 2. Educação - Finalidades e objetivos. 3. Educação e Estado. 4. Igrejas pentecostais. 5. Conservantismo.

I. Libâneo, José Carlos. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 2020. III.

Título.

CDU: 37.014.523(043)



**PUC
GOIÁS**



JUBILEU DE
DIAMANTE
199-2019

**CONCEPÇÕES DE FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NA PERSPECTIVA DE LÍDERES
RELIGIOSOS EVANGÉLICOS NEOPENTECOSTAIS**

**Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 18 de setembro de 2020.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás

Prof. Dr. Ronaldo de Paula Cavalcante / UniEVANGÉLICA

Profa. Dra. Rosemary Francisca Neves Silva / PUC Goiás

Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás

Profa. Dra. Eliane Gonçalves Costa Anderi / UEG

A presente pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao professor e orientador Prof. Dr. José Carlos Libâneo e à Prof.^a Dra. Raquel M. M. Freitas, por lembrarem que simplicidade e paixão pelo conhecimento são indispensáveis àqueles que acreditam nas possibilidades de transformação das capacidades intelectuais dos alunos.

AGRADECIMENTOS

“À Capes, pelo uso adequado dos impostos, o que me tornou possível realizar com êxito a jornada da Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Goiás.”

“Protimó ekeínous pou me epikrínoun, epeidí me diorthónoun,
aftoí pou me koroïdévous, epeidí me katastréfoun.”

Ágios Avgoustínos

“Malo apud eos qui me quia corrigere
qui blandiuntur mihi, quia corrumpere.”

Aurelius Augustinus

“Prefiro os que me criticam, porque me corrigem,
aos que me adulam, porque me corrompem.”

Santo Agostinho

MOREIRA, E. **Concepções de finalidades educativas escolares na perspectiva de líderes religiosos evangélicos neopentecostais**. 2020. 146p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa aborda e discute as concepções de finalidades educativas da educação escolar na percepção de líderes religiosos evangélicos neopentecostais, analisando aspectos da repercussão dessas finalidades no sistema escolar, especialmente sob a contextualização do ensino religioso. A pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás. O tema insere-se na problemática que envolve a formulação de finalidades educativas escolares diante de interesses ideológicos, políticos e culturais, e sua relação com a elaboração de políticas educacionais e o funcionamento das escolas. Foram realizadas pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. O estudo das finalidades educativas, em seus aspectos políticos, ideológicos e pedagógicos, sustentou-se em autores como Lenoir, Evangelista, Libâneo, entre outros. Em relação ao discurso de instituições evangélicas neopentecostais, recorremos a Mariano, Figueiredo e Gruen, entre outros autores. A pesquisa de campo, tendo em vista o estudo de caso, consistiu na aplicação de questionários *on-line* a líderes religiosos neopentecostais atuantes em Goiânia, Estado de Goiás, e em cidades de sua região metropolitana, ao longo do 2º semestre de 2019, com vistas a investigar suas concepções de finalidades educativas escolares. A revisão bibliográfica apontou convergências entre as finalidades educativas atualmente hegemônicas sustentadas por organizações internacionais de cunho neoliberal e as políticas educacionais, curriculares e operacionais em curso no sistema escolar brasileiro. Igualmente, foi constatada forte relação entre as intencionalidades dessas organizações e algumas confissões religiosas, entre elas, a neopentecostal. A análise das respostas obtidas nos questionários apontou, por sua vez, convergências entre as mesmas finalidades educativas hegemônicas e as concepções de finalidades educativas dos líderes religiosos entrevistados, ancoradas em narrativas históricas e religiosas referentes à função social conservadora/neoconservadora da escolarização, que inclui a formação da cidadania, e a formação moral a partir de uma base simultaneamente ideológica, ética e piedosa. Verificamos que tais narrativas incidem sobre a conceituação das finalidades educativas do sistema escolar e sobre formulações de valores em relação à educação religiosa nas escolas.

Palavras-chave: Finalidades educativas escolares. Políticas educacionais. Igreja neopentecostal. Conservadorismo e neoconservadorismo. Ensino religioso.

ABSTRACT

This research addresses and discusses the conceptions of educational purposes of school education in the perception of neo-Pentecostal evangelical religious leaders, analyzing aspects of the repercussion of these purposes in the school system, especially in religious education. The research is linked to the Research Theories of Education and Pedagogical Processes Research Line of the Graduate Program in Education at PUC Goiás. The theme is part of the problem that involves the formulation of school educational purposes in the face of ideological, political and cultural interests, and its relationship with the elaboration of educational policies and the functioning of schools. Bibliographic research and field research were carried out. The study of educational purposes, in its political, ideological and pedagogical aspects, was supported by authors such as Lenoir, Evangelista, Libâneo, among others. Regarding the discourse of neo-Pentecostal evangelical institutions, we turn to Mariano, Figueiredo and Gruen, among other authors. The field research, in view of the case study, consisted of the application of online questionnaires to neo-Pentecostal religious leaders active in Goiânia, State of Goiás, and in cities in its metropolitan region, during the 2nd semester of 2019, with aimed at investigating their conceptions of school educational purposes. The literature review pointed to convergences between the currently hegemonic educational purposes supported by international organizations of a neoliberal nature and the educational, curricular and operational policies underway in the Brazilian school system. Likewise, a strong relationship was found between the intentions of these organizations and some religious denominations, including the neo-Pentecostal. The analysis of the answers obtained in the questionnaires pointed out, in turn, convergences between the same hegemonic educational purposes and the conceptions of educational purposes of the interviewed religious leaders, anchored in historical and religious narratives regarding the conservative / neoconservative social function of schooling, which includes the formation of citizenship, and moral formation from an ideological, ethical and pious basis. We found that such narratives focus on the conceptualization of the educational purposes of the school system and on formulations of values in relation to religious education in schools.

Keywords: School educational purposes. Educational policies. NE Pentecostal church. Conservatism and neoconservatism. Religious education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1 - FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: CONCEITUAÇÃO E IMPACTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	18
1.1 Finalidades educativas escolares: conceitos e história	18
1.1.1 A atuação dos organismos internacionais	27
1.2 Determinantes da indução de finalidades educativas no atual contexto brasileiro: neoliberalismo e neoconservadorismo	37
1.2.1 Do conservadorismo ao neoliberalismo neopentecostal	41
2 - FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES RELIGIOSAS	49
2.1 Lutero e Comenius como referenciais de educação religiosa	57
2.2 As finalidades educativas religiosas no Brasil	63
2.2.1 A simbiose Estado-capital-religião	72
3 - O CAMPO RELIGIOSO NEOPENTECOSTAL	75
3.1 Breve histórico do neopentecostalismo	77
3.1.1 Desenvolvimento do neopentecostalismo no Brasil	80
3.2 Características socioculturais do segmento neopentecostal brasileiro	84
3.3 Estratégias e permanência dos neopentecostais na sociedade e instituições	90
3.4 Doutrinas neopentecostal fundamentalistas na escola pública	96
4 - A PESQUISA: CONCEPÇÕES DE FINALIDADES EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA DE LÍDERES EVANGÉLICOS NEOPENTECOSTAIS	102
4.1 Descrição da pesquisa	102
4.2 Apresentação, análise dos dados da pesquisa	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE 1 DETALHAMENTO DO QUESTIONÁRIO	132
APÊNDICE 2 CONVITE E ACEITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA	133
APÊNDICE 3 RESPOSTAS DOS LÍDERES RELIGIOSO NEOPENTECOSTAIS	134

INTRODUÇÃO

O objetivo primordial desta pesquisa foi o de investigar concepções de finalidades educativas de líderes religiosos neopentecostais e suas percepções acerca da repercussão dessas finalidades educativas no sistema escolar, mormente sobre o ensino religioso nas escolas. Tendo em vista o recorte da pesquisa, o segmento evangélico neopentecostal foi escolhido, entre outras confissões, devido sua expressividade em número de fiéis e forte penetração no meio social. A pesquisa insere-se na linha de estudos que vem se estabelecendo no campo da educação em torno do tema das Finalidades Educativas Escolares (FEE) e sua relação com as políticas educacionais e curriculares, e sua projeção nas formas de organização da escola e no trabalho dos professores.

O tema Finalidades Educativas, ganhou destaque em trabalhos realizados no Canadá (LENOIR, 2016; LESSARD; CARPENTIER, 2016), por sua vez difundidos e apropriados por pesquisadores brasileiros (EVANGELISTA, 2013; LIBÂNEO, 2009, 2016, 2019; LIBÂNEO; FREITAS, 2015; PESSONI, 2017; SILVA, 2014 e CUNHA, 2014). Tais trabalhos vêm levantando questões a respeito das intencionalidades presentes em organizações internacionais e nacionais bem como em documentos oficiais que definem políticas e diretrizes da educação relacionadas a finalidades da educação escolar.

Dessa forma, menciono os pesquisadores acima por também indagarem que concepções de FEE são endossadas por diferentes organizações e grupos que constituem a sociedade e nela atuam, tanto por intermédio do sistema escolar, quanto indiretamente, por outras instituições como família, igreja, associações, sindicatos etc. Tais concepções continuam a induzir decisões ideológicas, políticas e operacionais no planejamento e desenvolvimento de ações educativas brasileiras.

Neste estudo, busco apreender, especificamente, como líderes religiosos neopentecostais concebem finalidades educativas e de que modo veem sua introdução no sistema escolar na forma de ensino religioso, sobretudo no Ensino Fundamental. O problema, portanto, diz respeito a como a religião, particularmente em sua modulação evangélica neopentecostal, compreende e atua na sociedade em relação à formulação de finalidades para a educação escolar e de como estas fazem-se presentes nas práticas escolares.

O termo *finalidades educativa* conforme o pensamento de Lenoir *et al.* (2016) é definido como princípios que indicam a orientação geral da filosofia, das concepções e dos valores que fundamentam a organização do sistema educativo, expressando ideais em que uma sociedade é consolidada. Segundo esses autores, as finalidades educativas apontam o sentido no qual o processo deve realizar-se e, de alguma forma, condicionam a ação presente e o futuro dos sistemas escolares. Também distinguem as noções de objetivos e funções escolares, em que objetivos referem-se a resultados precisos e verificáveis, para os quais ações programadas e coerentes são requeridas, e funções às finalidades atribuídas a instituições sociais. No caso da instituição escolar, essas funções dizem respeito a papéis de diversos tipos que lhe são atribuídos e pelos quais ela se responsabiliza. Fundamentando a relevância do estudo das finalidades educativas escolares apontada por Lenoir *et al.* (2016, p. 2):

[...] as finalidades educativas são indicadores poderosos para identificar as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares e as funções teóricas, de sentido e de valor que elas carregam, assim como as modalidades esperadas nos planos empíricos e operacionais dentro das práticas de ensino-aprendizagem.

Outros autores também explicitam o vínculo entre finalidades, objetivos e funções, destacando o papel decisivo das finalidades em relação às políticas educacionais e aos currículos nos planos teórico, empírico e operacional. Destaco Evangelista e Shiroma (2006), que sinalizam a significativa influência dos organismos internacionais que privilegiam determinados conceitos (em detrimento de outros) de justiça, equidade, coesão, inclusão e responsabilidade social, introduzindo, nas políticas educativas e sociais, um viés aparentemente humanitário, mas que, na verdade, expressa a dimensão economicista. As autoras apontam, ainda, para a lógica das políticas de alívio à pobreza, cuja intencionalidade é minimizar os efeitos deletérios da competição no mercado globalizado:

A pobreza adquiriu uma nova centralidade no discurso quando o Banco Mundial difundiu seu informe em 1990, no qual se alertava para a necessidade de promover o uso produtivo do discurso mais abundante dos pobres, o trabalho. O melhor caminho aventado para aumentar tal recurso era o investimento em educação. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 5)

Libâneo (2019, p. 12) chama a atenção para a estreita relação entre finalidades educativas escolares e políticas educacionais, argumentando:

A discussão sobre as políticas educacionais e curriculares é inseparável da questão das finalidades e objetivos da educação escolar, uma vez que sua definição antecede e norteia decisões sobre objetivos de formação dos alunos, orientações curriculares, formas de organização e gestão das escolas, ações de ensino-aprendizagem, diretrizes de formação de professores, políticas de avaliação externa e formas de avaliação das aprendizagens escolares. A definição de finalidades e objetivos estabelece, também, referências para formulação de critérios de qualidade da educação que, por sua vez, orientam políticas educacionais e diretrizes curriculares, as quais incidem diretamente sobre o trabalho das escolas e dos professores.

É realizada, assim, a intencionalidade das políticas educacionais que, na atualidade, filiam-se a interesses econômicos e mercadológicos de determinados grupos sociais (SAVIANI, 1997), posição essa afirmada em estudos recentes levados a efeito no Estado de Goiás, que mostraram como o poder público estabelece finalidades educativas para as escolas em correspondência com intenções institucionais. Silva (2014) e Pessoni (2017), por exemplo, apontam em seus trabalhos e análises as interligações entre políticas educacionais estaduais e os organismos internacionais multilaterais. As autoras indicam também os procedimentos administrativos e ações de implantação das políticas e sua apropriação pelo ambiente escolar, além da repercussão dessa apropriação na atuação do professor na sala de aula. As pesquisadoras destacam, ainda, os princípios e estratégias das orientações presentes na política educacional do governo estadual de Goiás no período entre 2011 e 2014, provenientes de organismos internacionais.

As políticas educacionais baseadas em resultados, conforme orientações de organismos internacionais, promovem um esvaziamento do currículo escolar e estabelecem uma padronização no processo de ensino-aprendizagem a partir de um modelo de educação baseado em avaliações em larga escala (LIBÂNEO e FREITAS, 2018; REIS, 2015), com base em competências e habilidades para a empregabilidade. Desse modo, submetidos a resultados da avaliação em larga escala, os objetivos da educação ficam subordinados a critérios econômicos neoliberais conservadores. Nesse contexto, os professores têm o trabalho empobrecido, na medida em que se tornam meros executores de orientações externas, e os alunos, por sua vez, têm sua formação escolar prejudicada, já que o ensino se reduz à preparação para responder a testes padronizados.

De fato, a presença do neoliberalismo na política e nas práticas educacionais significa a introdução de mudanças na educação escolar, mas não em direção ao que muitos educadores críticos considerariam adequado, principalmente porque essas mudanças ocorrem sob a tutela dos denominados neoconservadores, onde o “novo”

no mercado caminha junto com a confiabilidade e eficiência do “velho” na cultura e na disciplina tradicional religiosa (APPLE, 2006; APPLE e BURAS, 2006; Gómez 2001). Ambos, mercado e tradição, vão dando as pautas ideológicas, políticas e operacionais para o funcionamento da educação.

Tendo em vista estas reflexões e percebendo o influxo religioso como um fenômeno cultural, realço a influência da religião na definição de finalidades educativas e seu impacto nas funções da escola. Essas ingerências são reconhecidas na história da educação, haja vista o vínculo entre religião e sociedade desde o momento histórico em que as escolas se institucionalizaram no mundo europeu no século XVI e, em seguida, nas Américas e na África. Trago como exemplo a obra *Didacta Magna* (COMENIUS, 1649) que oferece clara evidência desse influxo na concepção do sistema escolar e no funcionamento das escolas. Sobre essa questão, Paiva (2017) salienta que Comênio, um pastor protestante, impingiu o método pedagógico na escola moderna que surgia no século XVII, com os olhos voltados à produção da universalização humana, em função da nascente organização do trabalho na manufatura. Na sinopse da obra *Didacta Magna: Tratado da Arte de Ensinar Tudo a Todos*, João Amos Comênio expressa que a finalidade educativa é o:

[...] processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem exceptuar (sic) ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez. (COMENIUS, 2006. p. 128)

Não por acaso, a Organização das Nações Unidas (ONU) e, recentemente, a União Europeia, têm com frequência reconhecido o papel do pensamento e da obra de Comênio em prol da paz, da harmonia e da prosperidade mundial. Prova disso é que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) indica a Medalha Comenius para personalidades que se destacaram no campo educacional.

Vale citar, ainda, Araújo (1996), que evidencia as ideias de Comênio como inspiradoras de vários projetos educacionais, pesquisas pedagógicas, reformas de sistemas de ensino e propostas de cunho sociopolítico-cultural. É digno de nota lembrar que o espírito comeniano também está presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e nos textos de vários projetos de leis e decretos, com ênfase, naturalmente, na educação.

Também Cambi (1999), aborda a influência religiosa na educação ao analisar as relações entre o Estado e o sistema religioso no século XVI, examinando as ações de Martinho Lutero em um contexto no qual a educação era, em parte, organizada e mantida pela instituição religiosa. De acordo com o autor, Lutero propõe alterações tanto no que se refere à organização de um sistema educacional quanto no que tange aos princípios e fundamentos da educação em seu caráter estatal.

Em um primeiro momento, Lutero aponta qual era a conjuntura que contribuía para que a educação fosse um dever do Estado. Segundo o monge Luterano, tais ações iniciam-se no Renascimento e tomam corpo na Modernidade com as características da secularização – o individualismo, o domínio da natureza, o Estado moderno (territorial e burocrático), a afirmação da burguesia e da economia de mercado (e capitalista, no sentido próprio) –, ainda que estas tenham sido confirmadas como estrutura de uma época histórica somente no século seguinte.

A partir das reflexões anteriores, resta-nos destacar a novidade apresentada pelo segmento evangélico: a junção das dimensões do Estado moderno com o capitalismo. Segundo Pierucci (2008), as denominações evangélicas pentecostais e neopentecostais fazem parte da base social da "nova direita", já que adicionam valores tradicionalistas referentes à família, à sexualidade e aos pilares usualmente associados a posições direitistas, como a defesa do direito de propriedade e a resistência em relação à reforma agrária e à ampliação da intervenção do Estado na economia, entre outras.

Entrecruzam-se, assim, religião e poder mostrando, por meio da epistemologia e da antropologia, como a religião e o Sagrado se apresentam como dobras do poder. Autores como Ecco e Araújo (2015), expõem a dimensão simbólica e atuante dessas instâncias que moldam, na história, ainda em pleno século XXI, elementos determinantes para os rumos dos comportamentos humanos, nacionais e políticos. Dessa forma, cabe dizer que a porta da religião se movimenta pelas dobradiças do Sagrado a partir das identidades nacionais, isto é, a religião enxerga ações humanas dentro de uma ordem cósmica e projeta essas imagens no plano da experiência humana, daquilo que ocorre no cotidiano de cada povo, com suas disposições e motivações singularmente realistas. Afinal, o Sagrado e a religiosidade nunca chegaram a ser banidos da sociedade; mantiveram-se apenas com nomes, rostos, formas e espaços diferentes. Atestamos, assim, os vínculos entre religião, poder e cultura.

Em virtude disso, considero relevante o estudo das finalidades educativas escolares inseridas na perspectiva religiosa. Me utilizo como recorte de análise o segmento religioso evangélico neopentecostal, entre outras razões porque, segundo Pierucci (2008), o setor evangélico neopentecostal tem sido objeto de atenção acadêmica em virtude de sua expansão e da velocidade e natureza com que cresce, bem como de sua eventual associação com a pobreza. Com efeito, optei pelas lideranças evangélicas neopentecostais devido à assiduidade dos fiéis nos templos e, conseqüentemente, maior aproximação com os líderes que conquistam espaço para direcioná-los, e até persuadi-los, a ações sociais específicas.

Tendo em vista a presença de orientações de organismos internacionais de cunho neoliberal nas finalidades educativas escolares e seu impacto também nas religiões, em específico, na religião evangélica neopentecostal, estabeleci como objetivo geral deste estudo: identificar e analisar, com base em pesquisa teórica e empírica, concepções de finalidades educativas da escola por parte de líderes religiosos neopentecostais e como eles veem as práticas dessas finalidades nas escolas.

A partir desse objetivo geral, foram extraídos os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar os elementos constitutivos e explicativos da formação social e cultural da sociedade e do Estado brasileiro e sua relação com as finalidades educativas da escola, com ênfase no contexto do Estado de Goiás;
- b) captar e analisar as concepções que os líderes religiosos neopentecostais possuem acerca de finalidades educativas da escola;
- c) analisar os impactos de finalidades educativas na perspectiva religiosa evangélica neopentecostal em práticas como: a organização do currículo, a organização da vida escolar e o processo de ensino-aprendizagem.

Para o cumprimento desses objetivos, há de se considerar a realização da pesquisa empírica que consistiu na aplicação de um questionário *on-line* (Apêndice 1) a líderes religiosos neopentecostais da região de Goiânia (GO). O instrumento, autoaplicável, obtido na plataforma do *Google*, foi composto de cinco blocos, divididos em duas grandes áreas. A primeira delas apresentava questões de cunho informativo sobre os sujeitos (blocos I e II) e a segunda focava-se no objeto específico do estudo (blocos III a V). A aplicação ocorreu no 2º semestre de 2019.

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro momento da pesquisa, no primeiro capítulo, senti a necessidade (e vi nisso importância) de abordar conceitualmente as finalidades educativas escolares e seus impactos nas políticas educacionais, valendo-me das pesquisas de autores como Lenoir (2016), Libâneo (2019) entre outros que teorizam acerca das implicações da FEE no contexto brasileiro. Igualmente, busquei apurar o impacto nas FEE do poder transnacional (neoliberalismo, organismos internacionais, Consenso de Washington etc.), articulando as teorias de Chartier (1990), Dowbor (2017), Souza (2009) e Carvalho (2012), entre outros, para caracterizar a presença do pensamento conservador na política brasileira. E, finalmente, traço um panorama histórico das visões teóricas quanto aos objetivos pedagógicos e sociais das escolas no contexto brasileiro, com a contribuição de autores como Apple (2014), Libâneo (2012), Freitas (2017) e Evangelista (2014).

No segundo capítulo, trato das Finalidades Educativas Escolares Religiosas, apresentando brevemente seu histórico sob a perspectiva de como a religião se manifesta na configuração de valores, normas e práticas da vida social. Realço, ainda, por meio de um panorama histórico, a forma pela qual autores clássicos como Comênio (*Didacta Magna*) e Martinho Lutero (*Os dois reinos*) pensavam a relação entre religião e Estado e como se apresenta, na atualidade, a simbiose Estado-religião-capital.

No terceiro capítulo, direciono o foco para o campo religioso neopentecostal. Primeiramente, realizo uma contextualização, com base em Mariano (2014), Figueiredo (1994) e Gruen (1995), relacionando as três ondas do pentecostalismo – o pentecostalismo clássico, o deuteropentecostalismo e o neopentecostalismo. Na sequência, pondero sobre princípios doutrinários e a educação subjacente ao segmento neopentecostal. Por fim, identifico estratégias e formas de permanência dos neopentecostais na sociedade e em instituições.

No quarto capítulo, apresento a análise do estudo de caso realizado com líderes religiosos neopentecostais que atuam em Goiânia e em cidades metropolitanas. Esse formato, aliado à discussão bibliográfica, demonstrou-se um procedimento investigativo importante para captar as concepções de finalidades educativas escolares na perspectiva dessa liderança. Inicialmente, nesse capítulo, realço os objetivos da pesquisa, a abordagem metodológica, os critérios estabelecidos para a escolha dos sujeitos, os procedimentos para coleta e tratamento dos dados,

bem como as categorias de análise utilizadas. Em seguida, procedo à análise dos dados com base nas categorias elencadas, visando atender aos objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, aponto desdobramentos teóricos possíveis a partir da análise do material empírico pesquisado, indicando com base no referencial teórico, o aspecto nuclear das concepções sobre finalidades educativas escolares desse segmento religioso extremamente ativo na sociedade, a igreja neopentecostal, ou seja, a articulação eficaz entre o conservadorismo, o neoconservadorismo e o neoliberalismo.

1 - FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: CONCEITUAÇÃO E IMPACTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Quem mistura o céu e a terra, coisas tão remotas e opostas, confunde essas duas sociedades, as quais em sua origem, objetivo e substancialmente são por completo diversas.
(John Locke)

Neste capítulo, abordo as finalidades educativas escolares em seus aspectos culturais, econômicos, políticos e religiosos a partir do contexto internacional e nacional. Inicialmente, proponho uma incursão histórica em torno das finalidades da educação. Em seguida, exponho o papel dos organismos internacionais e nacionais na formulação das FEEs e examino a presença do pensamento conservador na sociedade. Os embates decorrentes dessas visões conservadoras na formulação de finalidades educativas serão analisados ao final.

A pesquisa fundamentou-se no levantamento teórico sobre os interesses de organizações e instituições em formular, ao longo da História, as finalidades educativas, dentro do entendimento de que o discurso é, necessariamente, um veiculador de ideologia. Para isso, investigou-se o processo de consolidação do ensino no mundo ocidental e as aspirações por trás dele. Foram abarcados desde o intuito civilizatório, passando pela catequização, pela formação de um contingente de mercado e de mão de obra, até o projeto modelo neoliberal conservador, que por meio das instituições financeiras, norteia as bases da educação no mundo e em nosso país.

Finalmente, analiso o discurso da igreja neopentecostal contemporânea, intimamente imbricada às instituições que alicerçam o neoliberalismo, na delimitação dessas finalidades. Igualmente, exploro os desdobramentos sociais, políticos, culturais e econômicos de toda essa dinâmica, que entrelaça educação, globalização, religião e configuração social.

1.1 Finalidades educativas escolares: conceitos e história

Antes de tudo, parto do pressuposto de que as finalidades educativas são sociais, históricas, efêmeras e cambiantes. Como qualquer outra matéria de política, são contextualizadas, normatizadas e socializadas, ainda que simbolicamente. De

fato, diversos autores, como Apple (2014), Libâneo (2012), Freitas (2017) e Evangelista (2014), já demonstraram que a formulação das finalidades educativas é condicionada por fatores econômicos, ideológicos, políticos e culturais, muito antes de mediações didáticas ou pedagógicas.

Certo é que há cerca de dez mil anos no Oriente, durante Idade da Pedra Polida ou Período Neolítico, o ser humano experimenta suas primeiras finalidades: o cultivar da terra, o domesticar de alguns animais, o afiar ferramentas de pedra. Ele aprende a tecer e, finalmente, estabelece o sistema de aldeamentos. Percebe-se que 99% da história de humanização aconteceu antes mesmo das civilizações e de qualquer finalidade educativa. Perry (1999), é certo quando afirma que a civilização não foi um acontecimento inevitável, mas sim um ato da criatividade curiosa e da convivência entre humanos.

Na obra *Dialética da colonização*, Alfredo Alfredo Bosi (1992) pontua que nossos ancestrais paleolíticos desenvolveram a prática de sepultar os mortos cuidadosamente em tumbas edificadas ou escavadas; essa preocupação denotava uma atitude para com os espíritos dos antepassados que remontava a períodos ainda mais antigos. A terra na qual eles repousavam era considerada o solo do qual brotava, de forma mágica, o sustento alimentício da comunidade. É importante a percepção de que o ser humano é preso à terra; nela, abre covas que alimentam os vivos e abrigam os mortos. O conceito de cultura atrelado a uma finalidade nasce a partir da ação de morar e ocupar uma terra, trabalhar e cultivar o campo, constituindo uma sociedade que compartilha algo e caminha coletivamente em algum sentido.

Desse modo, a colonização é um transcurso em que se imbricam fatores diferenciados: a) a conquista da terra e exploração da força de trabalho – para indicar essa dimensão político-econômica, usa-se o verbo latino *colo*, no presente do indicativo: ocupo, cultivo, domino; b) a memória dos colonizadores e dos colonizados, responsável por grande parte das suas expressões afetivas e simbólicas, indicada pelo particípio passado *cultus*; o que produz uma dimensão religiosa, que pode ser lida como uma tradição; e c) projetos que visam à construção de um futuro inovador e de uma identidade nacional por meio da dimensão intelectual. Tais relações podem passar por fases de ajustes, harmonização, conflitos e descontinuidades, o que faz parte da dinâmica da cultura.

Portanto, inevitavelmente, o conceito de cultura, conforme Bosi (1992), considera a operação de uma consciência de grupo, sujeita, evidentemente, à

intervenção externa, e que é produto da existência social, agregadora de projetos para o futuro e de uma herança simbólica de valores e objetos compartilhados. É possível já entrever nisso uma noção esboçada de *finalidades* se entendermos a *cultura* como um sistema de signos e significados criados pelos grupos sociais. A cultura se produz e reproduz na interação social entre indivíduos, interação essa que elabora valores, condutas e identidades guiada pela consciência coletiva, a qual abrange justamente as finalidades educativas, no sentido de projeto social coletivo.

Recorro, também a Botelho (2001), que entende a cultura como um conjunto de concepções coletivas simbólicas de valores, signos, significados, ideias e comportamentos. Ele destaca que todos os indivíduos e grupos são seres e sujeitos culturais, pois valorizam o patrimônio e a organização social imaterial de sua comunidade, sua tradição oral, costumes, crenças e manifestações populares, que remontam ao mito formador de cada grupo.

Isso posto, evidencia-se que as finalidades educativas são processos culturais e, como tal, perpassam processos histórico-sociais, sem os quais não existiria a dinâmica de continuidade própria à sociedade humana. Elas se inserem na práxis social, atuando na formação e no desenvolvimento dos indivíduos, por meio da transmissão da experiência humana social e histórica. Uma vez que a práxis social não está alheia às relações de disparidade e desigualdade que marcam a vida em sociedade, as finalidades e objetivos da educação oscilam igualmente no tempo e espaço, conforme uma diversidade de contextos.

Para evidenciar o que se entende por contexto, utilizo Libâneo (2019), que explicita o caráter histórico da educação ao mencionar a relação entre a formação dos indivíduos em sua singularidade e, ao mesmo tempo, sua inserção em contextos históricos culturais e concretos. Segundo o autor, as finalidades, os objetivos e as funções da educação variam conforme cada época e sociedade, de acordo com a dinâmica das relações sociais na qual tendem a prevalecer, geralmente, interesses das classes sociais detentoras do poder. Na tentativa de rememorar momentos dessa história, é preciso demonstrar qual tem sido o significado e o impacto das finalidades educativas como expressão de uma classe dominante na sociedade e nos sistemas escolares. No sentido dessa investigação, Libâneo detalha os meandros da política educacional:

A discussão sobre as políticas educacionais e curriculares é inseparável da questão das finalidades e objetivos da educação escolar, uma vez que sua definição antecede e norteia decisões sobre objetivos de formação dos alunos, orientações curriculares, formas de organização e gestão das escolas, ações de ensino-aprendizagem, diretrizes de formação de professores, políticas de avaliação externa e formas de avaliação das aprendizagens escolares. A definição de finalidades e objetivos estabelece, também, referências para formulação de critérios de qualidade da educação que, por sua vez, orientam políticas educacionais e diretrizes curriculares, as quais incidem diretamente sobre o trabalho das escolas e dos professores. (LIBÂNEO, 2019, p. 12)

Proponho, a seguir, uma breve incursão histórica sobre as finalidades educativas que remonta ao período clássico, momento em que lhes foram atribuídas funções em relação ao desenvolvimento do ser humano. Isso pode ser observado desde a Idade Antiga, quando os filósofos gregos se reuniam em praças públicas a fim de professar ideias que levassem seus discípulos à formação integral. Um dos proeminentes representantes do pensamento grego foi Sócrates; para esse filósofo, o saber era o alimento da alma.

Em Jaeger (2010), entende-se que, enquanto alguns sofistas consideravam que a finalidade de educar implicava desenvolver no ser humano a virtude, outros voltavam-se à formação humana com um objetivo imediato: formar aristocracias dirigentes. Isso significava ensinar aos jovens a arte retórica, principal habilidade esperada em um político aristocrático. Ainda segundo o autor, essa ideia constitui a pedra angular de toda a educação na Paideia. A *Paideia/Aretê*¹ exprime o aperfeiçoamento do ser humano a partir das próprias ideias, conhecimentos e práticas sociais.

Portanto, naquele contexto, as finalidades educativas tinham função de guiar o ser humano, despertando nele “iluminar” de sua própria inteligência e consciência, auxiliando-o a refletir sobre os fins do conhecimento. Ao que parece, a finalidade educativa da *Paideia/Aretê* ocorria somente com a troca de ideias e com a liberdade de pensamento e de expressão, condições imprescindíveis para o aperfeiçoamento, ainda que todo esse processo fosse destinado majoritariamente às classes nobres da sociedade grega.

¹ Inicialmente, as palavras *Paideia* e *Aretê* – criança e/ou “criação dos meninos” – eram entendidas como atributos próprios da nobreza, conjunto de qualidades físicas, espirituais e morais, como bravura, coragem, força, destreza, eloquência, capacidade de persuasão e heroicidade. Segundo Jaeger (2010), não se pode utilizar a história da palavra Paidéia como fio condutor para estudar a origem da educação grega, porque esta palavra só aparece no século V.

Já na realidade medieval, conforme Cambi (1999), ao contrário do que ocorria na Antiguidade, estreitam-se as relações entre as finalidades educativas e a instituição religiosa. À época, coube aos setores eclesiásticos a função de educar, formar e “conformar”; somente os integrantes da Igreja estabeleciam o que deveria ser estudado e ensinado e, assim, em suma, a instituição religiosa tinha o monopólio sobre os objetivos da educação.

A dependência da educação em relação à instituição religiosa garantiu o monopólio cultural e social do pensamento, provisionado pelo grupo eclesiástico. As finalidades educativas eram, portanto, um reflexo do que beneficiasse a Igreja. Marcadas pela tentativa de conciliar razão e fé, essas finalidades dividem-se dando origem à educação patrística e escolástica, representadas por Santo Agostinho (354-430) e Tomás de Aquino (1225-1274) respectivamente.

Assim ritualizou-se a educação da aristocracia que distanciava, nitidamente a nobreza da parcela majoritária da sociedade comum, com suas lutas e necessidades diárias. Conforme ressalta Pernoud (1997), na concepção familiar desse período da história, a linhagem prevalecia como unidade social. A noção de família ligava-se à base material da herança, que passava ao primogênito, responsável por manter o patrimônio. Os nobres decidiam quais de seus filhos seguiriam a área militar (formação de cavaleiros), a formação técnica (ensino formal) ou a formação religiosa (escolas monásticas).

Por sua vez, os camponeses e seus filhos, sem recursos financeiros e presos às obrigações servis, não tinham acesso a qualquer tipo de educação escolar, permanecendo por toda a vida alheios à leitura e à escrita, o que demonstra que a hierarquização social própria da sociedade feudal refletia-se diretamente na educação.

Na passagem da Idade Média para o renascimento, surgem, segundo Jaeger (2010), duas correntes de pensamento fundamentalmente distantes ancoraram os processos pedagógicos e as finalidades educativas: o racionalismo e o empirismo. Sua centralidade no desenvolvimento das ideias do campo educacional são decorrência de sua presença na Europa em práticas educativas, transpassando diferentes modelos sociais, religiosos, políticos e econômicos.

Nesse contexto, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) aparece como precursor do movimento de renovação da educação, iniciado no século XVIII. Considerado por muitos estudiosos pioneiro da Pedagogia da Existência, o filósofo

entendia que a educação devia respeitar o desenvolvimento natural do educando. Com isso, Rousseau expressava finalidades educativas muito alinhadas com o ideal iluminista, visto que o objetivo da educação seria, então, preparar o indivíduo em sua natureza humana para ser uma pessoa de caráter e capaz de viver em sociedade.

Em Gadotti (1981), a educação formadora proposta por Rousseau é fruto da natureza, dos homens e das coisas. Em seu livro *Os mestres de Rousseau*, Gadotti descreve três mestres. O primeiro é a educação da natureza, aquela percebida pelos sentidos e órgãos e processada pelas faculdades cognitivas e intelectuais de cada indivíduo, ou seja, o *eu*. O segundo é a educação que vem dos homens, que se recebe dos outros por meio da mediação, interação, comunicação e estimulação. E, por fim, o terceiro é a educação oriunda das coisas, fruto da experiência pessoal sobre os objetos.

Para Rousseau, o trabalho produtivo dizia respeito ao sistema econômico, e o trabalho a serviço do Estado, destinava-se à administração pública; comum. Assim, ele reivindica um espaço para a educação moral e política do cidadão: “Mas é preciso que todos os cidadãos e, sobretudo, os homens públicos sejam instruídos pelas leis positivas de seu país e as regras particulares sobre as quais são governados” (2003, p. 216). Segundo Petitfils (1977, p. 29), a obra *Emílio*, um tratado pedagógico escrito e publicado no ano de 1762, propôs de forma simplificada um novo formato de ensino, aplicado até os dias atuais:

Deixando as doces margens da utopia, Jean-Jacques abordou o realismo político para tornar-se assim o visionário fulgurante da democracia futura, ao mesmo tempo que se tornava também o apóstolo inquietante dos totalitarismos modernos.

No contexto da Modernidade, as finalidades educativas assumiram claramente uma fundamentação teórica sustentada por conceitos liberais de cunho individualista, mas grande parte das ideias rousseauianas têm servido, também, para fortalecer o discurso ideológico que visa preparar o futuro cidadão para se adaptar à realidade posta.

Já a transição para a Modernidade trouxe-se consigo repercussões significativas nas FEEs e nos movimentos pedagógicos, segundo Cambi (1999), por ser uma época de rupturas econômicas, políticas, ideológicas e sociais. Na economia, assistia-se à passagem do modelo feudal para o capitalista. Enquanto o feudalismo ligava-se a um sistema econômico encerrado em si mesmo, baseado na agricultura e

na troca de mercadorias, a economia moderna baseava-se, sobretudo, no dinheiro, na capitalização, no investimento e na produtividade. Do ponto de vista político, em concordância com Chauveau (1999), a Era Moderna concretizou-se não apenas na figura de um soberano, mas em um conjunto de instituições que cumpriam a função de manter o a lógica estatal, expressa por meio da Igreja, da justiça, da família e da escola.

Nota-se, em vista disso, que a mudança atingiria igualmente a configuração social moderna. A formação de uma nova classe social, a burguesia, inaugurou pontos de vista ideológico-culturais múltiplos, que acabaram exercendo uma dupla transformação. A primeira diz respeito à tentativa (frustrada) da laicização da sociedade, provocada pela emancipação da mentalidade eclesiástica, da visão predominantemente religiosa acerca do mundo e da vida humana. Operava-se um vínculo com a história e com o desenvolvimento socioemocional. A segunda grande alteração foi o espaço central da liberdade, do progresso e da racionalização no corpo social. Esses elementos foram capazes de produzir uma revolução profunda nos saberes que legitimavam e organizavam as relações materiais, lógicas e científicas da sociedade, opondo-se, aparentemente, ao pensamento conservador.

Esse pensamento, em contrapartida, encontra seu espaço na figura dos governantes e no discurso em torno de um possível consenso entre as classes, com o claro objetivo de ocultar qualquer questionamento. Para Cambi (1999, p. 199-200), esse período

deixa-se guiar pela ideia de liberdade, mas efetua também uma exata e constante ação do governo; pretende libertar o homem, a sociedade, a cultura de vínculos, ordens e limites, fazendo viver de maneira completa essa liberdade, mas, ao mesmo tempo, tende a moldar profundamente o indivíduo, segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado.

As contradições sociais e culturais que se revelam na Modernidade são próprias do modelo econômico vigente. O sistema econômico capitalista propõe o ser humano livre, dotado de razão e autonomia suficientes para legitimá-lo ao mesmo tempo em que o mantém sob o controle e jugo do capital, processo, por sua vez, respaldado pela alienação. Visando a essa alienação, a educação e suas finalidades, desenvolvidas por meio das práticas educativas, naturaliza, de forma eficaz, o trabalho, a eficiência e a produtividade social, além da docilidade político-ideológica.

A instituição escolar passa a ocupar uma posição cada vez central, orgânica e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna, baseada na ideologia do sistema econômico, criando profissionais para as competências exigidas por esse mesmo sistema, em uma cadeia de retroalimentação.

Segundo Van Zanten (2000), que também considera que o sistema escolar altera-se de acordo com o momento social, atualmente, as mudanças são claramente externas, direcionadas pela lógica de mercado capitalista neoconservadora: a implantação do liberalismo na educação toma como símbolo o modelo empresarial e seus métodos de gestão e tende a impô-lo como a única solução possível para os males da educação pública.

Como ficou demonstrado, as mudanças e inovações propostas pela modernidade têm repercussões diretas nas finalidades educativas escolares. Novos valores, novos itinerários, novos modelos passam a fundamentar a formação do homem moderno, que agora é ativo, dirigente de sua vida, liberado de vínculos e de ordens, racional e sujeito de seu próprio destino. Contudo, como qualquer momento histórico, também a Modernidade é atravessada por contradições.

Muitos dos traços da Modernidade mantêm-se, em geral, no mundo contemporâneo. No entanto, houve também descontinuidades em relação a condições sociais, culturais e econômicas que significaram mudanças no capitalismo, na ciência, na tecnologia e na ordem social, fazendo surgir a Pós-Modernidade. Na esfera econômica, a internacionalização dos mercados gerou o fenômeno da globalização, implicando mudanças nos sistemas de produção, de consumo, de organização do trabalho, de formação e qualificação profissional. Todas essas categorias afetaram e as finalidades educativas escolares. Na esfera política, verificamos a subordinação dos chefes de Estado aos interesses da mundialização do mercado. Aos poucos, foi-se dissolvendo a crença moderna no Estado-Nação, em favor do multinacionalismo das finanças e do mundo empresarial.

Também os ideais da modernidade relacionados à vida pública e aos valores morais sofreram abalos. Na esfera cultural, assistimos uma certa homogeneização de interesses, hábitos de consumo, de lazer, em suma, de modelos de vida social. Ocorrem, também, mudanças nas formas de produção, circulação e consumo na indústria cultural. Por fim, na esfera ética, predominam valores utilitaristas, ampliados pela drástica redução de vínculos com valores humanos. A postura radical relativista

em relação a qualquer pretensão de postularem-se valores humanos universais incide de forma intensa na formulação de finalidades educativas das escolas.

Essa breve exposição que visou caracterizar o mundo contemporâneo, ou, como preferem alguns, “pós-moderno”, corrobora o fato de que as finalidades educativas escolares vêm sendo definidas em âmbito internacional, no contexto da globalização política, econômica e cultural. Os países emergentes ou pobres estão, dessa forma, sujeitos a políticas educacionais compatíveis com os interesses do mercado global. Tornou-se inevitável que esses interesses alcançassem as instituições educacionais públicas, assim como outras esferas da sociedade civil, incluindo a religiosa. Dessa interferência, surgem muitos conflitos na medida em que os valores econômicos e consumistas contrastam muitas vezes com os valores religiosos e morais.

Considerando que a história é movimento, que os contextos sociais podem assumir diversas configurações que repercutem na orientação dos sistemas escolares, há a possibilidade de os educadores resistirem ao avanço neoliberal. Nesse sentido, o mundo contemporâneo vem requerer novas perspectivas de humanização em contraponto com a visão economicista da educação. Concordamos com Libâneo (2009, p. 9) quando ele afirma:

Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisa-se de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los [gerações conformadas a modelos de normalidade, eficiência e produtividade social] em sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos. Por outro lado, diante da crise de princípios e valores, resultante da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ética valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida, aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas.

Assim sendo, a função das finalidades educativas escolares de formar o ser humano autônomo, reflexivo e crítico perante a realidade social, política, cultural e econômica, e que atua sobre ela de modo consciente é o desafio que se impõe concretamente nas escolas do século XXI. Esse desafio amplia-se diante do papel dos organismos internacionais na definição dessas mesmas finalidades. Sob a perspectiva da lógica economicista do mercado, exporemos, a seguir, como essas organizações impactam as instituições educativas e, também, as organizações religiosas.

1.1.1 A atuação dos organismos internacionais

As diretrizes dos organismos internacionais em relação às finalidades educativas têm sido objeto de estudo de especialistas como Young (2007), Pacheco e Marques (2014), Lenoir (2016), Silva e Cunha (2014), Libâneo (2014), Evangelista (2013, 2014), Freitas (2017), Evangelista e Shiroma (2006), Neves (2005), Frigotto e Ciavatta (2003). Para Evangelista e Shiroma (2006), os documentos propostos pelos organismos internacionais sobre educação desdobram-se em conceitos como produtividade, qualidade e competitividade, conforme a teoria do capital humano. A ideia de finalidade educativa, na visão liberal, reúne concepções epistemológicas que aspiram à perpetuação, conservação, evolução e renovação da lógica da eficiência e de produtividade.

Esses propósitos são facilmente reconhecidos em declarações do Banco Mundial, por exemplo, sobre a educação. Para a instituição, educação básica se concebe como um meio de satisfazer as necessidades mínimas de aprendizagem das massas, de modo que todos os indivíduos possam participar de forma eficaz do processo de desenvolvimento econômico. Por conseguinte, alega-se que a educação básica pode ser útil para incrementar a produtividade e, também, melhorar as oportunidades dos grupos menos desfavorecidos. (BANCO MUNDIAL, 1974, p. 60)

A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social, além de um dos principais caminhos para melhorar o bem-estar social dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva da sociedade e de suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, na medida em que qualifica o trabalhador e intelectualiza as funções produtivas. Assim, acrescenta-se valor ao trabalho, e espera-se mitigar as consequências da miséria, como a desnutrição e as péssimas condições de saúde. O ensino de primeiro grau é o cerne desse projeto, e sua finalidade fundamental se desdobra em duas: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética, capaz de resolver problemas referentes ao lar e ao trabalho, e servir de base para uma educação mais especializada posteriormente. (BANCO MUNDIAL, 1995, apud TORRES 2007, p. 131).

Segundo Couto (2004), as políticas de alívio à pobreza já eram anunciadas desde 1971, quando foi publicado o primeiro documento de políticas específicas para a área da educação, o Education Sector Working Paper, que esboçava, pela primeira vez de forma pública, os critérios para financiamentos educacionais. O autor afirma que esse seria o caminho recomendado para aumentar o investimento em educação visando a habilidades, valores e atitudes indispensáveis à sobrevivência e sociabilidade do ser humano. Sem abandonar essa orientação, foram enfatizados, nos

anos seguintes, conceitos como justiça e equidade, além de inclusão e responsabilidade social, introduzindo nas políticas educativas um viés aparentemente humanitário.

Segundo o Banco Mundial (2011), muitos jovens abandonam a escola e entram no mercado de trabalho sem o conhecimento, as habilidades e as competências necessárias a uma economia moderna competitiva. Há esforços em curso da parte de grupos capitalistas para aumentar a cota de projetos de educação e de finalidades educativas que desenvolvam, concretamente, as habilidades necessárias para o mercado de trabalho.

Quando nos debruçamos sobre as FEEs de países periféricos, como África do Sul, Chile, Índia, Argentina e Brasil, o que se constata é, de fato, assustador, dada a precariedade do sistema educacional tanto no que se refere aos jovens estudantes, quanto ao sistema de graduação de nível superior. Em face dessa precariedade, verificamos uma quantidade exorbitante de parcerias público-privadas, de ONGs, de organizações filantrópicas e de *fintechs* sociais que propõem gestões educacionais tendo em vista resultados concretos efetivos.

Para compreender os limites impostos à educação de países periféricos, como o Brasil, faz-se necessário alicerçarmos a realidade particular desses Estados no contexto macrossocial global. De acordo com Cassimiro (2011), ao associarmos as finalidades educativas às diferentes tendências neoliberais globais, subordinamos as funções sociais de uma nação a diversos entendimentos de diferentes setores sociais.

Segundo Beveridge (apud ROSANVALLON, 1984, p. 115), é consenso entre analistas do campo econômico que o neoliberalismo globalizado surge por volta dos anos 1980 como política econômica de reação ao Estado de Bem-Estar Social, defendendo o papel da liberdade individual e a superioridade das regras do mercado para a regulação da economia. Dessa forma, ele pode ser caracterizado como um sistema: generalizado que abrange o conjunto da população, seja qual for seu estatuto de emprego ou seu rendimento; unificado e simples – uma quotização única recai sobre o conjunto dos ricos, que podem privar as demais classes sociais do rendimento; uniforme – as prestações não variam segundo o rendimento dos interessados e centralizado – preconiza uma reforma administrativa e a criação de um serviço público único.

Os principais critérios que orientam a definição das finalidades educativas em nações periféricas são produto de diretrizes de estruturas privadas de capital. O Consenso de Washington (CW) expressa a síntese de reuniões e projetos realizados pelos principais grupos que formam a rede de poder político, financeiro e intelectual do eixo Washington-Wall Street. Conforme analisa Williamson (1992), as medidas do pacote CW podem ser resumidas em prudência macroeconômica, liberalização microeconômica e orientação externa – um arranjo bastante distinto do Estado centralizado que existe na América Latina e no Caribe. O Consenso de Washington baseia-se no assalto do capital aos direitos sociais e trabalhistas e no incentivo capitalizado ao nacionalismo econômico, à privatização e à comercialização de serviços públicos (incluindo serviços de infraestrutura exigidos pela iniciativa privada), orientado pela tendência global das remunicipalizações. O fato de a iniciativa ser promovida de maneira tão intensa pelo G20 e pelas principais instituições financeiras internacionais sinaliza uma grande disputa de capitais de mercado aberto entre aqueles que apoiam o interesse público e os que apoiam os interesses privados.

O Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (AEUDI), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e as principais instituições financeiras bancárias e grupos empresariais norte-americanos apresentaram o “decálogo de Moisés” para seus vizinhos pobres. Segundo Williamson (1992), reúnem-se nele as seguintes medidas: 1. privatizações; 2. desregulação da economia; 3. garantia dos direitos à propriedade; 4. taxa de juros determinada pelo mercado; 5. taxa de câmbio unificada e fixada de forma competitiva; 6. liberalização do comércio; 7. abertura ao investimento externo; 8. disciplina fiscal, por meio da priorização do superávit primário; 9. reforma fiscal, com ampliação da base tributária; e 10. reorientação do gasto público, enfatizando áreas sociais.

De imediato, as primeiras providências de reforma do Estado seriam o redirecionamento do gasto público para as supracitadas áreas de alto retorno econômico. Na sequência, a burocracia deveria ser racionalizada, por intermédio das seguintes diretrizes: a) redução do número de servidores; b) reestruturação dos salários e dos planos de carreira, com o intuito de aumentar os incentivos e c) reestabelecimento institucional das medidas de controle.

Vale destacar que o Banco Mundial (1995), juntamente ao CW, ressalta outras medidas consideradas importantes, tais como: melhoria administrativa para realizar

privatizações; transferência de serviços públicos para ONGs e instituições filantrópicas; reforma do Judiciário para otimizar as relações de mercado e legislação condizente à circulação do capital financeiro. Segundo Pires (2009), o Estado transformou-se de inimigo arcaico em amigo, possibilitando, agora, altas possibilidades de lucro como “Estado Efetivo” dos agentes privados. Ele não é mais o único provedor, pois não seria suficiente para dar conta do todo; para utilizar melhor a escassa capacidade pública, os governos devem manter sua atuação no financiamento da infraestrutura e dos serviços, por meio das privatizações sociais humanizadas, a prestação dos serviços por atores privados.

Quando o Estado age de acordo com o mercado capitalista, introduzindo a competitividade na dinâmica social, ocorrem dois desdobramentos, a saber: a) contratação de funcionários motivados e capacitados – para tanto, é necessário adotar processos seletivos com critérios meritocráticos, sistemas de promoção no interior dos órgãos com especificação dos objetivos e condições para a ascensão, gratificações ao longo da carreira, além de remunerações adequadas e condizentes com os ganhos no setor privado; b) reforma nas instituições de prestação de serviços, com a introdução de mecanismos de mercado e a terceirização dos serviços (o que motivaria a competição interna entre as instituições), e redirecionamento de serviços de governo para empresas privadas, ONGs, *fintechs* – *social enterprises* e instituições filantrópicas.

Spear (2006), ao mencionar as *fintechs* sociais (ou empreendedorismo social), afirma que são as motivações políticas e ideológicas que guiam suas atividades, pois elas atendem às demandas sociais baseadas em valores ideológicos, especificamente do mercado financeiro. A estrutura desse mercado apresenta e representa de forma simbólica e ideológica a origem dos problemas sociais e propõe melhores soluções reguladas por ele mesmo e pelas organizações filantrópicas. Em um contexto fragilizado, que requeira melhorias sociais, as falhas ganham relevo, abrindo caminho para a atuação das *social enterprises* com fins lucrativos.

O “Estado mais próximo do povo”. É assim que o relatório do Banco Mundial (1995, p. 13 e 15) menciona expressamente a aproximação entre o Estado e a sociedade, de modo que as instituições governamentais trabalhem em parceria com os cidadãos em programas públicos por meio de mecanismos estruturais de consulta, participação e supervisão da sociedade civil – “Como consumidor, o cidadão demandará serviços e reclamações aos prestadores de serviços públicos”.

No Brasil, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Grupo de Líderes Empresariais (Lide), de forma organizada e orquestrada por empresários e intelectuais coletivos, investem valores exorbitantes em defesa de sua posição dominante. Cabe pensarmos quais seriam as estratégias de atuação da burguesia quando se trata de garantir, reproduzir e renovar sua posição: quais são os principais elementos que constituem os projetos de dominação estruturados por organizações capitalistas sob o manto da filantropia? Como essa linguagem simbólica se articula e alcança o consenso e a doutrinação dos projetos de dominação? E como visualizar a complexa relação entre as estratégias de dominação burguesa e suas relações com o Estado?

Segundo o pensador italiano Antônio Gramsci (2011), que em sua época abordou o tema da hegemonia cultural, da "guerra de posição" e da revolução como processo, dependendo da capacidade das classes na construção de alianças e das relações de força presentes em cada conjuntura. Assim, na década de 1990, quando o progresso do capitalismo se intensificava e buscava consolidação, as organizações não governamentais, as fundações privadas, as associações sem fins lucrativos e as *fintechs* sociais passaram a atuar de forma sistematizada na construção da hegemonia burguesa em torno de doutrinação ideológica liberal conservadora. Temos como exemplo o Instituto Liberal (IL), o Instituto de Estudos Empresariais (IEE), o Instituto Ludwig von Mises Brasil (IMB), o Estudantes pela Liberdade (EPL), o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Instituto Fernando Henrique Cardoso (IFHC).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), havia em 2010 no Brasil, 290,7 mil fundações privadas e associações sem fins lucrativos (Fasfil). Elas dividiam-se entre: aquelas ligadas à religião (28,5%), as associações patronais e profissionais (15,5%), as voltadas ao desenvolvimento e defesa de direitos (14,6%) e aquelas voltadas às áreas de saúde, educação, pesquisa e assistência social – políticas governamentais – (18,6%, ou seja, 54,1 mil entidades). O IBGE (2016) divulgou recente estudo sobre as organizações da sociedade civil no Brasil com base nos dados do Cadastro Central de Empresas (Cempre), também de responsabilidade do instituto, com o objetivo de mapear o universo associativo e fundacional no que tange, especialmente, sua finalidade de atuação e distribuição espacial no território brasileiro.

Segundo esse cadastro, em 2016 todos os grupos apresentaram variação percentual negativa quando comparados com 2010; em números absolutos, os

maiores decréscimos foram verificados em grupos de associações patronais e profissionais (menos 13,7 mil unidades) e desenvolvimento e defesa de direitos (menos 1,8 mil unidade). Por outro lado, as ONGs associadas à religião registraram queda de apenas 0,6%. Ao analisar-se o período de 2010 a 2013, é possível constatar que apenas três grupos tiveram aumento: cultura e recreação (1,2%), religião (0,8%) e outras instituições privadas sem fins lucrativos (10,7%) (IBGE, 2016).

Os liberais capitalistas alinham-se a novas formas de pensar e organizar as soluções para conflitos e problemas sociais. A estratégia de ação utilizada é o desenvolvimento de propostas que se enquadram em um formato de filantropia empresarial, caracterizada pela grande intervenção nas questões sociais, pela responsabilidade social e pelo investimento social privado.

Os pressupostos da política educacional liberal são extraídos de Roger Dale (apud APPLE, 2006, p. 52), para quem o sistema educacional é visto como uma escada e uma avenida para a mobilidade social, a partir da implementação de procedimentos seletivos objetivos de modo a estabelecer um sistema meritocrático, em que a única condição para avanço pessoal é a “capacidade”. Dessa forma, o sistema educacional torna-se o principal mecanismo para a seleção social, para o benefício tanto da sociedade quanto do indivíduo.

Em Apple (2006), a hegemonia do senso comum implica que a reprodução social não esteja dada: exige constante convencimento ideológico e, por isso, supõe conflito. É preciso, portanto, desnaturalizar questões acerca do conhecimento das instituições escolares. Ainda para o autor, os conflitos sobre o que ensinar, para além de aspectos educacionais, envolvem perspectivas ideológicas, políticas e econômicas o que torna necessário inserir a educação na natureza real de relações de poder cambiantes e desiguais. A meritocracia funciona, então, como um mecanismo seletivo de educação quando a entrelaça com sua capacidade de contribuir para a maximização de produção de conhecimento tecnológico, elemento demandado pela economia. Alicerça-se, portanto a meritocracia na tradição liberal, na ética do sucesso individual.

Barreto e Leher (2008), por sua vez, comentam o pensamento de Apple (2006) sob a perspectiva da hegemonia de sentidos. No caso específico da escola, ressaltam que a hegemonia seria criada e recriada pelo corpus formal do conhecimento escolar aberto e pelo currículo “oculto” – termo emprestado de Philip Jackson (1968, p. 127),

que afirma serem as “normas, valores simbólicos e ideológicos [...] implicitamente ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos”. A esse respeito, assim se expressa Apple (2006, p. 129):

O conceito de hegemonia implica que os padrões fundamentais na sociedade sejam mantidos por meio de pressupostos ideológicos tácitos, regras, melhor dizendo, que não são em geral conscientes, e também por meio do controle econômico e do poder.

Embora Althusser (1985), pareça ter inaugurado, na tradição do pensamento crítico, a concepção de ideologia como prática e de indicar o seu funcionamento por mecanismos simbólicos de interpelação, a partir de aparelhos ideológicos e de seus rituais, as configurações ideológicas não são construídas conscientemente; trata-se de pressuposições inarticuladas que parecem essenciais, mas que sendo conhecidas tacitamente, são dificilmente mencionadas. Consistem em regras básicas compartilhadas por um grupo de pessoas e, geralmente, não expressas, até por grande parte dos educadores, e, por isso, tão comumente aceitas. Elas só se tornam problemáticas quando violadas ou quando uma situação rotineira é alterada de modo significativo.

Apple defende que é por meio dessas configurações ideológicas que os grupos dominantes sedimentam um corpo de conhecimentos como legítimos, válidos e hegemônicos. Analisando as finalidades educativas, busca-se compreender como escolas criam e recriam formas de consciência que permitem que o controle social ou a direção intelectual e moral, nos termos de Gramsci, sejam mantidos, sem que os grupos dominantes apelem para formas de domínio coercitivo trazendo esse conceito para a escola e para o currículo.

Segundo Young (2007), existe a necessidade de problematizar as formas e o conteúdo do ensino na escola e explicitar as razões e interesses de sua seleção, conectando essas reflexões às concepções do poder econômico e social. Assim, os critérios de legitimidade do conhecimento escolar serão produto das relações socioculturais, políticas e econômicas, cuja consequência, caso não haja lutas e resistências, será a recriação latente das desigualdades inerentes a essas relações que já figuram dentro do sistema capitalista.

Ainda em Apple (2006), o conhecimento de alto *status*, conectado à estrutura das economias corporativas, é escasso por definição. Ao mesmo tempo em que há um esforço de maximização do conhecimento técnico numa economia corporativa,

essa exigência não gera necessidade ampla difusão desse conhecimento entre a população. Nesse ponto, o autor faz uma analogia entre a conveniência de um certo nível de desemprego para o capitalismo e o conhecimento de alto *status* restrito a poucos. Para isso, faz uso da metáfora da “transmissão cultural”, tratando o conhecimento como objeto ou artefato cultural. Alunos não somente assimilariam o conhecimento, mas o transformariam em significados biograficamente relevantes:

[a economia corporativa] defende que uma cultura comum a todos deve fundamentalmente não exigir a estipulação de listas e conceitos que nos façam todos “culturalmente letrados”, mas a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem da criação e recriação de significados e valores. (APPLE, 2006, p. 27)

Gramsci (2011), aponta não apenas a criação de categorias e estruturas pela ordem econômica que saturam nossas vidas, mas também a existência de intelectuais que legitimam essas categorias, fazendo-as parecer neutras. Assim, as escolas aparentam ser instituições neutras e isoladas, e o conflito recebe um tratamento negativo.

Por fim, Au e Apple (2013), ressaltam que nem sempre poder e ideologia são vistos como manipulação e controle econômico; muitas vezes, o poder é manifesto como forma de ajuda especializada. Entretanto, essa principal diferença residiria na concepção de mundo como texto/discurso, argumentando que “há duras realidades por aí, realidades que não são simplesmente construções sociais criadas pelos significados dados por um observador” (AU; APPLE, 2013, p. 109). Os autores ainda recomendam que não se percam de vista tais realidades na economia, no Estado e nas práticas culturais.

Em seguida, na mesma obra, encontramos a ressalva de que algumas das metáforas utilizadas podem levar à suposição de reprodução sem resistência, o que não seria verdade dado que “há luta contínua pelos direitos democráticos e econômicos de parte dos trabalhadores, dos pobres, das mulheres, dos negros, índios e outros” (AU; APPLE, 2013, p. 215). Contudo, alertam os autores, pelo fato de muito dessa luta ficar oculta em meio à mídia, em tempo algum ela será registrada como conhecimento legítimo na escola.

Sobre o impacto das finalidades educativas na escola, vale questionar como as instituições educacionais reproduzem valores ideológicos e conhecimentos que mantêm arranjos políticos, econômicos e culturais. Essas formas de atuação contemplam a articulação de influência por intermédio do lobby político, que naturaliza

a sociabilidade das finalidades educativas sob o tripé educação, inovação e sustentabilidade. Esse projeto político-ideológico, iniciado nos anos de 1990 com o governo de Fernando Henrique Cardoso, é válido até o presente momento.

Outro exemplo da atuação das FEE na reprodução de valores ideológicos é o caso do Instituto Liberal (IL), criado com objetivos sólidos de difusão da concepção de mundo neoliberal por meio de núcleos de estudo. O caderno IA nº 2: Educação do Instituto Atlântico – Programa de Estabilização com Crescimento (1994–1997), proposto pelo IL, sugere reformas econômicas educacionais para reinserir o Brasil na Modernidade sob os seguintes eixos: 1) o cidadão, a educação e a cultura – uma visão crítica de modernidade; 2) a educação como passaporte para a era pós-industrial; e 3) cheque-educação: uma solução para o ensino fundamental.

Nesses cadernos, a privatização é sempre apresentada como solução em nome da modernização e excelência na gestão. A ideia ganha força a partir do simbolismo engendrado pelo programa Agenda Brasil – Acelerando o país rumo ao crescimento, no qual o Instituto Atlântico propõe o planejamento decenal até 2022. Essas agências empresariais filantrópicas seguem articulando finalidades para a educação que perpassam objetivos de transformações político-ideológicas no conjunto de suas relações sociais sob a orientação da economia de mercado, reforçando a visão ideológica da privatização humanizada.

Cunha (2014), apresenta as políticas públicas brasileiras, sobretudo nos anos 1990, como uma das faces do Estado capitalista nacional. Esse período é marcado por acordos internacionais impulsionados por uma concepção que enxerga na educação um campo fértil para privatizações e investimentos, trazendo-a para o centro do debate empresarial, como um serviço comercializável, e não mais como um direito social. Examinar e apreender esse processo histórico exige compreender três variáveis relevantes, de acordo com Vieira (2001, p. 129):

a primeira diz respeito à definição de uma agenda internacional para a educação, materializada em diversos eventos, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia (1990); a Conferência de Nova Delhi (1993); e as reuniões do Projeto Principal de Educação na América Latina e do Caribe, que contemplam pautas de interesses comuns discutidos por Ministros de Educação da região, a exemplo da Conferência de Kingston, Jamaica (1996). [...] a segunda variável se traduz em propostas firmadas no contexto da retomada de uma visão que articula a educação ao desenvolvimento, em moldes semelhantes à teoria do capital humano [...], a terceira diz respeito à presença de organizações internacionais no país voltadas para o desenvolvimento de projetos na área de educação, a exemplo do Unicef e do Banco Mundial.

Nesse contexto, o Movimento Brasil Competitivo (MBC), em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Cesed), e agora o Movimento Brasil Conservador assumiram o compromisso em São Paulo de fortalecer o projeto “Todos Pela Educação” até 2022, que possui eixos próprios à ótica da burguesia brasileira. Em palestra na Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Jorge Gerdau (2018) afirmou: “esta é a educação que precisamos para o país que queremos, educação importante para o desenvolvimento social e fundamentalmente importante para o desenvolvimento econômico”.

Vale salientar que as finalidades educativas propostas pelo projeto “Todos Pela Educação” consiste em compor um aparelho privado articulado pelos interesses capitalistas, inseridos politicamente na estrutura estatal com fortíssimas influências políticas e atuantes nos meios acadêmicos e midiáticos como referência social. Sob os holofotes, o Estado demonstra sua forte tradição na organização política e ideológica de frações da classe dominante, tendo em vista eleger estrategicamente culpados no conjunto das relações sociais.

Gramsci (2011), indicou que a classe burguesa moderna se perpetuaria por meio de operações organizadas em iniciativas das redes culturais, movimentos políticos, instituições religiosas e educacionais. Aplicando esse raciocínio à atualidade, pode-se deduzir que o neoliberalismo não teve origem apenas nas ações do thatcherismo, mas foi e continua sendo muito bem pensado por grupos de intelectuais, passando por fundamentos e mecanismos operacionais baseados na intervenção e construção simbólicas e ideológicas. Assim, fundações de aparente cunho filantrópico são vinculadas a estratégias burguesas. No contexto da luta de classes, elas servem como arma simbólica para a reconfiguração do papel do Estado, na medida em que aprofundam os mecanismos de espoliação das classes trabalhadoras.

Os objetivos são alcançados plenamente com a mediação de institutos voltados para o público jovem, como o Estudantes Pela Liberdade (EPL), abertamente contrário à União Nacional dos Estudantes (UNE). De forma discreta, o EPL originou o Movimento Brasil Livre (MBL). Tais movimentos, posicionados à direita no espectro político tradicional brasileiro, juntam forças com as popularmente chamadas bancadas BBB (bancada da bíblia, bancada do boi e bancada da bala) do Congresso Nacional, em torno de uma agenda de Estado mínimo, reformas trabalhista e previdenciária, ajuste fiscal e redução da maioria penal.

A atuação de reconfiguração das estratégias de dominação burguesa no Brasil por meio de instituições pedagógicas baseia-se em educar os jovens burgueses para a liderança de ações políticas/ideológicas na formação de novos intelectuais orgânicos. Nessa perspectiva, as diferentes instituições que representam os interesses das classes dominantes atuam, no Brasil, na construção do consenso neoliberal entre os aparelhos privados e as organizações que partilham de suas crenças, símbolos e discursos, fundamentados na ideologia de mercado. Nela, prevalecem o individualismo e a meritocracia, e sua pedra angular rumo ao desenvolvimento é o empreendedorismo.

1.2 Determinantes da indução de finalidades educativas no atual contexto brasileiro: neoliberalismo e neoconservadorismo

Segundo estudiosos que se debruçam sobre aspectos políticos, ideológicos, econômicos e culturais associados à globalização, dois fenômenos conjugados vêm promovendo impactos na sociedade mundial, o neoliberalismo e o conservadorismo. O neoliberalismo consolida-se a partir dos anos 1980, instaurando a direção para o funcionamento do capitalismo global. No campo da educação, promove a subordinação das finalidades escolares aos interesses do mercado, introduzindo drásticas intervenções nas instituições públicas de ensino, como privatização ou terceirização de escolas públicas, facilitando o acesso a financiamento público para as escolas privadas enquanto diminui os recursos para as instituições públicas e incentivando a gestão empresarial nas escolas. A operacionalização dos princípios do neoliberalismo, no caso da educação, esteve a cargo de organismos internacionais, sobretudo, da OCDE, do Banco Mundial e da Unesco, conforme abordaremos adiante.

O segundo fenômeno, que também atinge países em escala global, é a expansão da ideologia conservadora², atualmente também desdobrado em neoconservadorismo, frequentemente ligado a movimentos autoritários ou de proselitismo religioso.

O conservadorismo pode ser caracterizado pela preservação da tradição como única depositária da verdade e dos valores morais, pela defesa da ordem social

² O conservadorismo moderno se estabelece como ideologia a partir da Revolução Francesa de 1789. A “tradição conservadora” aqui é definida como o olhar voltado para o passado com o objetivo de preservar o que de melhor foi criado. Essa ideologia remonta à tradição britânica de Richard Hooker, no século XVI, a Michel Oakeshott, no século XX.

vigente em relação à estratificação social, pelo controle moral da sociedade e, em consequência, pela condenação de toda forma de liberdade de expressão contrária a ele, e pelo desencorajamento do pensamento crítico. De várias formas, esses dois fenômenos globais repercutem na formulação e na operacionalização das finalidades educativas escolares, tal como veremos a seguir. Apple (2014, p. 21) reitera a força dos dois movimentos na determinação das FEE:

Um 'novo' conjunto de compromissos, uma nova aliança e um novo bloco de poder formou-se com crescente influência na educação e em todas as esferas sociais. Este bloco de poder combina múltiplas frações do capital comprometido com as soluções neoliberais mercantilizadas para os problemas educacionais, intelectuais neoconservadores que querem um "retorno" a padrões superiores e uma "cultura comum," conservadores religiosos, populistas e autoritários profundamente preocupados com a secularidade e a preservação de suas próprias tradições, e frações particulares de uma nova classe média orientada profissionalmente e comprometida com a ideologia e as técnicas de "prestação de contas", mensuração e "gestão."

Estas considerações podem explicar o surgimento, no Brasil, de movimentos de cunho liberal/conservador com o papel de difundir ideias e arregimentar adeptos. Segundo Boito Júnior (2002), na Constituinte de 1988, aparelhos privados de hegemonia, ou seja, organismos sociais coletivos privados e relativamente autônomos, articulados dialeticamente com entidades associativas empresariais, interferiram diretamente nos trabalhos constituintes; algumas dessas entidades perduram até nossos dias, de maneira direta ou indireta.

Esses organismos, junto à burguesia capitalista, entrincheiram-se para uma espécie de guerra permanente, atuando por meio da doutrinação contra qualquer tentativa de conquista popular, principalmente se ela trilhar o caminho da educação, da ciência e da pesquisa. Esse doutrinamento, a difusão de diferentes matrizes do pensamento liberal e o recrutamento de intelectuais orgânicos, quando operam direta e pragmaticamente dentro da estrutura do Estado, têm um papel específico na organização da ideologia dominante. Assim, quase sempre, na trajetória histórica, a finalidade educativa brasileira é usada como ferramenta para consolidação de ações coercitivas, impondo aquilo que o consenso não conseguir garantir.

Acontecimentos recentes indicam que estamos vivenciando o ressuscitar de um processo ideológico conservador em nível nacional e internacional. Podemos citar como exemplos a aprovação do Brexit na Inglaterra, os governos de traços conservadores na França, Alemanha, Áustria, Turquia, Hungria, e Tchecoslováquia e a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos e de Bolsonaro, no Brasil.

O panorama sociocultural brasileiro indica a submissão, própria dos países periféricos, à divisão internacional do trabalho, o que gera ainda mais pobreza. Quase todas as instituições de nossa democracia burguesa encontram-se sujeitas à atuação de organismos internacionais. O pensamento e as práticas que representam esses organismos repercutem direta e intensamente na cultura, na economia e, em especial, na política que move as instituições produtoras de conhecimento.

Nesta pesquisa, procuro oferecer uma contribuição ao debate em torno do conservadorismo, retomando o conteúdo das ideias políticas e análises de Burke sobre o processo revolucionário na França. Essa retomada, na medida em que sublinha algumas ideias centrais do conservadorismo, pode fornecer alguns elementos para iniciar uma abordagem acurada sobre sua expressão na atual configuração das instituições educacionais.

Para tanto, realizo uma revisão bibliográfica, com o escopo de reconstruir a estrutura originária dessa tradição de pensamento e ação. Em *O capital*, no capítulo XI, Marx atribui os adjetivos de “sofista e sicofanta” (1985a, p. 257) a Edmund Burke. No capítulo XXIV, o filósofo alemão reitera seu conceito e acrescenta: “Edmund Burke [...]. Esse sicofanta, que a soldo da oligarquia inglesa bancou o romântico em face da Revolução Francesa, do mesmo modo que, a soldo das colônias norte-americanas, bancara no início dos motins americanos o liberal diante da oligarquia inglesa, era sob todos os aspectos um burguês ordinário: ‘As leis do comércio são as leis da Natureza e conseqüentemente as leis de Deus’. [...] Não é de admirar que ele, fiel às leis de Deus e da Natureza, vendeu sempre a si mesmo no melhor mercado! [...] Em face da infame falta de caráter, que predomina hoje, e da crença devota nas “leis do comércio”, é dever estigmatizar, sempre de novo, os Burkes, que se diferenciam de seus sucessores apenas por uma coisa: Talento!”

Recentemente, verificou-se um crescimento expressivo de publicações (que têm atingido repercussão nacional e internacional) de autores ligados organicamente ao conservadorismo formulado por Edmund Burke. Tal posição costuma estar associada, também, à adesão ideológica do mercado capitalista, que envolve desde a defesa da mercantilização até o combate ao avanço dos direitos humanos. Por outro lado, nas instituições de produção de conhecimento, principalmente na educação pública, ora toma-se o neoliberalismo como amortizador do conservadorismo, ora ambos são tomados como sinônimos. Não obstante, tal como o neoliberalismo, entre outras tradições de pensamento fundadas pela modernidade, o conservadorismo tem

uma trajetória histórica com proposta teórico-política própria adquirindo variados aspectos e características particulares de acordo com a formação social da qual emerge.

Originária da Europa e, particularmente, da Inglaterra do século XVIII, essa tradição influenciou intelectuais, políticos e extratos sociais em geral, de maneiras distintas na Inglaterra, na França, na Alemanha, nos Estados Unidos e em países da América Latina. A matriz ideológica do conservadorismo tem, reconhecidamente, a gênese no pensamento e na tradição fundada por Edmund Burke, cujas ideias conferem conteúdo às várias expressões do conservadorismo no cotidiano.

Paralelamente às formulações de Edmund Burke (1729-1797), situam-se Joseph de Maistre (1753-1821), Klemens Von Metternich (1773-1859), Benjamim Disraeli (1804-1881) e Alexis de Tocqueville (1805-1859), considerados fundadores do conservadorismo clássico:

O pensamento conservador surge e se desenvolve no contexto da moderna sociedade de classes, marcado por seu dinamismo, por suas múltiplas e sucessivas transições; como função dessa sociedade, não é um sistema fechado e pronto, mas sim um modo de pensar em contínuo processo de desenvolvimento [...] Estruturado como reação ao Iluminismo e às grandes transformações impostas pela Revolução Francesa e pela Revolução Industrial, o conservadorismo valoriza formas de vida e de organização social passadas, cujas raízes se situam na Idade Média. (FERREIRA, BOTELHO, 2010, p. 11, 12).

A influência de Burke se faz sentir, na contemporaneidade, através dos grupos religiosos católicos, protestantes e principalmente pentecostais e neopentecostais, que assumem posições políticas e atuam como sujeitos religiosos políticos.

Segundo Bonazzi (2000, p.246), o conservadorismo pretende obter sucesso servindo-se do poder político como “condição indispensável à convivência social necessária para controlar, mas não destruir”. Estaríamos presenciando a substituição dos moldes conhecidos por uma forma política autojustificativa, dominada pela coação objetiva das regras do desenvolvimento econômico-social. Aparentemente, o autor sugere que o conservadorismo não só destrói regras, instituições e direitos, mas também produz certos tipos de relações sociais, maneiras de viver e subjetividades. Na avaliação de Laval (2004, p. 20), com a imposição do modelo neoliberal conservador, a questão escolar não é mais o que se denomina “problema social”, mas “tende a se tornar uma questão de civilização”.

1.2.1 Do conservadorismo ao neoliberalismo neopentecostal

Entre as correntes do conservadorismo, Apple (2013) destaca os populistas autoritários que baseiam suas posições sobre educação e política social em certas visões da autoridade bíblica, como a moralidade cristã, os papéis de gênero e da família. Apple afirma que a plataforma desses grupos inclui questões relativas a gênero, sexualidade, família e ao que deve ser o saber legítimo e o currículo nas escolas; além disso, segundo o estudioso, eles representam outro perigo, já que seus filhos são obrigados a conviver com o “diferente” e, muitas vezes, “imoral”. Nas palavras de Apple (2013, p. 166): “A liderança da reforma do ensino está cada vez mais sob o domínio dos discursos conservadores em torno de um bom padrão de qualidade, excelência, avaliação e assim por diante”.

Moll Neto (2010) apresenta uma corrente formada por neoconservadores por ele chamada de neoconservadorismo religioso e moral, que cresceu na década de 1970. O que esse autor denomina neoconservador é o que Apple (2003) menciona como populistas autoritários. Nas palavras de Moll Neto (2010, p. 76), “os religiosos retomaram a visão do século XIX de que deveriam instalar na política os valores cristãos frente à crise e às questões sociais”.

Miguel (2016) traz importantes contribuições a respeito do crescimento das ideias conservadoras no Brasil. De acordo com ele, é possível perceber, a partir de 2010, um avanço, no debate público, de vozes abertamente conservadoras. O fundamentalismo religioso, por sua vez, vem se tornando uma força no país desde os anos de 1990. Esse pesquisador faz um importante alerta ao afirmar que é equivocado, quando se trata dessa corrente, falar apenas em “bancada evangélica, pois a expressão não apenas ignora diferenças entre as denominações protestantes como deixa de lado a importante presença do setor conservador da Igreja Católica” (2016, p. 593). De acordo com o autor, o fundamentalismo pressupõe que há uma verdade revelada, o que anula qualquer possibilidade de debate.

Adorno (1995), já alertava para o fato de que o desbarbarizar se tornaria a questão mais urgente da educação no futuro. Educar contra a barbárie é a tarefa fundamental quando se pensa em finalidades educativas. Identificamos que, ao longo dos séculos, a educação deveria ser o caminho para a emancipação, que ela prometia conduzir a humanidade para a civilização. Todavia o que se apresenta no sistema educacional brasileiro é a barbárie. Quais são os traços de uma sociedade que

caminha nessa direção? Educar contra a barbárie é, em última instância, fortalecer a democracia? Projetos, grupos e pessoas que se enquadram cegamente no simbolismo ideológico coletivo fazem de si mesmos meros objetos materiais, anulando-se como sujeitos dotados de motivação própria.

Ainda segundo Adorno (1995), o autoritarismo, o individualismo exacerbado, a opressão e a degradação econômica e social bárbara encontram-se no próprio processo civilizatório. Essa barbárie quase militar ressuscita a celeuma que ganhou notoriedade a partir do Iluminismo sob a investidura de Edmund Burke (1729-1797) e que tem pautado o pensamento educativo desde então. O projeto gera desconforto entre aqueles que defendem a democracia e, principalmente, o caráter plural da educação.

Vale destacar que, no Brasil, os parlamentares fundamentalistas fazem alianças com diferentes forças conservadoras no Congresso Nacional, como os latifundiários e os defensores dos armamentos, e ademais, estão relacionados ao movimento Escola sem Partido. Um dos movimentos sociais que tem dado visibilidade ao conservadorismo é, justamente, a Escola sem Partido (ESP), fundado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib. Como definido por ele mesmo, o movimento consiste em uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis, do ensino básico ao superior. É uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária.

O objetivo do grupo é barrar “um exército organizado de militantes travestidos de professores que se prevalece da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes [nos alunos] a sua própria visão de mundo” (MIGUEL, 2016, p. 570). Seu programa foi abraçado por todos os grupos da direita brasileira. A principal bandeira do movimento ESP é o combate à doutrinação ideológica que, conforme seus defensores, é constantemente realizada pelos professores nas salas de aula brasileiras. No entanto, o crescimento da importância do ESP no debate público ocorre quando seu projeto conflui para o de outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada “ideologia de gênero”.

Antes, a ideia de uma “escola sem partido” recaía, principalmente, sobre o temor da “doutrinação marxista”, algo que esteve presente desde o período da ditadura militar. Hoje, esse temor foi estendido a outras pautas. O receio em relação à discussão dos papéis de gênero cresceu com iniciativas que visavam combater a

homofobia e o sexismo nas escolas. Seu enfrentamento foi bandeira prioritária de grupos religiosos conservadores. Ao fundi-lo à sua pauta original, o movimento ESP “transferiu a discussão para um terreno aparentemente moral em contraposição a político e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças” (MIGUEL, 2016, p. 595-596).

Percebe-se que o ESP passa a atuar por intermédio de duas correntes: o fundamentalismo religioso e o anticomunismo. Não se pode, contudo, esquecer que também faz uso da corrente do libertarianismo quando traz como principal lema “meus filhos, minhas regras”, defendendo que os responsáveis pela educação dos filhos são os pais e que, portanto, o Estado – e, logo, que às escolas – não cabe educar, mas ensinar conteúdo.

Conforme já mencionado, a questão da ideologia de gênero não era a proposição inicial do ESP, mas o movimento percebeu nela uma oportunidade que lhe renderia

aliados de peso, uma capilaridade com a qual nem poderia sonhar e um discurso com ressonância popular muito mais imediata. A confluência foi facilitada graças ao trabalho de propagandistas da extrema-direita, para quem a dissolução da moral sexual convencional é um passo da estratégia comunista. (MIGUEL, 2016, p. 601)

ESP é um movimento que tem estado presente de forma sólida no cenário educacional brasileiro, e que tem mostrado sua força entre as ideias neoconservadoras no Brasil. O avanço dessa tradição confirma-se pelas articulações que operam no campo político – grupos religiosos e evangélicos no parlamento – e, no campo educacional, com os inúmeros projetos de leis municipais, estaduais e federais apresentados, assim como na abrangência da atuação do movimento ESP em várias esferas de interferência. Além de ações localizadas, tem havido um interesse amplo de atuação e definição na agenda educacional, com participação insistente e intensa dos neoconservadores na elaboração e nas definições do PNE e da BNCC. Este é o caso do combate à ideologia de gênero no que se refere à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Uma análise panorâmica sobre temas incluídos no documento – bem como os excluídos – corrobora o entendimento de que há um crescimento das ideias neoconservadoras em relação à educação brasileira. De acordo com Macedo (2017), a partir da divulgação da segunda versão da Base, um novo conjunto de demandas,

consideradas conservadoras pela autora, foi fortalecido. Ela afirma que tais demandas estiveram presentes em todo o processo, “mas ganharam proeminência após o impeachment de Dilma Rousseff, quando o ESP passou a ser um dos interlocutores do MEC”. A mesma autora identifica quatro pautas que o ESP tem requerido em relação à BNCC: 1) separação entre espaço público e privado, transferindo a educação para o espaço privado da família, a quem caberia toda a formação moral e ética das crianças; 2) neutralização do viés ideológico de esquerda que sustentaria o documento apresentado à consulta pública; 3) supressão da diversidade cultural nos currículos e 4) eliminação da ideologia de gênero nos currículos.

Cabe ressaltar que o tema é por demais crucial para o futuro próximo e em longo prazo, pois implica definições decisivas para a constituição daquilo que as escolas e a sociedade serão instigadas a produzir. O globalismo neoconservador continua a avançar e a padronizar a educação, por meio de sistemas de avaliação, de reformas curriculares e exames globais, permitindo uma ação direta das organizações neoconservadoras e neoliberais com vistas a garantir seus interesses. Essas articulações entre o liberalismo econômico e o conservadorismo cultural são as representações sociais de cunho político-ideológico que legitimam variadas formas discriminatórias e preconceituosas em nome da liberdade de expressão via manifestações da vida social.

É comum entre os neoconservadores a importância dada à religião e, principalmente, à vertente neopentecostal, na qual a valorização econômica é exaltada como resultado proveniente da teologia da prosperidade. Essa vertente se imiscui em associações intermediárias situadas entre o Estado e os indivíduos (família, aldeia tradicional, corporação) e apregoa o individualismo moderno, o apreço às hierarquias e a aversão ao igualitarismo – o espectro da desorganização social visto como consequência das mudanças vividas pela sociedade brasileira (FERREIRA, BOTELHO, 2010).

Aparentemente, a agenda neoconservadora, envolve a centralidade da necessidade de resgatar a confiança nos indivíduos, principalmente, por meio das instituições sociorreligiosas. Entre elas o destaque recai sobre o neopentecostalismo, que segundo Souza (2004, p.134)

“...trata-se de um grande fenômeno religioso brasileiro” e, como religiosidade emergente, lança novos métodos de evangelismo e ganha visibilidade política e midiática. Os neopentecostais com habilidade empírica de evangelizar conseguem dar uma resposta imediata ao sofrimento cotidiano de seus prosélitos, trabalhando na valorização das relações pessoais e promovendo um aumento da auto estima nos membros, além da ajuda pelo o estabelecimento de laços de confiança e fidelidade (SOUZA, 2004, p.21).

A nova configuração neopentecostal significou a substituição de uma teologia tradicionalista por uma liberal, inovadora e aberta para uma aculturação neocapitalista, dirigida por uma visão lógica, empresarial e empreendedora, o que tem feito despontar uma nova dinâmica cultural que fabrica processos de transmissão sociorreligiosa. Nesse sentido, são criados fenômenos como o referido por Souza na medida em que uma denominação amplia sua religiosidade e transporta-se para uma sociedade diferente da sua, passando a desenvolver nela a necessidade de compatibilidade cultural em ambientes secularizados, propondo a superação de vácuos culturais por meio de um corpo inacabado de doutrinas, usos e costumes.

O novo dinamismo que impulsiona o neopentecostalismo é, *a priori*, resultado da adesão de um conjunto de princípios e práticas vinculados a uma corrente teológica, que se mostrou capaz de acompanhar a acelerada transformação da sociedade contemporânea: a Teologia da Prosperidade. Essa teoria, em linhas gerais, sustenta a ideia de que o cristão salvo tem o direito a uma vida plena de realizações de ordem social e financeira. Mediante o aperfeiçoamento dos ensinamentos bíblicos que tratam sobre prosperidade financeira, os arautos da teologia da prosperidade formaram um império empresarial, questionado pelo ministério público, por políticos, pela mídia e até por outros segmentos evangélicos quanto aos métodos de crescimento adotados.

De acordo com Oro (2003), os neopentecostais desenvolveram um modelo de igreja moderna pronta para atender às demandas de uma sociedade materialista, que segue triunfante no século XXI. A assertiva é justa em relação à linha de ação dos líderes neopentecostais que se lançaram na corrida por adeptos, acirrando a competitividade religiosa no país.

A Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) tornou-se um ícone do movimento neopentecostal, principalmente por sua organização institucional, reconhecidamente multinacional. Esse mega empreendimento religioso iniciado em território brasileiro foi em busca de “mercados religiosos” em outros países. Ainda segundo Oro (2003,

p.29), a IURD é um exemplo de religiosidade flexível e adaptável a elementos exógenos.

De acordo com CAMPOS (1997), a sociologia do termo neopentecostalismo ainda não se define com clareza, o que ocorre porque ela ainda é uma expressão recente da religião cristã (católica, protestante e pentecostal e neopentecostal). Neste contexto, a IURD (Igreja Universal do Reino de Deus) possui vários traços que sugerem que ela constitui uma nova expressão do neopentecostalismo, caracterizada por uma notável continuidade de religiosidades populares presentes no catolicismo popular, inclusive adotando práticas de cultos afro-brasileiros, do kardecismo, e de certas expressões do protestantismo tradicional.

Por outro lado, na visão de Campos, o fenômeno da Igreja Universal do Reino de Deus seria impossível sem o surgimento do mercado moderno, do círculo de consumidores, do estabelecimento de uma perfeita ligação entre produtores e consumidores ao redor de uma linguagem exteriorizada pelos meios de comunicação de massa. Nessa Igreja, a velha fórmula catolicismo-protestantismo-pentecostalismo, que por séculos obteve sucesso, é ultrapassada por um empreendimento dinâmico e, ao mesmo tempo flexível, tal como o capitalismo liberal espera dos operadores do grande mercado de bens religiosos.

A IURD despertou no espaço de atuação neopentecostalista a competição acirrada pela disputa por fiéis, concorrência movimentada pelo emprego maciço da mídia, alavancada pelo sucesso do caixa único de contribuições e pela sintonia entre os projetos da instituição e as necessidades e desejos das camadas sociais empobrecidas e dos indivíduos sem perspectiva de ascensão social.

As instituições do novo pentecostalismo, como se pode verificar, constroem seu corpo de doutrinas de forma progressiva e dissimuladamente sincrética. Analisando o processo de aculturação na IURD, Almeida (2004, p.3) afirma que ela tem desenvolvido um “sincretismo às avessas”, que opera na lógica dos binômios “negação/assimilação e inversão/continuidade”. A negação e a assimilação revelam-se, respectivamente, na hostilidade que a instituição apresenta contra outras religiões.

A Teologia da Prosperidade tem servido aos neopentecostais como um manual de instruções religioso, que guia o fiel a uma vida de sucesso a partir do espírito empreendedor, incentivando-os e desafiando-os a investir no “Reino de Deus”, sobretudo, financeiramente.

É nas facetas desse discurso que se apoia a territorialidade do neopentecostalismo. O sucesso desse movimento religioso não reside somente na mercantilização do sagrado, mas também no contexto social em que foram fertilizadas as sementes de tal discurso, no caso, a realidade brasileira. Sobre ela, destaca Mariano (2003, p.53) que

[...] basta atentar, no decorrer desse período, para: a agudização das crises sociais e econômicas brasileira; o elevado aumento do desemprego; o recrudescimento da violência e da criminalidade; a “destraditionalização” e modernização sociocultural, a vigência de plena liberdade religiosa e de um mercado religioso pluralista; a baixa regulação da religião; o enfraquecimento religioso, a secularização e o declínio numérico da Igreja Católica; a larga e contínua expansão pentecostal.

A Teologia da Prosperidade neopentecostal responde a essa realidade supracitada, indicando alternativas e possibilidades de ascensão e superação, por meio de um processo em que o fiel exalta, declara e anuncia antecipadamente a posse de uma benção futura.

Seguindo modelos inovadores, forjando novas estratégias evangelísticas e lançando tendências ao mundo religioso, os neopentecostais redefinem o simbólico e o sagrado em ambientes secularizados da sociedade contemporânea. A mentalidade empreendedora dos líderes neopentecostais forjou um modelo de igreja, pensada objetivamente para atender às demandas espirituais de uma sociedade capitalista. A compra de emissoras de TV e redes de rádio para desenvolver o evangelismo em massa tornaram-se o foco dessas instituições, o que consiste no maior empreendimento religioso do país na última década.

Conclui-se, portanto, que esse ensino doutrinário atua sobre transformações socioeconômicas no Brasil. Dentro de tal retórica, o evangelho da prosperidade é altamente aclamado como um novo movimento religioso que detém a chave para um futuro promissor socioeconômico. Ao mesmo tempo, o novo pentecostalismo estrategicamente flexibilizou seus ritos litúrgicos, abrindo-se para uma aculturação religiosa, expressa no sincretismo que une e repele elementos da cultura secular. Os traços dos neoconservadores expressos nessas considerações incidem de forma bastante significativa nos princípios doutrinários e nas formas de evangelização existentes em seu seio.

Dada a atual proliferação das igrejas neopentecostais, o Evangelho da Prosperidade torna-se cada vez mais uma característica marcante, principalmente, no que se refere à doutrina, que se apresenta como a chave da prosperidade material de seus membros e como uma personificação da modernidade, e à promessa a seus membros de um arsenal que supere a bruxaria, as forças demoníacas e os espíritos malignos através do poder do Espírito Santo. Aliás, também contribui para a ampla difusão dessas doutrinas neopentecostais o fato de oferecerem uma esperança existencial para as inseguranças do aqui e agora, e não apenas para a vida celestial.

Inegavelmente, no entanto, a proliferação dessa doutrina demonstra seu apelo sem precedentes entre os pobres, que sustentam que esse ensino oferece razões convincentes para que eles se afirmem como sujeitos dignos da prosperidade

prometida. Diz-se que a prosperidade vem em termos de riqueza, saúde, proteção contra espíritos malévolos, sucesso na educação, emprego oportunidades, lucros comerciais e oportunidades para uma vida melhor. Infiltra-se, assim, o movimento neopentecostal em todas as instâncias do individual e do coletivo ao construir-se simbolicamente de maneira absoluta. Sua atuação não envolve apenas a religião e o estabelecimento de uma bússola moral para a sociedade, mas a condução de um plano cultural e identitário, que ainda promete a mobilidade social e compartilha interesses com as instituições neoliberais capitalistas que, ao mesmo tempo, legitimam-no, empoderam-no e se valem dele.

2 - FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES RELIGIOSAS

Inicialmente proponho para este capítulo, uma visão panorâmica sobre o desenrolar das finalidades educativas escolares e suas imbricações com o ensino religioso. No primeiro tópico, contemplo a temática explorada sob o viés da linguagem teórica do simbolismo social, instaurado a partir de Santo Agostinho e Lutero e traço seus vínculos com o papel educativo do Estado.

No segundo tópico, analiso as definições de finalidades escolares no campo protestante-evangélico à luz do pensamento de Lutero e Comenius. No terceiro e último tópico, em conformidade com Machado (2006), Lacerda (2013), Cunha (2014) e Mariano (2014), realizo uma breve incursão histórica sobre a religião no Brasil de modo a atestar a simbiose entre o Estado e a religião na conceitualização das FEEs.

Em primeiro lugar, exponho de forma panorâmica as ideias de Santo Agostinho e Lutero, visto que este Lutero foi um monge agostiniano e, portanto, concebeu seu próprio pensamento sob referência teórica daquele. Em segundo lugar, exponho os princípios da visão de Lutero relacionados à educação, que, sem sombra de dúvidas, implicava o processo de reforma protestante.

No primeiro tópico deste capítulo, abordo as finalidades educativas em sua relação com a linguagem teórica do simbolismo social, instaurado a partir de Agostinho de Hipona e Lutero e vinculado ao Estado. As obras *Cidade de Deus – Cidade dos Homens*³, de Santo Agostinho (1483) e *Os Dois Reinos*, de Martinho Lutero (1580) abordam, de maneira metafórica, a ética social e política e o capitalismo, temas que reverberam em finalidades educativas, o que justifica seu emprego simbólico e ideológico no século XX pelas instituições religiosas e políticas.

Segundo Cardoso (1990), o social só pode ser explicado pelo social, o complexo não pode ser deduzido do simples e, menos ainda, o todo das partes que o compõem. O autor chama a atenção, ainda, para o fato de que o simbolismo, a cultura e a estrutura social resgatam a complexidade do fenômeno social simbólico, expresso pela representação coletiva. De modo análogo, Durkheim (1858-1917) considera a religião a manifestação que melhor exprime a articulação entre simbolismo e estrutura social. O fenômeno religioso, para o autor, traduz-se como uma forma abreviada da

³ O Livro I aponta uma crítica dos pagãos que atribuíam o saque de Roma pelos visigodos ao cristianismo, apesar de terem sido salvos refugiando-se em igrejas cristãs. Além disso, explica que o bem e o mal sucede tanto a pessoas virtuosas quanto a pessoas ruins. O Livro II afirma que Roma sofreu a calamidade de corrupção moral devido ao culto a deuses pagãos.

vida coletiva; nesse sentido, a religião não reflete todos os aspectos da realidade social, mas produz uma idealização sistemática dela.

Por certo, a sociedade ideal não se encontra fora da sociedade real, pois esta não pode criar-se e recriar-se sem conceber, nesse processo, um ideal. Igualmente, uma sociedade não é constituída simplesmente pela massa dos indivíduos que a compõem, pelo solo que ocupam, pelas coisas de que se servem, pelos movimentos que realizam, mas, antes de tudo, constitui-se a partir da ideia que ela faz de si mesma. Essa é outra maneira de dizer que a vida social é formada, essencialmente, de representações coletivas, ou ainda, que o social nasce do entrelaçamento entre o real e o simbólico.

Tomando como referência o acima exposto, estabeleço uma conexão entre as ideias dos teóricos citados e aquelas do filósofo francês Ricoeur (1913-2005). O autor aponta o simbolismo social contemporâneo e sua relevância social, direcionada para a justiça e a fraternidade, como marcado por valores morais, que servem como base sustentadora do discurso ideológico que atua sobre e tenta solucionar questões sociais problemáticas que circundam as comunidades de fé.

Feitas essas primeiras considerações, debruço-me sobre a articulação entre ideias contemporâneas concernentes à atuação política e religiosa do Estado e o influxo teórico de Santo Agostinho e Lutero a esse respeito. Ambos viveram em períodos conturbados da história, o que resultou em influências de diferentes lógicas de pensamento, marcadas por transições na organização dos meios de produção e reprodução.

Santo Agostinho estava preocupado em reiterar os papéis que a religião, como instituição, desempenhou desde o fim da Antiguidade e continuaria a desempenhar ao longo da Idade Média, ou seja, os papéis de educadora do povo e de grande escola de formação humana e moral. A obra em questão, ademais, defende piamente os principais interesses do cristianismo, respondendo aos críticos a acusação de que essa instituição era a responsável pelo desastre ocorrido em Roma.

Destaco que o ano 410 d.C. foi complexo, não somente para a história do cristianismo, mas para todo o Império Romano. Considerada uma cidade eterna, pensava-se que Roma jamais sofreria destruição. Santo Agostinho expõe a glória do passado social romano a fim de projetá-la muito além do alcance dos homens, na gloriosíssima cidade de Deus. Verifico na obra referida uma maneira de pensar a História, que valoriza seu caráter narrativo e apresenta uma sucessão de eventos

vividos pelo povo, por uma sociedade e aponta para objetivos que transpõem a própria temporalidade.

Conforme afirma o teólogo e filósofo alemão Paul Johannes Oskar Tillich (1992)⁴, qualquer perspectiva social religiosa da história permeia-se de implícitos elementos filosóficos e, sempre que estiver em jogo a interpretação da existência, diferenças entre filosofia e teologia diminuem, uma vez que ambas encontram-se nos domínios do mito e do símbolo. A meu ver, Santo Agostinho alinha-se a tal concepção ao emaranhar a religião à atuação religiosa, justificadas ambas por um pensamento filosófico. É nesse sentido que o bispo esclarece que faz parte do ser religioso a atuação na vida social e que não se cabe uma postura de indiferença ante as realidades circundantes, pois isso não seria condizente com o papel da Cidade de Deus.

Semelhantemente, aponto que a linguagem religiosa simbólica é dinâmica e acompanha e prolonga o trabalho social por conter um excedente de significação. Trata-se de um estágio criativo da linguagem que vai além do símbolo, no qual se introduz um desvio, comunicando algo novo que se agrega na compreensão do ser humano. Dentro da linguagem simbólica, a metáfora e a parábola funcionam como entidades linguísticas cuja existência chama os leitores ao compromisso interpretativo, em vez de apenas destacar o sentido que já existe; assim, conduzem, em condição de convencimento e pretensão, à verdade.

É notório que pelo simbólico, o ser humano é introduzido no estado social, substrato no qual se engendra a inovação semântica da linguagem, que, por sua vez, revela sentidos profundos, na intenção de transmitir a relação do ser humano com aquilo que o constitui. Em suma, as finalidades educacionais previstas em *A Cidade de Deus – Cidade dos Homens* evidenciam os diferentes modos do ser, pressupondo a experiência simbólica e metafórica na compreensão do mundo dos conceitos.

Altmann (1994), indica o quanto o clássico de Santo Agostinho traz propostas baseadas, sobretudo, na Doutrina dos Reinos de Deus e dos Homens; ou seja, o autor sugere o quão relevante seria, tanto para o Estado (a “mão esquerda de Deus”) quanto para a igreja (sua “mão direita”), que houvesse cidadãos bem educados para atuarem

⁴ Paul Johannes Oskar Tillich (Starzeddel, 20 de agosto de 1886 – Chicago, 22 de outubro de 1965), teólogo alemão-estadunidense e filósofo da religião. Contemporâneo de Karl Barth, também um dos mais influentes teólogos protestantes do século XX.

no governo secular e espiritual. A cidade almejada por Santo Agostinho não é pensada apenas do ponto de vista teórico, mas também social.

Em conformidade com Duchrow (1987), a obra *Os Dois Reinos* (1580) de Lutero foi elaborada em um contexto social problemático que levou seu autor a desenvolver a metáfora sobre a Doutrina dos Dois Reinos. O professor realizou, então, a distinção: para a área de atuação dos príncipes, ele designou o regimento secular, isto é, o reino secular, enquanto a das autoridades religiosas situava-se no regimento espiritual, isto é, no reino espiritual. Seu objetivo, portanto, era evitar desvirtuações da função do reino espiritual, como acontecia no caso da venda de indulgências. O uso da expressão *Doutrina dos Dois Reinos* atingiu sua plenitude quando os luteranos alemães fizeram uso de uma interpretação política da doutrina para justificar o nacional-socialismo. Essa finalidade teológica foi utilizada para legitimar e apoiar a Reforma protestante proposta por Lutero, além de novas orientações educacionais.

Westhelle⁵ (2008), estudioso luterano brasileiro inserido no contexto da teologia latino-americana da libertação, rememora que os políticos da época de Lutero demoraram a perceber o potencial social que a instituição religiosa representa para a sociedade ao gerar saídas e responder aos grandes questionamentos da era moderna. Tais questões foram também contempladas por Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), filósofo alemão que escreveu diversos textos críticos sobre a religião, a moral e a cultura de sua época. Seus escritos marcaram intensamente sua geração e ainda são fundamentais para a formulação do pensamento filosófico atual.

Similarmente, pode-se destacar nos dois reinos de Lutero, a existência de uma parceria entre o ser humano e a divindade para cuidar e zelar de toda a criação, bem como de atitudes sociais e morais como o amor, a justiça, a paz e a ética. Esses elementos, aparentemente, são apresentados como o único caminho para se preservar o bem, e a parceira citada, por sua vez, concretiza-se por meio de finalidades educativas sociais transcendentais e religiosas.

Em consonância com esse espelhamento, a presença religiosa no Império Romano, em sua estrutura social, era motivada não somente pelo fato de que o Criador incentiva a participação no mundo secular, mas, em especial, pela

⁵ Vítor Westhelle (1952-2018) tornou-se voz proeminente da teologia luterana a partir da América Latina, juntando ampla erudição, desde filósofos pré-socráticos até discursos pós-coloniais, passando pelo que foi a ênfase de sua pesquisa, a teologia de Lutero. Entre as temáticas que mais o cativaram estão libertação, criação, apocalíptica e escatologia.

transmissão do amor, que é norteador das atitudes do ser humano. Nesse contexto, o amor representa a liberdade, a autojustificação e o altruísmo, que denotam verdadeiramente a capacidade de amar de forma social uns aos outros.

Com efeito, o Império Romano-Germânico funcionava ainda sob regras expressamente medievais, e a própria eleição de seu imperador remetia a esse período. O império era composto por 350 divisões regionais, maiores ou menores, territórios, cidades livres, principados eclesiásticos, e tinha no comando um imperador eleito. Febvre (2012), ressalta que foi a situação econômica, política e social daquela região que possibilitou que a Reforma acontecesse. Dessa forma, reitero o entrelaçamento entre o contexto histórico e as obras e atuação de Lutero e Santo.

Exponho um fato curioso sobre as motivações da Reforma Protestante: a venda de indulgências integrais. O arcebispo Alberto de Mainz⁶, filho da importante família dos Hohenzollern, precisava quitar dívidas com banqueiros alemães e com a Cúria romana (esta argumentava sobre a necessidade de reformar a Basílica de São Pedro). Mesmo “antes de 1517, Lutero emitia sinais, em particular nas pregações, de que nutria reservas a propósito das indulgências” (LUTERO, 1995, p. 187). As cobranças oriundas da Igreja, bem como a venda de indulgências, faziam com que vultosas somas de riqueza fossem enviadas a Roma, o que gerava grande indignação entre a elite local, que desejava manter esses recursos dentro dos próprios limites de seu estrato social. Nesse contexto, Lutero acabou conseguindo o que nenhuma das instituições havia logrado: unir politicamente a Alemanha sob a justificativa da crescente insatisfação dos príncipes devido às constantes ingerências e taxações que Roma impunha.

No sermão sobre o Comércio e Usura, Lutero (1524) assegura suas posições religiosas sobre a finalidade ética, social, política e educacional por meio da linguagem simbólica e metafórica. Ao enaltecer o governo secular como governo de Deus, Lutero voltou-se contra o desprezo ao poder secular. Percebeu que o homem religioso estaria comprometido a assumir funções militares, públicas, ou de juiz, todas instituídas por Deus, supostamente liberto da ânsia de poder e de ganância,

⁶ Alberto de Mainz (1490-1545), conhecido como Alberto de Brandemburgo, foi príncipe-eleito pelo Sacro Império Romano-Germânico e administrador apostólico da Diocese de Halberstadt. Ele acabou tornando-se uma figura emblemática da Reforma, pois, para pagar o *pallium* da Sé de Mainz, teve de recorrer a empréstimos com a família de banqueiros dos Fugger, o que o motivou a pedir autorização ao papa Leão X para vender indulgências dentro de seus domínios.

pode exercê-las conforme a determinação divina. O envolvimento social era, para Lutero e para a Reforma, o dever cristão.

Na perspectiva social simbólica, alinhada com o que foi escrito por Lutero, os reinos religioso e político deveriam atuar de forma a complementar-se. A obra *Os Dois Reinos* não remete, necessariamente, à alienação; pelo contrário, diz respeito a práticas libertadoras, que deveriam contar com o auxílio da autoridade política, à qual caberia indicar e efetuar reformas políticas, econômicas e sociais que afetassem também a instituição religiosa.

Lutero redigiu sua obra em um período de profundas mudanças no Sacro Império Romano-Germânico, principalmente nos campos da economia, das relações de poder e das religiosidades. Essas transições, manifestadas por ele, não se resumiam apenas às camadas mais pobres, visto que os membros da alta nobreza dirigente, inclusive o imperador, já se encontravam na dependência financeira dos grandes donos de monopólios. Tal cenário revela o domínio que esses comerciantes passaram a exercer a responsabilidade dos governantes nesse acúmulo de poder, na medida em que esses dirigentes não souberam ou não quiseram coibir o sistema de empréstimos e usura, em virtude de muitos já estarem imbricados nessas práticas a tal ponto que tiravam delas grandes benefícios pessoais. Nisso, mostra-se a negligência da nobre função eclesiástica e política de exercer a autoridade no regimento secular.

Da mesma forma, o governante político na época da reforma protestante deveria entender que sua função era dotada de dignidade, tanto quanto a de um líder religioso, uma vez que ambos seguiriam um propósito divino na terra, cuja execução adequada condicionava o bem-estar social. Ou seja: se o governante era guiado por atributos de bondade e justiça, não apenas ele se beneficiaria, mas toda a sociedade.

A libertação dos governos políticos de qualquer preocupação moral, social, ética e religiosa tem sua fonte no Renascimento como movimento cultural e científico, que se deflagrou na passagem da Idade Média para a Moderna. Em um quadro de sensíveis transformações que não correspondiam ao conjunto de valores apregoados pelo pensamento medieval, o renascimento apresentou um novo conjunto de temas e interesses aos meios científicos e culturais de sua época.

Neste período de transição, em pleno renascimento, as metáforas de Lutero ainda eram recebidas na sociedade e, ao longo dos anos, sobretudo no século XX, suscitaram compreensões conciliadoras entre as instituições religiosas e políticas. A importância e o destaque desse reformador em relação ao Estado, à organização social, às instituições religiosas, à política e à vida organizada em leis estabelecidas não era rudimentar; ao contrário, ele defendia a necessidade organizacional do social

para garantir o bem-estar comum, pois, de acordo com sua compreensão, os estados devem preservar a paz externa e a ordem. A paz seria absolutamente necessária a todos os homens.

A perspectiva escolhida ao longo deste capítulo aponta para uma leitura ética, política, religiosa e social de Lutero, enfatizando o uso da linguagem simbólica e ideológica de Deus pelos pobres, excluídos, pelas pessoas sofredoras, tanto no nível do indivíduo quanto da comunidade, em meio às instituições políticas, econômicas e religiosas – ainda que o reformador não tenha vivenciado o Estado moderno, composto por conjuntos de instituições religiosas, sociais, econômicas e políticas, que perpassam a realidade transpessoal.

Manacorda (2010, p. 197), dessa forma, ressalta a utilidade social da instrução em Lutero, “destinada a formar homens capazes de governar o Estado e mulheres capazes de dirigir a casa, segundo uma divisão do trabalho entre os sexos”. Tal divisão, embora não revolucionária, parecia realista. Há críticas que sugerem que as supostas finalidades educativas seriam destinadas a um público popular para o qual o ensino da doutrina tenderia para uma preparação para o trabalho no comércio. Cabe sublinhar que a própria noção de Estado estava em construção, e talvez se encontre nisso outra grande contribuição das finalidades educativas para a formulação do Estado Moderno, pois este, em tese, deveria ter consciência de que era seu dever proporcionar a todos o direito à educação.

Sobre o pensamento social educacional de Lutero, VERCELLI (2012), aponta que principalmente este pensador, mas também Melanchthon, Rabelais e Erasmo manifestaram o interesse pelos problemas da educação e da escola no período da reforma religiosa e cultural. Os discursos de Lutero aos políticos da época afirmavam que as escolas deveriam ser cristãs e que teriam de abordar temas relacionados ao currículo; ressaltavam também que o estudo da Bíblia tinha de ser central, indicando conteúdos e os livros que os alunos utilizariam. Destaco, nesse sentido, o “Sermão sobre a necessidade de mandar os filhos à escola” de 1530. Esse texto indicava como deveria ser organizado o sistema de ensino e os princípios norteadores da educação. Quanto a isso o teólogo escreveu:

Esses meninos capazes deveriam ser encaminhados ao estudo, especialmente os filhos da gente pobre, pois para essa finalidade foram instituídas as prebendas e tributos de todas as fundações e conventos. Naturalmente também os outros meninos deveriam aprender ao menos a entender o latim, a escrever e ler, mesmo que não fossem tão capazes; pois não precisamos somente de eruditos doutores e mestres na Escritura; também precisamos de pastores comuns, que preguem o Evangelho e o catecismo ao povo jovem e rústico, que batizem e administrem o sacramento [...]. (LUTERO, 1995, p. 342).

Depende-se do excerto que, para ele, as escolas tinham de ensinar a partir das palavras

da Bíblia pois, por meio delas, era possível formar bons cristãos que atuariam na sociedade, quer como pastores comuns, para pregação do Evangelho, quer como autoridades da vida secular. Ainda nessa lógica, os pais “pobres” não deveriam preocupar-se apenas com a saúde e alimentação de seus filhos, mas também com a educação, na medida em que crianças e jovens instruídos melhor serviriam a Deus.

Seu pensamento contemplava que as finalidades educativas eram responsabilidade do Estado, orientadas para a formação de cidadãos capazes de dirigir o próprio Estado e a casa. Quanto ao método utilizado pela escola e pela família, Lutero propôs mudanças:

[...] quando a disciplina é aplicada com maior rigor e tem algum resultado, o máximo que se alcança é um comportamento forçado ou de respeito; no mais continuam sendo meras toras, que não têm conhecimento nem nesta nem naquela área, não sabem responder nem ajudar ninguém. (LUTERO, 1995, p. 319)

Concluindo este tópico, recorro a Hilsdorf (1998) ao sinalizar que, apesar de as propostas pedagógicas de Lutero assemelharem-se em parte àquela dos pedagogos humanistas, a escolarização seria possível desde que baseada na catequese da doutrina, ao que parece, mais próxima dos saberes da Igreja do que daqueles ligados aos ofícios. Por sua vez, Gilmont (1999) partilha da ideia de Hilsdorf, que afirma que mesmo Lutero não teve por objetivo desenvolver uma teoria da educação em perspectiva cristã; o reformador propôs, de fato, seguir estimulando a sociedade a empenhar-se por uma educação formal de qualidade, baseada na compreensão e atuação de Deus no mundo, por meio dos dois governos fundamentados e validados de forma universal pela instrução. Sua intenção era que todo homem pudesse cumprir os deveres sociais de modo a ser capaz de governar igrejas, países, pessoas, casas, filhos e criadagem.

Dessa maneira, ao tratar das concepções de finalidades educativas escolares e ensino religioso, compreendo que a educação – que, por séculos, havia sido organizada e mantida pela Igreja – começou a ser reconhecida, na prática, como responsabilidade das autoridades do Estado. De modo geral, o fato importante da reorganização das finalidades educativas religiosas foi a emergência do Estado como agente de instauração e manutenção das escolas.

As competências começaram a distinguir-se tanto para a Igreja como para o Estado. Em se tratando de finalidades educativas, considero que a Reforma foi um instrumento de alterações e contribuições concretizadas nas décadas que se seguiram. O papel da escola era vital para moldar a vida civil e religiosa da comunidade e, nesse sentido, o papel do Estado era supervisionar e organizar as práticas escolares. Houve nas décadas seguintes um avanço emancipatório como

ponto primordial para que a educação se libertasse do monopólio da Igreja – que, no âmbito geral, restringia-a apenas para alguns – e adquirisse caráter de dever do Estado e direito do cidadão.

2.1 Lutero e Comenius como referenciais de educação religiosa

De modo geral, percebe-se que na época renascentista existiu uma diferenciação básica em termos de concepção do conhecimento. A ideia generalizada de que o conhecimento estaria dentro dos seres e precisaria tornar-se consciente proporcionando um novo modo de pensar, caracterizado pela fragmentação do conhecimento e pelas relações de poder. Aparentemente, o ideal humanista dos séculos XV e XVI tornou-se o ideal da realidade ao exigir conhecimento de mundo, das palavras, dos símbolos, de ideologias etc.

A disputa em torno de finalidades educativas reproduz uma problemática antiga, que tem a idade do próprio Estado Moderno: a separação entre Igreja e Estado. Apesar dos avanços históricos e sociais, essa associação ainda permanece atrelada a alguns elementos norteadores feudalistas, difundidos pela instituição religiosa que refletia a Idade Média.

Percorrendo a história, é possível compreender e identificar os diferentes fatos religiosos que se manifestam no desenvolvimento do ser humano. O estabelecimento de referenciais para as finalidades educativas, do ponto de vista cultural e ainda sob influência da Idade Média, engloba manifestações religiosas. Afinal, por mais primitivos que possam ser, todos os povos possuem religião, magia, atitudes científicas e ciência.

Igualmente, a instituição *religião* faz parte da cultura, interferindo na ação social e traduzindo-se de várias formas. Essas ações sociais expressam o quanto a religião e a cultura estão interligadas, para além da normatização, consciente ou inconsciente, na maneira de viver, comer, vestir-se, plantar, colher, morar, cantar, rezar, constituir família, governar, estudar e assim por diante. Tal problemática me leva a recorrer a dois referenciais teóricos, Martinho Lutero (1483-1546) e João Amós Comenius (1592-1670), como possível caminho a ser trilhado para obter algumas respostas em meio aos nossos desencantamentos pedagógicos de ordem epistemológica e didático-pedagógica.

Para Gasparin (1994), a filosofia luterana e a comeniana apresentam-se como um processo surpreendente, no qual novas ideias nascem dentro de velhas estruturas. Do mesmo modo, é possível estabelecer por meio dos dois autores a sustentação ao embate entre as diversas dimensões conservadoras religiosas que, atualmente no Brasil, usam a bandeira da moral, da ética, da ideologia neocapitalista e quase fascista

de modo a coadunar e cumprir uma missão: formar sujeitos morais, portadores de uma vontade moral, com foco nas demandas das crises sociais e culturais da escola pública e confessional.

Assim sendo, as finalidades educativas dos séculos XVI e XVII transitaram essencialmente em torno de alguns desses problemas. Ao examinar a obra de Lutero e Melancton, percebo, entretanto, que ambos os autores não conseguiram abarcar sistematicamente o tema. Coube a Comenius a tarefa de exprimir pedagogicamente o tipo de homem correspondente a esse mundo, de forma sistemática e exaustiva (BARROS, 1971, p. 112).

Embora não tenha pretensões de indicar que Lutero assemelha-se a um teólogo da libertação ou um pedagogo da libertação, constato a ênfase que ele dá à liberdade no processo educativo. Sem dúvida, o teólogo, em seu tempo, fornece orientações e diretivas rígidas em relação à forma de educar a juventude. A educação religiosa, segundo defende, constitui em expor a utilidade, o valor da salvação, o evangelho puro e, ao mesmo tempo, não coagir à fé, mas destacar a liberdade do outro como sujeito de seu processo educativo. Educadores – pais, professores, catequistas – são apenas mediadores que, de forma alguma, devem levar a uma situação de dependência. Ao que parece, o ensino religioso, segundo o princípio luterano, é caminhar para a liberdade, mesmo que esta seja tolhida pela religiosidade conservadora.

Lutero foi um reformador teólogo e não pretendia ser pedagogo nem reformador da pedagogia. Ele foi teólogo – *minister verbi divini* – e, como tal, manifestou-se sobre questões de educação. Apesar disso, a Igreja atual, seja tradicional, pentecostal ou neopentecostal, espelha-se em suas contribuições pedagógicas, não as restringindo à esfera da educação na fé.

Para Lutero, assim como para Comenius, as finalidades educativas são ancoradas na natureza, no social, no político, no ideológico e no ético, sob a regência do contexto religioso presente cotidianamente na vida dos alunos. A pedagogia comeniana não é apenas uma disciplina apoiada na filosofia; ela é a própria filosofia. A educação não é somente algo essencial à vida ou algo que se coloca em função dela, mas se confunde com a vida humana, concebida como processo pedagógico.

Entender, pois o processo didático do ensino religioso, como totalidade abrangente, implica vincular seus objetivos, conteúdos, relação ensino-aprendizagem aos múltiplos processos sociais nos quais estão implicadas dimensões políticas, ideológicas, éticas, religiosas e pedagógicas, que formulam esses objetivos, seus conteúdos, e metodologias, conforme a dependência ou interdependência de condições no contexto histórico. (VIESSER, 1994, p. 16)

Segundo Viesser, essa finalidade educativa proposta por Lutero e Comenius continua prevalecendo na prática escolar e na própria formação docente, o que evidencia a existência de uma relação intrínseca entre cultura e religião. Sob os argumentos de Passos (2007), quando se toma a contribuição de análise sociológica da religião em si, entendemos, sem sombra de dúvidas, o fenômeno religioso como aspecto referencial que se manifesta em uma cultura. É a cultura que marca profundamente a maneira de ser e viver do ser humano.

O Ensino Religioso assume, necessariamente, em suas definições curriculares, a crítica ao conhecimento tecnicista que instrumentaliza o conhecimento no domínio de algum aspecto restrito da realidade, a crítica ao positivismo que coloca a ciência como a única versão da verdade e a crítica à neutralidade das ciências como abordagem definitiva da realidade. O estudo da religião inclui, em si mesmo, o confronto com a pluralidade de modelos, a decodificação de experiências valorativas que envolvem os sujeitos, a abordagem de questões que transcendem pragmatismos teóricos e sociais. (PASSOS, 2007, p. 43)

De fato, Passos expõe que a primeira grande revolução burguesa teve a contribuição do monge agostiniano Martinho Lutero (1483-1546). A principal consequência da Reforma Protestante foi a transferência da escola para as mãos do Estado nos países protestantes. A ruptura de Lutero com o catolicismo foi um claro desdobramento da aceitação dos ideais renascentistas. Gadotti (2003) acentua que a escola pública defendida por Lutero não é laica, e sim religiosa, e também não perdia seu caráter elitista, uma vez que ele entendia que a educação pública destinava-se em primeiro lugar às classes superiores burguesas e, secundariamente, às populares, às quais deveriam ser ensinados apenas os elementos imprescindíveis, entre os quais, a doutrina cristã reformada.

Da mesma forma, a obra clássica *Didática Magma* foi porta-voz conservadora de uma época, de suas preocupações, de suas possibilidades, de seus limites, em uma direção que se aproximava da ideia de sujeito coletivo. Esse exemplo encontra-se, evidentemente, em Comenius, quando a busca da prática pedagógica é ancorada na realidade social ocupando a produção cultural. Sobre o assunto, Narodowski (2001, p. 14) afirma que

Não é que Comenius tenha inventado *ex nihilo*, novo diagrama de normas e explicações no campo da educação, mas, sim, que, acima de tudo, ele conforma um novo mosaico a partir de alguns elementos já existentes, além de outros componentes de elaboração própria. Esse é o caso da *Didática Magna*, como obra fundante, completa e totalizante, que foi precedida por muitas outras obras pedagógicas, não somente no tempo, como, também, no estabelecimento de não poucos conceitos que logo haveriam de fazer parte da Pedagogia.

Foi assim que Comenius, na obra *Didática Magna*, propunha uma reforma social. O cruzamento social e, ao mesmo tempo, esse meio cultural de entrecruzamentos, que permite a interlocutores de uma época dialogarem entre si por meio de suas obras circulantes, eclodindo, dessa maneira, uma efervescência de contribuições. Nos dias de Comenius, as figuras de Copérnico, Galileu, Francis Bacon, Descartes, Rembrandt e outros entrecruzaram-se, manifestando ali um horizonte cultural que se faz presente em suas obras e trajetórias (LORA, 1993, p. 31).

Comenius defende que não se trata apenas de enviar as crianças uma ou duas horas por dia à escola, mas defende, em seu tratado pedagógico, a abrangência da totalidade do saber e do agir humanos. Este saber e agir dirige-se a todos e é um processo permanente, que dura enquanto dura a vida humana – e chega a transcendê-la.

Três séculos e meio nos separam da obra comeniana. Entre ela e nós operaram-se mudanças decisivas na civilização ocidental e no universo em geral: a *imago mundi* do filósofo da educação de nosso tempo tem a separação da comeniana, a plena laicização da vida, a descoberta da autonomia, a noção do caráter constitutivamente histórico do homem e da cultura. Estamos mergulhados num mundo exclusivamente humano que nos compete modificar, a fim de que ele permita ao homem o desenvolvimento pleno de suas possibilidades; estamos num mundo destituído por si mesmo de finalidade imanente ou transcendente, cabendo ao homem determinar a finalidade de sua própria vida, a partir de uma opção responsável entre formas diversas de organizar as relações entre os homens. Estamos, principalmente, num tempo que compreende lucidamente os problemas econômicos e sociais e sua função, como obstáculo ou como instrumento capaz de estender-se a todos os homens e de atender aos seus reclamos e às suas esperanças. (BARROS, 1971, p. 125-126)

Nasce, assim, na modernidade, a base curricular, tão difundida em nossas escolas, como algo conservador e norteador para a contemporaneidade, todavia tão difusa e complexa, muitas investigações já foram realizadas buscando avaliar as maneiras de concretizar as finalidades educativas religiosas nos currículos em nossos espaços escolares.

A didática magna é abordada em Kulesza (1992), como um método de educação que traz a didática como práxis, o currículo como algo inovador para aquele

momento (século XVII) e que marcaria nosso espaço escolar até os dias contemporâneos. Kulesza analisa a vida e obra de Comenius tendo em vista as profundas transformações ocorridas no século XVII, especialmente a ruptura da ordem feudal e o início da revolução científica.

Segundo o autor, Comenius intentava preparar um povo (boêmio) que vivia em guerra (Guerra dos Trinta Anos) para alcançar a paz vindoura proposta por Cristo no reino milenar de sua fé cristã. Esse caminho poderia ser provido pela educação, que mostraria a todos como obter, nessa trajetória, a pacificação entre os povos, oferecendo-lhes a dignidade de serem formados e informados quanto à vida, à natureza, ao conhecimento (cerceado pela Igreja e pela nobreza), às relações sociais e à sua relação com o sagrado, seja a divindade cristã, seja o Criador presente nas religiões dos homens, ou um ser que transcende o plano natural das coisas materiais. Nessa perspectiva, o valor de Comenius para a pedagogia reside no fato de que ele instaura, a partir de numerosos textos, alguns dos mais relevantes mecanismos que se perpetuaram nas discussões em quatro séculos de pedagogia moderna.

Por sua vez, Gasparin (1994) traz em sua obra sobre Comenius a emergência da modernidade na educação – um esforço acadêmico que visa demonstrar como o pensador se apropriou das concepções teóricas de sua época, procurando ler seu momento histórico e traduzi-lo para a educação.

Assim, detectamos que o homem para ele, é um microcosmo que tem na educação o instrumento de salvação e de transformação social. Verificamos, outrossim, que sua concepção filosófica e teológica realiza-se na prática, através da educação e do método universal de ensinar tudo a todos. Procuramos mostrar ainda, nessa mesma parte do trabalho, que seu pensamento se desenvolve obedecendo a uma visão triádica de apreensão da realidade física, intelectual e sobrenatural. (GASPARIN, 1994, p. 15-16)

A priori, como aponta Gasparin, a luta das camadas populares pelo acesso à escola surgiu no contexto do século XVII de forma substancial e agregou valor a essa sociedade pré-capitalista, que estava por se erguer. Instigada pelos novos intelectuais iluministas e por novas ordens religiosas, a classe trabalhadora em formação podia e devia ter um papel na mudança social. O acesso à formação tornou-se essencial para articular seus interesses e elaborar sua própria cultura de resistência.

Desse âmago religioso, origina-se o impulso comeniano por melhorar os homens, convencido de que a guerra religiosa apenas cessaria quando os homens se unissem para cumprir a vontade de Deus e que a base de compreensão e cooperação

entre todos deveria ser a pansofia – a sabedoria universal. Nisso, residia sua finalidade educativa:

Educar os jovens com sabedoria significa, ademais, prover a que sua alma seja preservada da corrupção do mundo; favorecer – para que germinem com grande eficácia- as sementes da honestidade que neles se encontram, por meio de ensinamentos e exemplos castos e assíduos; enfim, infundir nas mentes o verdadeiro conhecimento de Deus, de si mesmos e das várias coisas, a fim de que se habituem a ver a luz na luz de Deus, e a amar e venerar o Pai de todas as luzes acima de todas as coisas. (COMENIUS, 2002, p. 30)

Esse foi o ideal proposto por Comenius em um contexto histórico de ódio, divisão e perseguição; uma época de guerras religiosas, de Contrarreforma, de intolerância e exílio por delitos de opinião. Entretanto, ele aspirava à unidade na diversidade de todos os homens, na qual cada um enriqueceria o outro com sua presença e sua ação.

Essa formação moral traria em seu bojo sua experiência religiosa e, dessa forma, uma formação ética e moral que, para ele, evitaria o perigo de um excessivo intelectualismo. Comenius foi o primeiro a propor um sistema articulado de ensino, reconhecendo o igual direito de todos os homens ao saber, o que se opunha manifestamente ao que pensava Lutero, um século antes, para quem a ideia de distribuir estabelecimentos escolares de modo que todos pudessem ir à escola não era a solução.

As proposições apresentadas por Comenius sobre as finalidades educativas possibilitam afirmar que o educador explicita de maneira enfática o duplo caráter da educação: individual e social. O aspecto individual é evidenciado na medida em que propõe que a escola tenha um método de ensino a fim de favorecer a ampliação de conhecimentos e a formação de valores e atitudes, potencializando suas capacidades, junto ao exercício social, ele deixa clara sua posição ao conceituar a escola como oficina de homens.

Por isso, nas escolas deverão ser ensinadas não só as letras, mas também a moral e a piedade. As letras refinam o intelecto, a língua e a mão do homem, para que ele possa contemplar, falar e obrar de modo racional em todas as coisas úteis. Se for esquecida uma dessas funções, haverá hiato que não só será pernicioso para a instrução, mas também será capaz de infirmar a solidez do processo educativo. Porque nada pode ser sólido se não for coerente em todas as suas partes. (COMENIUS, 2002, p. 186)

A obra de Comenius, aponta a necessidade de uma cisão educacional elitista, discriminatório e enciclopédico vigente em sua época. Ressalto que, para compreender as ideias desse pedagogo e pastor protestante, não há como separar a dimensão religiosa da sua proposta pedagógica, herança de sua vivência com os Irmãos Morávios.

Embora profundamente religioso, Comenius propunha uma ruptura radical com o modelo de escola até então praticado pela Igreja Católica, voltado apenas para a elite e dedicado primordialmente aos estudos abstratos. Ainda vigoravam as doutrinas escolásticas da Idade Média, segundo as quais todas as questões teóricas subordinavam-se à teologia cristã.

O ódio religioso que perpassava aquela geração também não difere da indiferença e preconceito estampados em nossas escolas. Tais concepções são suficientes para gerar, igualmente, o ódio em relação a nossas escolhas pedagógicas, que sugerem dogmas de uma fé confessional, abordagem da maioria dos grupos religiosos representados, em detrimento das minorias não representadas ou sequer citadas.

Elementos como a desigualdade social, cultural e econômica, já presentes no universo escolar, somados à injustiça e à ausência de liberdade religiosa, consolidam na mente dos educandos um espaço propício para uma arena de símbolos religiosos. Esses símbolos em conflito, inseridos na disciplina de Ensino Religioso quando ela não é articulada em seus bastidores, legitimam as idiossincrasias dos alunos e, por conseguinte, seu distanciamento, interceptando o diálogo e detendo os frutos de paz e cidadania que eram esperados.

2.2 As finalidades educativas religiosas no Brasil

Para examinar a história da educação religiosa no Brasil, obrigatoriamente, é necessário pensar na própria história da educação, pois a educação brasileira começou dentro de um contexto educacional confessional. Ao falar-se em educação confessional no Brasil, entende-se educação confessional cristã, dividida no decorrer da história em dois segmentos, a saber, católico e protestante. Desde a descoberta e colonização do Brasil até sua emancipação como império e, mais tarde, como república, o país sempre esteve sob a influência da religião cristã. Embora tenham existido grupos educacionais de outros segmentos religiosos – judeus, islâmicos e

budistas, entre outros –, estes são minoritários, não exercendo influência significativa na história da educação religiosa do país.

Essa posição é reiterada por Gilberto Freyre (1966, p. 52): “do ponto de vista sociológico, não se pode falar de civilização brasileira à parte de civilização cristã”. A história que a moderna religião brasileira herdou do cristianismo europeu medieval e das nações africanas ou orientais não tornou a religião arcaica, mas contribuiu para o desenvolvimento da instituição religiosa polivalente, válida para outros tempos e espaços.

Desse modo, somos o que somos pela nossa história; e por vezes vivemos de forma intencional; a sociedade brasileira é religiosa, seja pela fuga, seja pela graça alcançada, seja pelo livramento do senhor do engenho, seja pela possibilidade de confraternizar com outro sofredor, escravo ou imigrante. Isso revela a maneira estruturante e estrutural com que a religião arraigou-se definitivamente em nossa cultura.

Ao que parece, de acordo com autores como Machado (2006) e Marcondes (2006), o catolicismo chegou ao nosso país de mãos dadas com a Coroa portuguesa, devido a um acordo selado, algumas décadas antes do descobrimento, entre o papado e a coroa. Chamado Regime de Padroado, o compromisso consistia na Igreja conceder ao Estado português controle das igrejas nas terras conquistadas em troca da conversão de “infieis”.

As finalidades educativas religiosas e a história da educação no Brasil desdobram-se em três períodos. O primeiro teve início em 1549, quando o governador-geral Tomé de Souza recebeu em terras brasileiras seis missionários jesuítas liderados por Manuel da Nóbrega. Em Salvador, eles fundaram o colégio da Companhia de Jesus, a primeira de dezenas de escolas públicas e gratuitas espalhadas pelo país.

Os jesuítas chegaram dispostos a cumprir uma tríplice missão: catequizar os índios que, apesar de estarem envoltos com o paganismo, eram suscetíveis à salvação, dar formação básica aos filhos dos colonos que aqui chegaram para desbravar as terras brasileiras, mantendo-os dentro da hegemonia da Igreja e manter todos afastados da influência protestante, que começava a alastrar-se por outras colônias deste continente.

As finalidades educativas propostas pelos jesuítas caracterizaram-se pelo apego à autoridade, pela transmissão disciplinada de uma cultura literária, retórica,

enciclopédica e mnemônica, que inibia a criatividade e toda a atividade inovadora. A esse respeito, Azevedo (1943, p. 300) observa:

Com esse espírito de autoridade e disciplina e com esse instrumento intelectual de domínio e penetração, que foi o seu ensino sábio, sistemático, medido, dosado, mas nitidamente abstrato e dogmático, o jesuíta exerceu na Colônia, um papel eminentemente conservador.

Exatamente 210 anos depois, no ano de 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal e do território brasileiro pelo Marquês de Pombal. O ensino público passou às mãos de outros setores da Igreja Católica. O plano de Pombal, não inteiramente concretizado, foi uma estratégia do marquês, que fora influenciado pelas ideias iluministas, que moldaram a transição feudal europeia para o sistema capitalista e estavam avolumando-se não somente na Europa, mas nas colônias inglesas da África e Ásia. Para ele, a reforma tinha que começar com os educadores e pensadores, por isso, era imperativo que a educação deixasse de ser religiosa como no feudalismo, e passasse a ser leiga, distanciada da fé, pautada na razão, premissa do movimento capitalista do século XVIII.

O segundo recorte temporal que marca a história da educação no Brasil ocorre entre os anos de 1763 a 1810, quando a influência de alguns líderes religiosos que permaneceram em solo brasileiro contribuíra para que a educação religiosa não desaparecesse, mas, de forma velada e extraoficial, fosse ministrada nas fazendas e colônias. Com a expulsão de Pombal do Brasil, em 1779, pelo rei de Portugal, retornaram aos poucos as ordens religiosas católicas, compostas agora não somente de jesuítas, mas de dominicanos e franciscanos, que retomaram a educação.

A chegada da família real de Portugal ao solo brasileiro, em 1806, marcou o terceiro momento da educação no país, de modo geral, e da educação confessional, especificamente. No ano de 1810, foi assinado um tratado de livre comércio entre Portugal e Inglaterra e, com isso, imigrantes ingleses começaram a fixar residência aqui. Como não eram católicos, mas protestantes, havia a necessidade de praticarem a fé cristã protestante em detrimento da religião católica, oficial no país (HACK, 2000).

“A religião católica apostólica romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico e particular, em casas para isso destinadas, sem forma exterior de Templo.” (Constituição Brasileira de 1824, Artigo 5º).

Alguns anos mais tarde, por uma série de fatores favoráveis ao Brasil, entre eles as pestes epidêmicas que devastaram a Europa, interesses norte-americanos e

as dificuldades em conseguir mão de obra escrava que pudessem trabalhar nas lavouras das fazendas e na extração de minérios, o país recebeu um grande contingente de imigrantes que, em sua maioria, não eram católicos. O próprio Império tinha interesse na vinda do imigrante, pois o via como um suporte ao desenvolvimento do país:

[...] o interesse do Imperador levou o Brasil a ver o imigrante não como um intruso e invasor, mas como alguém que poderia contribuir para o desenvolvimento nacional. O governo brasileiro atraiu os imigrantes europeus e norte-americanos, oferecendo-lhes diversas vantagens em dinheiro e em espécie. O Governo os acolhia e lhes oferecia garantias de liberdade religiosa com o direito de professarem as formas de cultos que lhes conviessem, sem, contudo, terem as casas de reunião qualquer aparência de templo. (HACK, 200, p.127).

Na declaração de direitos sobre o ensino público, em 1824, a Constituição menciona o termo *leigo* para o ensino público, no sentido de laico. Desde então, em nenhum outro momento, a Constituição Federal empregou o termo ou qualquer sinônimo dele, de modo que, em ocasião alguma, as finalidades educativas escolares brasileiras são contempladas por um projeto de laicidade.

Tomando como referência a análise de Cunha (2014), apenas em 1874 ocorreu a primeira manifestação coletiva e aberta a respeito da finalidade escolar religiosa. A representação foi publicada e enviada ao Parlamento, firmada por Tavares Bastos, Quintino Bocaiúva e outros políticos que reivindicavam a separação entre o ensino da escola pública e o ensino religioso, incumbindo essa responsabilidade aos pais dos alunos, no seio da família, e à igreja ou aos ministros de cada instituição religiosa em particular. Segundo Cunha (2014), diferentemente da lei francesa sobre o assunto, em 1882, os clérigos católicos ou de qualquer outro credo não foram proibidos de lecionar no programa oficial das instituições públicas de ensino. Essas mudanças atenderam a um leque de interesses que uniam positivistas, maçons e protestantes liberais de todos os matizes, o que explica o tom conciliatório de que se revestiu.

Somente em 1934 a constituição trouxe um artigo sobre a finalidade educativa religiosa, em vez da Instrução Religiosa do decreto de 1931. As escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais seriam obrigadas a oferecer o ensino religioso. A presença dos alunos, no entanto, seria facultativa, podendo seus pais ou responsáveis manifestar sua preferência pelas distintas denominações religiosas.

Contudo, na prática, segundo Cardoso (1990), apenas o catolicismo exercia a finalidade educativa religiosa em escolas públicas.

Segundo Marcondes (2006), no Brasil, ocorreram dois tipos de protestantismo: o de imigração e o missionário. Entendê-los é de suma importância para a compreensão da influência dos evangélicos no processo de escolarização de nosso país. O protestantismo de imigração surgiu com famílias e grupos vindos da Europa, Estados Unidos e Inglaterra com o intuito de reconstruir suas vidas e fixar residência no novo país. A preocupação desses imigrantes era a preservação da cultura e da fé, e a escola seria fundamental para isso.

O protestantismo missionário tinha o mesmo objetivo do catolicismo: a evangelização dos brasileiros. Seu escopo de evangelização recaía sobre aqueles que não pertenciam à sua denominação e não professavam a mesma fé. Missionários norte-americanos chegaram ao Brasil em meados do século XIX trazendo consigo diversas denominações do protestantismo histórico aqui existentes: presbiterianos (1868), metodistas episcopais (1870), batistas (1881) e episcopais/anglicanos (1889). Marcondes (2006, p. 18) aborda a inserção do protestantismo no Brasil e o vínculo com a escolaridade confessional:

Em meados do Séc. XIX, com a intensificação das imigrações, um fato novo surge na história brasileira, o protestantismo. Os primeiros imigrantes alemães instalam-se inicialmente no estado do Rio Grande do Sul e Santa Catarina a partir de 1824 trazendo consigo os princípios defendidos por Martin Lutero. Criam as primeiras escolas evangélicas para propiciar alfabetização geral, no intuito de que seus filhos pudessem exercer adequadamente a fé e tivessem acesso às Escrituras. De acordo com a sua cultura, o analfabetismo era empecilho ao aprendizado da sua doutrina. Também neste período, missionários norte-americanos, instalaram-se no Oeste paulista fundando escolas para os filhos dos imigrantes protestantes. Outras denominações evangélicas (metodista, presbiteriana, batista) também chegaram ao Brasil neste período, instalando-se em outros Estados com intuito de desenvolver a evangelização criando igrejas e escolas para atender as necessidades locais.

Conforme o autor, a implantação do ensino religioso no Brasil ocorreu em duas fases. Na primeira, no decorrer de 1860 a 1889, a abertura às diversas denominações religiosas propiciou algumas modificações no panorama tanto da instrução escolar quanto da abertura de novas igrejas. Com a proclamação da República em 1889, houve o interesse de se aniquilar o pensamento imperialista, reinante até então.

A segunda fase, de 1890 a 1930, caracterizou-se pelo regime jurídico de plena separação entre Estado e religião. O Decreto 119-A de 7 de janeiro de 1890, assinado pelo Presidente Manoel Deodoro da Fonseca, proibia a intervenção da autoridade

federal e dos Estados federados em matéria religiosa e consagrava a plena liberdade de cultos. Um ano após a assinatura do decreto, passa a vigorar a primeira Constituição republicana brasileira, que no art. 72, parágrafo 6º, determinava a separação entre o Estado e quaisquer religiões ou cultos: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”.

Também se proclamou que todas as religiões seriam aceitas no Brasil e poderiam praticar sua crença e seu culto livre e abertamente. O movimento republicano deu à educação do povo um peso que não existia até então, já que, conforme preconizavam os republicanos, a democracia se realizaria e se desenvolveria via educação popular, visando à liberdade. Sob esse ideal de liberdade, portanto, a educação deixou de ser oficialmente católica e passou a apresentar caráter leigo.

Surgiram, dois segmentos paralelos com finalidades educativas separadas para a educação brasileira: o público, que, apesar de estar sob o controle do Estado, ainda não possuía uma política educacional sustentável para prover uma educação consistente (TANURI, 2000); e o particular, de caráter quase exclusivamente confessional, dividido em dois sistemas – o católico (para aqueles de religião cristã católica) e o protestante (para aqueles de diversas denominações evangélicas – metodistas, presbiterianos, luteranos, anglicanos, batistas, adventistas), que se fortalecia com a grande quantidade de imigrantes que procuravam manter seus filhos sob a guarda da fé que professavam. Pode-se dizer que o movimento republicano, apesar de não defender os interesses da Igreja, permitiu e incentivou a permanência da educação confessional no ensino privado e a oficializou no ensino público, como vemos no art. 153 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 1934, que assim dispõe:

O Ensino Religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsável, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

De 1931 a 2008, outra disposição legal vigorou atenuando a separação entre Estado e religião. O decreto n. 19.941 de Getúlio Vargas reintroduziu o ensino religioso de caráter facultativo nas escolas públicas. Em resposta, foi lançada a Coligação Nacional Pró-Estado Leigo, composta por representantes de todas as religiões, além de diversos intelectuais.

Mas após 12 anos, em 18 de setembro de 1946, a Constituição foi validada com o seguinte texto: "O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável".

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei n. 4.024/1961 – destaca em seu art. 97:

Art. 97 O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Já na segunda LDB – Lei n. 5.692/1971 – consta:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.

De acordo com o disposto no art. 210, parágrafo 1º da nova Constituição de 1988: "O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental" (BRASIL, 1988). O art. 5º, por sua vez, define que "é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias". Já o art. 19 assim dispõe:

Art. 19 É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;

II – recusar fé aos documentos públicos;

III – criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si. (BRASIL, 1988)

Oito anos mais tarde, o texto da Lei n. 9.394/1996 de Diretrizes e Bases define no artigo 7º:

Art. 7º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (BRASIL, 1996)

Em julho do ano seguinte, passou a vigorar uma nova redação do art. 33 da LDB n. 9394/96:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Em resumo, no Brasil, as finalidades educativas da educação religiosa e/ou confessional são garantidas pela Constituição Federativa do Brasil de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996. O art. 20 da referida lei assegura o direito das instituições de ensino privado de exercer atividades de cunho religioso e confessional (BRASIL, 1996).

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

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

No ano de 2010, as finalidades educativas religiosas receberam um novo influxo, quando a Procuradoria-Geral da República (PGR) iniciou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), reagindo ao acordo diplomático entre o Brasil e a Santa Sé (representação oficial da Igreja Católica) de 2008. O parágrafo 1º do art. 11 da LDB n. 9.394 citado acima causou muita controvérsia, pois abria a possibilidade de vincular o conteúdo das aulas a uma religião específica, o que feria, no entendimento da Procuradoria, a laicidade do Estado, garantida na Constituição e na própria Lei de

Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394, que veda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que veda “quaisquer formas de proselitismo” (BRASIL, 1996).

Sete anos depois, em setembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que a disciplina de ensino religioso nas escolas públicas poderia ser confessional. Na prática, a posição garante que instituições educacionais possam oferecer aulas de religião vinculadas a um credo específico – o tribunal rejeitou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439, que reivindicava que o ensino religioso fosse apenas uma apresentação geral das doutrinas e não admitisse professores que fossem representantes de nenhum credo – como um padre, um rabino, um pastor ou uma mãe ou pai de santo. O debate do STF não incluiu as escolas privadas.

Na prática, as leis brasileiras, atualmente, os professores de religião dos anos finais do ensino fundamental (para crianças de 9 a 14 anos) podem promover suas crenças em sala de aula, ao mesmo tempo que continuam autorizados o ensino não confessional e o interconfessional (aulas sobre valores e características comuns de algumas religiões).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê que as escolas ofereçam obrigatoriamente o ensino religioso para crianças; no entanto, a disciplina é facultativa, e os alunos só participam se eles (ou seus responsáveis) manifestarem interesse. Os Estados e municípios também continuam livres para decidir se devem remunerar os professores de religião ou fazer parcerias com instituições religiosas para que o trabalho seja voluntário e sem custo aos cofres públicos.

Mesmo assim, a Procuradoria-Geral da República argumentou que, por não determinar se as aulas podem ser confessionais (ligadas a uma confissão religiosa) ou não, a lei 9.394 dá espaço para que predomine o ensino da religião católica nas escolas municipais e estaduais – o que viola o princípio de que o Estado é laico.

Sete meses depois do trâmite em julgado, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394 foi alterado e deixou de mencionar tanto o ônus ao poder público quanto o ensino confessional. Atualmente, diz apenas que é proibida qualquer forma de proselitismo religioso e que o conteúdo das aulas e as normas para a admissão dos professores devem ser regulamentados pelos sistemas de ensino.

Após as medidas laicas da República os religiosos pentecostais, deslançaram rapidamente, edificando templos e construindo prédios escolares e colégios, que se tornaram uma opção valorizada entre as famílias burguesas para a educação de seus filhos. Além disso, educadores religiosos passaram a prestar

assessoria a governos, especialmente em São Paulo, onde participaram da instalação da prestigiosa Escola Normal na capital, que logo se tornou referência nacional.

2.2.1 A simbiose Estado-capital-religião

Na historiografia educacional brasileira, quase sempre esteve presente a simbiose Estado-capital-religião como instrumento de regeneração moral do indivíduo e da sociedade. Essa fusão se reflete claramente nas novas gerações de religiosos, inclusive neopentecostais, que fortalecem a projeção dos valores morais, do culto à pátria e a seus símbolos e tradições, bem como a dedicação à família e à comunidade. Cunha (2014), considera a secularização uma condição para a laicidade, mas nem por isso os dois conceitos são definidos do mesmo jeito.

A onda laica não tem apenas a contribuição das elites políticas e intelectuais que impulsionaram a secularização, pois a ela acrescentam-se os movimentos sociais. A secularização educacional religiosa é uma das mudanças culturais que se destaca nessa era de revoluções socioculturais; particularmente, a cultura política ganhou amplitude e desdobramentos ideológicos por meio da transformação simbólica da linguagem provocada por todos os movimentos sociais. Tudo indica que as finalidades educativas escolares sob a perspectiva religiosa experimentam o desenvolvimento secularista usando a via da política.

Parlamentares religiosos que defendiam o fim do ensino religioso nas escolas públicas foram cooptados e aderiram à ideia, assim como outras plataformas conservadoras, em troca de benefícios materiais com efeitos políticos, como concessões de emissoras de rádio e TV e apoio a suas próprias emendas de interesse corporativo. O efeito principal foi a manutenção, na Constituição de 1988, do ensino religioso nas escolas públicas como disciplina a ser oferecida de forma facultativa aos alunos do ensino fundamental. Segundo Cunha (2014, p. 489),

O refluxo, que incluiu a concordata com o Vaticano na retomada da simbiose das instituições religiosas com o Estado – até mesmo bancadas católicas e evangélicas se formaram no Congresso Nacional, nas Assembleias Legislativas estaduais e nas Câmaras Municipais.

Diniz, Lionço e Carrião (2010), apontam que o Estado, ao adotar o princípio da laicidade, distanciou-se dos cultos religiosos sem assumir uma religião, privando-se de interferir no campo religioso, seja pelo apoio, seja pelo bloqueio a alguma confissão

religiosa. O sociólogo Lacerda (2013, p. 3), ao explicar a laicidade, aborda a diferenciação do próprio transcurso de secularização em uma sociedade:

A secularização consiste no processo social em que os valores teológicos perdem importância, ou seja, em que o transcendentalismo teológico cede espaço para um progressivo imanentismo [...] a laicidade é um processo político-institucional de separação entre o Estado e a(s) Igreja(s).

De modo geral, é razoável afirmar que a laicidade requer a secularização, embora, do ponto de vista histórico, isso nem sempre tenha acontecido, especialmente no que se refere à neutralidade do Estado laico em face da(s) Igreja(s) (LACERDA, 2013, p. 4).

Quase sempre as motivações dos projetos contra a laicidade são, ao mesmo tempo, de ordem política, econômica e ideológica; por isso, eles destacaram-se na legitimação de interesses privatistas, que ainda não tinham força suficiente para dispensar o patrocínio que essas instituições religiosas propiciavam (CUNHA; FERNANDES, 2012).

[...] nossos parlamentares, como se sabe, facilmente se rendem ou se acovardam diante das pressões do "lobby da batina". Insatisfeita com a inserção na Constituição de 1988 da obrigatoriedade da oferta de ensino religioso, de matrícula facultativa, nas escolas públicas de primeiro grau, a Igreja Católica conseguiu, em julho de 1997, oito meses depois de aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por meio de pressões sobre o governo federal e o Congresso Nacional, retirar do texto original da LDB, por meio de emenda sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, a expressão [sem ônus para os cofres públicos]. Embora a nova lei proíba o proselitismo no ensino religioso, é inegável que a Igreja Católica, no momento mais bem preparada do que qualquer outra religião para esse ofício, será a mais beneficiada com esse amplo e anacrônico retrocesso que a sanção dessa lei representa na separação da Igreja do Estado e na laicidade do ensino fundamental. Seus "professores" poderão, como já o fazem na maioria dos Estados da federação, só que a partir de agora com o ônus do contribuinte, socializar entre crianças e adolescentes concepções metafísicas e valores religiosos. (MARIANO, 2014, p. 14-15)

Segundo Campos (2011), no Brasil o secularismo religioso manifesta de forma gradativa entre o período de 1910 e 2010, onde o número de católicos caiu de 90% para menos de 68%, ao passo que o de evangélicos foi de praticamente zero para 22%. Quanto ao número de católicos, é perceptível que praticamente não tenha ocorrido variação no índice de católicos e evangélicos nos 70 anos (entre 1910 e 1980). Quando comparamos esses dados e consideramos o período entre 1980 e 2010, observamos que, em apenas 30 anos, o total de católicos diminuiu 24,6%, e o de evangélicos aumentou de 6,6% para 22%. Apenas a chamada terceira onda pentecostal (CAMPOS, 2011) foi capaz de alterar significativamente as estatísticas da presença religiosa.

Mesmo que a perspectiva da fé secularizada tenha mudado, o número de religiosos praticamente continua aumentando.

Segundo ressalta Mariano (2014), a expansão do pentecostalismo constitui um fenômeno de amplitude mundial, uma vez que esse ramo do cristianismo vem crescendo aceleradamente no Pacífico Sul, na África e no leste e sudeste da Ásia, em um autêntico processo de globalização ou transnacionalização. Nenhum continente supera a América Latina nesse quesito e, conforme o autor, “em números absolutos, o Brasil, figura como o maior país protestante da América Latina, abrigando pouco menos da metade dos cerca de 50 milhões de evangélicos estimados atualmente no continente” (MARIANO, 2014, p. 18).

3 - O CAMPO RELIGIOSO NEOPENTECOSTAL

Abordo neste capítulo, a partir do recorte histórico institucional, o “neopentecostalismo”, termo utilizado no Brasil por estudiosos como Mariano (2014), Wrege (2014), Figueiredo (1994) e Gruen (1995), para referir-se especificamente às igrejas da terceira onda, que surgiram a partir da década de 1970. A metáfora de “ondas” foi proposta no Brasil pelo sociólogo Paul Freston, fruto da apropriação metafórica que David Martin utilizou para referir-se à história mundial do protestantismo, em que ele identificou três grandes momentos ou ondas: a puritana, a metodista e a pentecostal. Segundo Mariano (1995), tanto a metáfora martiniana quanto o conceito neopentecostal já eram conhecidos nos Estados Unidos e teriam como características básicas a falta de homogeneidade, posturas menos sectárias e ascéticas, práticas e ensinamentos teológicos solidificados no capitalismo neoliberal com tendências a investir em atividades empresariais, políticas, culturais e assistenciais.

O conceito de neopentecostal, sob a ótica acadêmica, foi consagrado no Brasil justamente pelo sociólogo Ricardo Mariano, que se dedicou a compreender um novo tipo de pentecostalismo no Brasil em sua dissertação nos anos 1990. Esse trabalho foi publicado em 1995, e é o próprio autor que alerta sobre a necessidade de continuidade de pesquisa nesse subcampo:

[...] o neopentecostalismo abriga apenas uma parcela das igrejas pentecostais formadas nos últimos vinte e cinco anos. Infere-se disso que o movimento pentecostal é bem mais complexo e abrangente do que as correntes cujos contornos delineamos. Isso remete, ainda, para a eventual existência de outras vertentes menores e menos visíveis em seu interior. Quanto ao futuro pentecostal, a virtual ocorrência de transformações para muito além das já realizadas nesse campo religioso, tanto faz se decorrentes de importações teológicas, de sincretismos, de idiosincrasias de novas lideranças e de cismas institucionais, corresponderia à formação de novas correntes pentecostais e, portanto, implicaria a formulação de novos tipos ideais para classificá-las. (MARIANO, 1995 p.37-38)

Dessa forma, o que se pretende neste capítulo é estabelecer a compressão do fenômeno das finalidades educativas sob a perspectiva dos neopentecostais brasileiros. É evidente a necessidade de um modelo de aproximação dessa grande meta-narrativa simbólica e ideológica da modernidade, levando em consideração as mutações e flexibilizações que o campo religioso brasileiro, especificamente o subcampo pentecostal, está experimentando, conforme afirma David Martin:

Globalmente, minhas análises [...] trataram a América Latina como uma combinação híbrida da América do Norte e 'Latina' e modos de secularização através da introdução da competitividade religioso plural em escala massiva, e abracei o Pentecostalismo como a maior metanarrativa da modernidade global. (MARTIN 2005, p 41).

Os grupos religiosos que compunham o quadro inicial de neopentecostais passaram por mudanças significativas nas últimas décadas, tanto do ponto de vista litúrgico como administrativo e teológico. Circula uma percepção certa sobre o neopentecostalismo ser flexível, moldável e extremamente criativo em sua capacidade de se reinventar segundo o contexto da modernidade. O neopentecostalismo brasileiro tem como sustentáculo a capacidade de re-existir, de re-significar, de reinventar-se. É essa flexibilidade que lhe permite insistir em existir de forma criativa, adaptando-se às novidades capitalistas que despontam de tempos em tempos na estrutura da sociedade brasileira, ainda que em matéria de devoção se apóie em pilares antigos como o sentimentalismo, a perspectiva intuitiva e o pensamento mágico. O neopentecostalismo aproveita esses princípios para transformar-se de acordo com a necessidade do momento. Vale a pena citar o pensador alemão Friedrich Schleiermacher quando assevera que religião é intuição e sentimento:

Desta forma, a religião, para tomar posse de sua propriedade renuncia a toda pretensão sobre tudo o que pertença àquelas e desenvolve tudo o que lhe tem sido imposto pela força. Ela não pretende como a metafísica, explicar e determinar o universo de acordo com sua natureza; ela não pretende aperfeiçoá-lo e consumá-lo como a moral, a partir da força da liberdade e do arbítrio divino do homem. Sua essência não é pensamento nem ação, senão intuição e sentimento. (SCHLEIERMACHER, 2000, p.33)

Semelhantemente, a religiosidade brasileira sempre foi uma marca do *ethos* religioso. Para subsidiar essa concepção, aponto Sérgio Buarque de Holanda, que já o sentenciava na década de 1930, em seu famoso *Raízes do Brasil*.

No Brasil é precisamente o rigorismo do rito que se afrouxa e se humaniza. Essa aversão ao ritualismo conjuga-se mal – como é fácil imaginar – com um sentimento religioso verdadeiramente profundo e consciente. Newman, em um de seus sermões anglicanos, exprimia a 'firme convicção' de que a nação inglesa lucraria se sua religião fosse mais supersticiosa, more bigoted, se estivesse mais acessível à influência popular, se falasse mais diretamente às imaginações e aos corações. [...] Assim, nenhuma elaboração política seria possível fora dela [religiosidade], fora de um culto que só apelava para os sentimentos e sentidos e quase nunca para a razão e a vontade. [...] Conta-se que os próprios protestantes logo degeneraram aqui, exclama. E acrescenta: 'É que o clima não favorece a severidade das seitas nórdicas. O austero metodismo ou o puritanismo jamais florescerão nos trópicos'. (HOLANDA 1995, p. 150-151).

É esta a veneração doutrinária capitalista herdada da reforma protestante sob a orientação calvinista e, ao mesmo tempo sentimental, intuitiva, de caráter mágico que contribuiu muito para o progresso neopentecostal no Brasil. Minha percepção como pesquisador é que essas características permitiram transposições conceituais dentro do pentecostalismo, que culminaram no neopentecostalismo capitalista, que visa a objetivos específicos que serão detalhados.

3.1 Breve histórico do neopentecostalismo

Inevitavelmente, o fundamento doutrinário e histórico da teologia pentecostal tem como eixo norteador uma visão escatológica, hermenêutica e bíblica fundamentalista. O centro dessa perspectiva define-se a partir da inerrância e infalibilidade das Escrituras e da moral individual puritana, que se alcança pelo processo de santificação. Sob o manto desse processo, a moral individual puritana se vincula a uma linguagem ideológica separatista, que se estabelece, por sua vez, como uma campanha processual. Como destaca Gilberto (2008), a santificação do indivíduo na vida cristã ocorre em pelo menos três momentos: há a santificação passada e instantânea, que é posicional; a santificação presente e progressiva, que é temporal e vivencial, ou seja, é experimentada no dia a dia; e a santificação futura e completa, isto é, a santificação final com destino a eternidade a todo aquele que crê.

Segundo Alister (2003), os fundamentos teológicos pentecostais revelam-se, ainda, na manifestação da glossolalia e dos dons sobrenaturais do Espírito Santo, que edificam, aperfeiçoam e fazem crescer a Igreja. No primeiro século da era cristã, a glossolalia foi atestada pela Epístola do Apóstolo Paulo à comunidade cristã. No final do século XIX, começaram a surgir igrejas que praticavam esse fenômeno, cujo nome foi logo atribuído pelo movimento pentecostal. Evangelistas como D. L. Moody¹ e Charles G. Finney², entre outros, passaram a ensinar sobre o movimento pentecostal, que se caracterizava como um revestimento do poder do alto para dinamizar o serviço cristão.

É inegável que a glossolalia adquiriu uma abrangência global com o início do pentecostalismo no século XX. O pregador estadunidense Charles Fox Parham (1873 - 1929), considerado uma peça fundamental na formação do pentecostalismo

¹ Dwight Lyman Moody, nascido em 5 de fevereiro de 1837 e falecido em 22 de dezembro de 1899, conhecido como D.L. Moody, foi um evangelista e editor norte-americano que fundou a Igreja Moody, a Escola Northfield Mount Hermon, o Instituto Bíblico Moody e a Moody Pres., em Massachusetts, Boston.

² Charles Grandison Finney, nascido em Warren em 29 de agosto de 1792 e falecido em Oberlin em 16 de agosto de 1875, foi um pregador, professor, teólogo, abolicionista e um dos líderes do segundo grande avivamento estado-unidense. Introduziu várias inovações no ministério religioso, tais como a censura pública e nominal de pessoas durante o sermão, a permissão da manifestação das mulheres em cultos para ambos os gêneros, entre outras.

moderno, foi responsável por difundir a doutrina do Batismo com Espírito Santo como a entendemos hoje. A partir dele, as línguas estranhas foram tomadas como evidências externas do batismo.

Considerado pelos teólogos como o maior e mais importante fenômeno religioso no início do século XX, o pentecostalismo tem raízes históricas no início do século em 1901. Seu principal propagador, conhecido como o “apóstolo” negro, J. W. Seymour⁷, filho de ex-escravos, recebeu, sob a orientação bíblica, ensinamentos sobre o fenômeno da glossolalia. Cabe ressaltar, que por motivo de sua cor de pele negra, tais ensinamento foram captados do lado de fora da sala de aula da Escola Bíblica Betel.

Com aspiração de compartilhar a experiência, ele fundou sua própria igreja em um templo abandonado da Igreja Metodista Africana em Los Angeles, localizada na *Azusa Street* 312. Em pouco tempo, Seymour promoveu o que é denominado pelos pentecostais como o reavivamento pentecostal da Rua Azusa. O pastor derrubou não apenas as barreiras raciais em favor da “unidade em Cristo”, mas também aquelas que limitavam o acesso das mulheres a serviços realizados na igreja, sem, com isso, quebrar os mandamentos bíblicos.

Evidentemente, o fenômeno da glossolalia não se restringiu às comunidades de Seymour e Parham, mas aconteceu em diferentes lugares que não tinham nenhum contato entre si. Com efeito, diversos grupos, independentemente de seus rótulos denominacionais, foram atingidos pelo fenômeno, o que ajudou na sua propagação. Entre disputas e entusiasmo em relação à novidade, o movimento espalhou-se rapidamente, não concebendo qualquer restrição ou proibição a determinadas classes sociais ou etnias.

Segundo Alencar (2013), fenômenos sociais como a crença tornam-se peças-chave para a compreensão das lutas de classes. O movimento pentecostal não era imune à força que as relações sociais produzem. Seus estudos contemplaram o interesse pentecostal nas camadas pobres, que são as que melhor aderiram à religião, a partir do ponto de vista das expectativas dessas classes sociais. O autor comenta o impacto transformador que o movimento tem na integração social. Alencar realiza uma análise sociológica identificando a construção da identidade teológica pentecostal em três fases, conforme apresento a seguir.

A primeira fase, que abrange os anos de 1911 a 1940, é considerada a teologia do sofrimento. Ela insere-se em um contexto escatológico, no qual o sofrimento constrói a identificação com os Atos dos Apóstolos, que conta a história dos primeiros

⁷William Joseph Seymour nasceu em Centerville, Louisiana, em 2 de maio de 1870. Seus pais, Simon e Phyllis Seymour, eram ex-escravos no início da vida e professavam religiões de matriz africana.

anos da Igreja, assim que surgem as línguas, e da perseguição imediata, o que aporta veracidade ao grupo.

A segunda fase é caracterizada pelo autor como a teologia da disciplina, que se desenvolve a partir de 1950. Este recorte temporal é justificado por Alencar pelo fim da Segunda Guerra Mundial nos anos 40 e emancipação de Israel como nação em 1948. A interpretação literal da Escatologia indicava o fim do mundo. Nesse clima de terror, os pentecostais deveriam preparar-se para esse fim. Como? Com a maior e plena disciplina. Segundo o autor, essa escatologia pentecostal preconiza uma conduta de vida pura, segundo certos usos e costumes que eram os elementos fundamentais da natureza pentecostal dentro do contexto inicial do moderno em contraste com o conservador.

Já a terceira fase inicia-se em meados da década de 1970, com a introdução da teologia da competência, que foi adaptada pelos neopentecostais como teologia da prosperidade. Ela emerge em um cenário de competitividade como possibilidade de prosperidade por meio da disciplina e do bom exercício da cristandade. Tal ética habilitaria o cristão pentecostal a viver no mundo considerado moderno.

Em linhas gerais, é possível dizer que, ao longo das últimas décadas, constituiu-se, no Brasil, uma identidade cultural entre os menos favorecidos cuja interface com a dimensão secular se estabelece por um registro moral, eminentemente religioso, mas orientado pragmaticamente para o êxito individual no mundo econômico. Tal identidade sustenta-se por afinidades eletivas entre o comportamento ávido e apetitivo de uma classe social emergente e uma disposição moral conservadora e não dialógica. Essa moral, por vezes até polêmica, exaspera publicamente rótulos pejorativos relacionados a alteridades sociais e contextos adversos e/ou desconhecidos, vistos em conjunto como ameaças à integridade ética da sociedade e de suas instituições centrais, entre as quais figuram o mercado, a política e o sagrado.

Isso posto, entendemos que a concepção política está alicerçada em doutrinas religiosas, filosóficas e morais razoáveis, embora opostas, que ganham um corpo significativo de adeptos e perduram ao longo do tempo de uma geração para a outra. Esta é, creio eu, a base mais razoável de unidade política e social disponível para os cidadãos de uma sociedade democrática dentro de um “registro moral”, como afirma Rawls (2003). Para o autor, tal registro

ainda consiste numa relação de diferença do tipo nós/eles, mas esta relação, ao invés de ser definida mediante categorias políticas, se estabelece agora em termos morais. No lugar de uma luta entre “esquerda e direita”, nos enfrentamos em uma luta entre “bem e mal” (Rawls, 2003, p. 45).

É justamente a partir da agregação de parte desses indivíduos a uma cosmovisão nacionalizadora do mundo social, em princípio palatável para educar seu interesse, que o neopentecostalismo ganha relevância para compreender-se a dinâmica de constituição do sujeito político da modernidade tardia e periférica. Isso decorre do fato de o neopentecostalismo fazer com que os que tradicionalmente se encontram fora do sistema político sintam-se abrigados no interior de uma comunidade moral, que pratica uma espécie de *subpolítica* da afirmação social. Essa se torna, paradoxalmente, uma das bases de sustentação de sua clientela de crença.

O neopentecostalismo, com seus matizes, representa a vocalização de um *ethos* popular cultivado silenciosamente durante décadas de desamparo político e legal em relação a um amplo conjunto da sociedade brasileira. Nesse sentido, tal movimento religioso pode ser lido como expressão da modernização conservadora do país – baseada na organização autoritária do desenvolvimento capitalista –, uma vez que os valores que ele organiza subordinam-se à concretização do ideal, pouco republicano, de mobilidade social nos termos estritos da lógica predatória do mercado.

Trata-se, em larga medida, da transformação desse tipo de moralidade em um recurso político muito poderoso, porque revitaliza o sentido de existência comunitária, que dá a muitos uma identidade e um repertório comum de ação para lidar com as ambivalências e modificações da vida contemporânea.

3.1.1 Desenvolvimento do neopentecostalismo no Brasil

Um dos pesquisadores proeminentes sobre a ação pentecostal no Brasil é Mariano (2014). Ele divide o que chama de ondas do pentecostalismo com base na ideologia e periodização histórica de cada uma. Embora alguns autores tendam a fazer apenas duas divisões – a onda clássica e a deuteropentecostal – e as mantenham juntas, existe a necessidade, segundo ele, de uma separação devido a diferenças em relação ao modo de evangelização, bem como à distância temporal. Dessa forma, inclui-se nessa análise, também, a terceira onda, o neopentecostalismo.

Conforme o autor, o pentecostalismo clássico foi introduzido no Brasil em 1910 e no início do século XX, por missionários americanos, com a fundação da Congregação

Cristã no Brasil, em São Paulo, seguida da Assembleia de Deus, em 1911, em Belém, no Pará. Ambas as igrejas atraíam as camadas populares, pobres e de baixa escolaridade, rejeitadas por protestantes históricos e perseguidas por católicos. Tinham por características o anticatolicismo, o dom das línguas, a crença no paraíso divino dado pela salvação em Cristo e o total ascetismo mundano. Essa onda implantada por missionários estrangeiros reinou absoluta até 1950.

A segunda onda, o deuteropentecostalismo, teve início em 1950, em São Paulo, com o trabalho dos americanos Harold Williams e Raymond Boatright, vinculados à International Church of The Foursquare Gospel, na Cruzada Nacional de Evangelização, um braço da Igreja do Evangelho Quadrangular. O movimento era inovador na massificação do trabalho evangelístico, com mensagens de cura divina e difusão do discurso via rádio, uso considerado mundano pela primeira onda. A segunda onda foi responsável pela primeira fragmentação denominacional, por seu discurso sedutor e por inovações em seus métodos, o que atraiu fiéis e pastores de outras denominações. Com a Cruzada da Cura Divina, surgiram as igrejas Brasil Para Cristo (São Paulo, 1950), Deus é Amor (São Paulo, 1962), Casa da Bênção (Belo Horizonte, 1964) entre outras.

A terceira onda, ainda segundo Mariano, o neopentecostalismo, iniciou-se nos anos 1970 e cresceu nas décadas de 1980 e 1990. A Igreja Nova Vida, fundada em 1960 por um missionário canadense, deu origem aos líderes da Igreja Universal do Reino de Deus (fundada no Rio de Janeiro, em 1977), à Igreja Internacional da Graça de Deus (Rio de Janeiro, 1980) e à Igreja Cristo Vive (Rio de Janeiro, 1986). Além delas, surgiram também a Comunidade Evangélica Sara Nossa Terra (Goiás, 1976), a Comunidade da Graça (São Paulo, 1979), a Renascer em Cristo (São Paulo, 1986) e a Igreja Nacional do Senhor Jesus (São Paulo, 1994). Todas compõem, atualmente, o grupo das principais denominações neopentecostais.

As duas primeiras ondas, o pentecostalismo clássico e o deuteropentecostalismo, por vezes, são reunidas em um só movimento. Segundo Mariano (2014), a principal diferença entre elas consiste em como o Espírito Santo atua. Para o pentecostalismo clássico, ele é responsável pelo dom das línguas, e para os neopentecostais, pela cura. Separadas por quatro décadas, são próximas em teologia e distintas no trabalho evangelístico: as clássicas, a princípio alheias a meios de comunicação mundanos – rádios –, utilizavam folhetos para comunicar suas ideias e realizavam a evangelização itinerante; já as neopentecostais voltavam seus

esforços para a massificação da evangelização e, assim, adentraram as redes de rádio.

A terceira onda, o neopentecostalismo, distancia-se das outras duas por travar uma constante luta contra o mal. Esta batalha é cotidianamente voltada contra o diabo e seus demônios e ela prega que tudo o que ocorre de ruim é produto de uma intervenção maligna, por isso, o combate não termina. Outra característica reside na ênfase da prosperidade ainda no mundo terreno.

Além dessas duas particularidades, Mariano (2014) ainda enfatiza como características da última onda a liberalização de estereótipos de santidade e a organização de modo empresarial. A exemplo, citamos a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), que age de modo franqueado e possui uma direção centralizada e um discurso unificado em todas as igrejas. O autor ressalta que nem todas as igrejas que surgem pós-década de 1970 podem ser consideradas neopentecostais, mas somente aquelas que apresentam os traços já destacados (MARIANO, 2014).

A mundialização, igualmente, é um fenômeno intrínseco às igrejas neopentecostais. Estamos diante de um sistema que incessantemente redesenha as sociedades. Conforme Souza (2006), a religião é, antes de tudo, uma construção sociocultural, de forma que ao discutir religião, necessariamente adentraremos os terrenos das transformações sociais, das relações de poder, de classe, de gênero, de raça/etnia, contemplando um complexo sistema de trocas simbólicas, de jogos de interesse, regulada, também, por uma dinâmica de oferta e procura. No caso do neopentecostalismo, não seria diferente.

Mariano (1999, p. 8) aponta que os neopentecostais brasileiros realizaram profundas adequações sociais, “abandonando vários traços sectários, hábitos ascéticos e o velho estereótipo pelo qual os devotos pentecostais eram reconhecidos e implacavelmente estigmatizados”. Na verdade, as igrejas neopentecostais, além de abolir diversas marcas tradicionais, propuseram novos ritos, crenças e práticas, “relaxaram costumes e comportamentos e estabeleceram inusitadas formas de se relacionar com a sociedade” (MARIANO, 1999, p. 8). A principal mudança foi o fato de passarem a priorizar a vida aqui e agora, diferentemente das denominações mais antigas, que tinham como fim a salvação das almas.

Mariano (1999, p. 9) comenta que a expansão do pentecostalismo constitui um fenômeno de amplitude mundial. “Trata-se de um autêntico processo de

globalização ou transnacionalização em forma de protestantismo popular”. Em sua opinião, para os neopentecostais, estes são os meios que permitem aquele que se converte seja bem sucedido na vida, no âmbito espiritual e material financeiro (MARIANO, 1999).

Outra característica marcante do neopentecostalismo é a baixa renda econômica da maior parte de seus membros. O crescimento pentecostal ocorre de forma desigual entre as diferentes classes sociais, mas concentra-se nos estratos desprovidos da população (MARIANO, 1999, p. 12). Com o propósito de superar precárias condições da existência, organizar a vida, encontrar sentido, alento e esperança diante da situação tão desesperadora da privação material, os estratos pobres, sofridos e menos escolarizados da população, isto é, os marginalizados – distantes do catolicismo oficial, alheios a sindicatos, desconfiados de partidos e abandonados à própria sorte pelo poder público –, têm optado voluntária e preferencialmente pelas igrejas pentecostais e neopentecostais.

Fernandes (1994) afirma que quanto mais pobres são os membros de uma igreja, maior ímpeto organizativo ela possui. Mas foi justamente pela pobreza e pela baixa escolaridade que os neopentecostais foram discriminados pelos protestantes históricos e perseguidos pelos católicos. Atualmente, esse perfil mudou, e mesmo que as igrejas da terceira onda continuem recebendo em maior número as camadas pobres, já possuem membros de classe média e alta.

Enfim, o pentecostalismo “nunca foi homogêneo” (MARIANO, 1999, p. 23), desde o início houve inúmeras diferenças entre as denominações e até dentro delas mesmas. Para Mariano (1999, p. 110), é assim que o pentecostalismo se instala, fazendo uso de mitos, crenças e rituais notavelmente mágicos: “Pastores e fiéis enxergam a ação divina e demoníaca nos acontecimentos insignificantes do cotidiano”, porque, para eles, nada é por acaso, tudo encontra resposta nos desígnios de Deus.

A outra hipótese para a intensidade da conversão neopentecostal refere-se à tese dos “males da modernização”. Com disseminação dos meios de comunicação de massa, as devastações do desenvolvimento, do comércio e do consumismo e, de modo geral, a confusão moral da vida contemporânea, as pessoas passaram a buscar ideias e valores familiares profundamente enraizados no tradicionalismo. Para não serem contaminados e corrompidos pelos produtos, paixões e interesses próprios ao mundano, os líderes pentecostais procuram, desde a conversão, imprimir à conduta

dos fiéis normas e tabus comportamentais, valores morais, usos e costumes de santificação (MARIANO, 1999, p. 190).

A tendência, segundo defende Mariano (1999), é de que as igrejas pentecostais clássicas percam seu caráter sectário e conservador para que, mediante a flexibilidade dos costumes, consigam continuar sendo alvos de adesão e conversão de fiéis. Porém, como essas mudanças ainda desenvolvem-se de maneira relativamente lenta quando se trata dos neopentecostais, os membros antigos insistem em educar as crianças e os jovens à “moda antiga”.

3.2 Características socioculturais do segmento neopentecostal brasileiro

Recorreremos especificamente à etnografia para compreender como as características socioculturais do segmento neopentecostal, por meio dos usos e costumes que difundem, instigam a educação de seus fiéis. É notório que parte dos ensinamentos doutrinários são ensinados em encontros de ensino ou escolas bíblicas dominicais para crianças e adolescentes. Eles, por sua vez, replicam esses aprendizados em ações simbólicas dentro do contexto escolar.

O estudo de caso desta pesquisa oportunizou a percepção das perspectivas dos líderes neopentecostais em relação à educação e ao modo como as doutrinas dessa denominação e a educação religiosa geram implicações no cotidiano escolar no que se refere propriamente às relações da sala de aula. Longe de ser somente a instituição religiosa quem organiza e conforma os símbolos e significados do aprendizado de seus congregados, a escola também se configura como tal. A devoção e suas relações, assim como o contexto escolar, são consideradas importantes símbolos; o aluno religioso valoriza o ensino ministrado pela igreja, adquirindo ali um tipo de conhecimento não menos legítimo que aquele sistematizado no ambiente escolar.

Daolio (2004, p. 42), afirma a importância das práticas institucionais que envolvem o ser humano em um contexto que o enxerga como sujeito da vida social:

[...] “cultura” é o principal conceito para a educação, porque todas as manifestações humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos.

Vale lembrar que as práticas sociais desejadas e aplicadas pelos alunos no cotidiano escolar são importantes – inclusive aquelas relacionadas às suas crenças religiosas. As noções religiosas, por serem objeto de crença, existem objetivamente como fatos sociais. De acordo com Mauss e Hubert (2005, p. 107), “É notório que as simbologias sagradas ou divinas que pertencem à religião são inseridas nas ações sociais, assim, uma crença passa a ser verdadeira simplesmente porque se acredita nela ou faz dela algo concreto na vida social”.

A função social de qualquer grupo doutrinário está nos símbolos aos quais os membros se apegam e só se concretiza como uma prática social dotada de significados quando seus praticantes atribuem esse *status* a ela. Isso ocorre, sobretudo, no contexto escolar, em que filhos educados nos moldes e princípios doutrinários, além de simbolizar uma tradição familiar, atribuem significados reais ao modo como escolhem ver o mundo e reger suas atitudes cotidianas escolares.

Tendo em vista o significativo aumento de evangélicos neopentecostais no país, evidentemente também cresce o número de alunos nas escolas brasileiras pertencentes a tal grupo religioso. Isso traz à tona a diversidade cultural e, nesse caso, a diversidade religiosa, a qual engloba maneiras diferentes de lidar com alunos no âmbito educacional. É possível que haja, numa única sala de aula, alunos que pensam, sentem e agem de formas diferentes não somente por suas histórias de vida, de modo geral, mas também pelas narrativas provenientes de suas crenças.

Os fiéis neopentecostais possuem características e praticam ações que não poderiam existir não fosse o traço do conservadorismo: “[...] não há técnica e não há transmissão se não houver tradição” (MAUSS, 2003, p. 407). Isso é perceptível nas roupas típicas que portam e no modo de cortar e pentear os cabelos, por exemplo. Esse conservadorismo traduzido na aparência é dotado de significado, e é a partir desse significado que poderemos compreender o fenômeno religioso e interpretar como ele se manifesta, desta vez, especificamente, na sala de aula.

É justamente essa a vantagem da etnografia, como mostra Geertz (1989), que, além de criar discursos sobre a cultura, torna possíveis a descrição e a interpretação dos fenômenos culturais que envolvem determinado grupo social, suas rotinas e seus costumes. Isso, de certa forma, possibilitou a ampliação de nosso olhar como pesquisador na perspectiva dos sujeitos investigados, compreendendo, assim, a lógica que rege as ações do grupo, ou seja, as razões pelas quais as pessoas agem da maneira como agem.

Para entendermos o fenômeno nos dias de hoje, tomei emprestado o pensamento do autor contemporâneo Geertz (1989), e seus conceitos sobre religião. O antropólogo compreende o fenômeno religioso como dotado de significados que se modificam de sociedade para sociedade ao longo do tempo. Além disso, aborda a cultura e o papel que a religião desempenha na vida social. Segundo ele, continuamos a viver das teorias dos antepassados – Durkheim, Weber, Freud ou Malinowski –, acrescentando muito pouco a elas.

A obra considerada como importante de Durkheim, *As formas elementares da vida religiosa*, caracteriza-se como uma das fundadoras da antropologia religiosa. O ser humano duplo apresentado por Durkheim é examinado sob a perspectiva de que os comportamentos individuais são formulações coletivas norteadas pela sociedade (DURKHEIM, 1996).

Durkheim (1996) e Mauss (2003), afirmam que não há como entender a religião se não levarmos em conta as mudanças e transformações que elas sofrem ao longo do tempo. Não podemos subestimar as crenças antigas se quisermos entender o ser humano religioso de hoje. Os autores falam, em suas obras, de uma educação mediada pela sociedade. Durkheim (1996), sustenta que o ser humano é fruto dessa sociedade e normatizado por ela. Mauss (2003), por sua vez, aponta uma nova perspectiva quando fala sobre “tradição”. Isso nos faz perceber que o ser humano é educado de acordo com diversos costumes (tradições) da sociedade na qual está inserido, o que não significa que irá se tornar um modelo igual a todos os outros homens que fazem parte dessa mesma sociedade.

A noção de “fato social total” pode ser condizente com o fenômeno religioso contemporâneo. Mauss (2003), propõe que os fatos sociais devem ser vistos como totais, na medida em que eles põem em ação a totalidade da sociedade e de suas instituições; ou seja, são totais porque envolvem fenômenos de diversas ordens: jurídicos, econômicos, religiosos, estéticos etc. A religião pertence à sociedade, por isso exprime o real. É preciso observar além do símbolo que ele representa:

Mas, debaixo do símbolo, é preciso saber atingir a realidade que ele figura e lhe dá sua significação verdadeira. Os ritos mais bárbaros ou os mais extravagantes, os mitos mais estranhos traduzem alguma necessidade humana, algum aspecto da vida, seja individual ou social. (DURKHEIM, 1996, p. VII)

É evidente que por trás dos ritos neopentecostais existem realidades significativas traduzidas pelas necessidades humanas, e foram justamente tais

necessidades que sofreram e sofrem mudanças ao longo dos anos. Hoje, a necessidade religiosa neopentecostal não se configura apenas na busca da salvação da alma, mas também no encaminhamento de uma vida econômica próspera com benefícios ainda em vida. Analogamente, em Durkheim, a religião é vista como um fenômeno social, no qual as crenças dos homens só se explicam por terem significados especificamente humanos investidos em seus conceitos. A ideia de *coletivo*, utilizado por Durkheim, aplica-se às religiões atuais:

As representações coletivas são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para criá-las, uma multidão de espíritos diversos associou, misturou, combinou suas idéias e seus sentimentos; longas séries de gerações nelas acumularam sua experiência e seu saber. (DURKHEIM, 1996, p. XXIII)

Do mesmo modo que a religião é eminentemente social – e não há como negar que todas as suas representações sejam ricas em elementos sociais – os ritos e comportamentos das pessoas que frequentam determinado grupo religioso também o são. Assim, trata-se de representações coletivas que exprimem realidades, por isso, a maioria dos ritos são maneiras de agir que surgem no interior de dada crença religiosa. Entender tais representações é entender a sociedade da qual ela faz parte.

Apesar de inúmeras tentativas de conceituar religião, para Durkheim (1996), assim como para Mauss e Hubert (2005), o que melhor define o fenômeno religioso é a oposição entre o sagrado e o profano. Para os autores, a religião é justamente a busca pelo sagrado e o abandono da vida profana. Durkheim (1996) defende que todas as crenças supõem uma classificação de coisas “reais” ou “ideais”, ligadas ao profano e ao sagrado, respectivamente.

Atualmente, os conceitos de sagrado e profano passam por profundas transformações. O que era considerado profano continua sendo, para os neopentecostais, a parte do ser humano próxima do pecado e das tentações. Já não existe nada de profano em, por exemplo, preocupar-se com bens materiais e conforto, considerados elementos meramente mundanos. As religiões tornaram-se imediatistas e preocupadas com o agora, ainda que continuem enaltecendo a alma – como sempre o fizeram. A importância da vida material, entretanto, não é mais diminuída.

Partindo das colocações de Durkheim e de Mauss, percebo que os grupos neopentecostais são compostos por elementos muito diversos daqueles que formavam a base das duas primeiras ondas, possuindo, portanto, significados

distintos. Inúmeras explicações e preocupações dos grupos religiosos tradicionais já não dizem respeito às que existem atualmente. Conceitos como a salvação da alma, a abdicação da vida, entre outros, alteraram-se e ganharam novos sentidos, principalmente para os neopentecostais.

Para Geertz (1989), os ideais religiosos deslocam-se e vão modificando-se junto com as atividades práticas e as mudanças sociais ao longo do tempo, logo, podemos dizer que os sentidos/significados da religião são “moldados” pela sociedade, de forma coletiva. Assim como a sociedade, a religião também se transforma e precisa acompanhar as mudanças ocorridas na história para não perder o sentido. Como explica Geertz (1989, p. 153), “quando olhamos para o nosso mundo sintonizado na mídia, para tentar ver o que há nele de ‘religioso’, segundo alguma compreensão sensata deste termo, não vemos [...] uma luminosa linha divisória entre as preocupações com o eterno e as do cotidiano [...]”.

Entendemos que a religião neopentecostal é mais uma das várias formas de expressão da cultura que, por sua vez, é repleta de símbolos e norteia as ações e os comportamentos daqueles que nela se inserem. Ela constitui-se inserida na vida dos indivíduos e, conforme estes começam a crer nos símbolos, atribuem-lhe significado. Os símbolos religiosos formulam uma congruência básica entre um estilo de vida particular e a metafísica nele implícita e, ao fazê-lo, sustentam cada uma delas com a autoridade emprestada do outro (GEERTZ, 1989, p. 104). Esses símbolos que formam o *ethos* de um povo são adquiridos a partir do momento em que esse povo decide aceitá-los como importantes, dando veracidade a uma crença.

Gestos e comportamentos neopentecostais evidenciam a tentativa de moralização dos atos comuns e corriqueiros que acontecem todos os dias nas igrejas e que podem ser considerados naturais. O fato de o fiel repeti-los todos os dias, em determinado momento de um ritual, sem dar-se conta de que faz isso de forma automática, não diminui sua importância ao estudarmos a educação.

É perceptível que a devoção doutrinária está próxima das emoções do que do pensamento. O ser humano busca e cria símbolos durante toda a vida, e são eles que dão significado às ações e aos comportamentos de cada um. Com base neles, sentimo-nos pertencentes a determinada sociedade e inseridos em certa cultura. A partir do momento em que concebemos um símbolo como parte da existência, estamos assumindo um sentimento de aceitação perante ele e, assim, tornamo-lo público.

Enfim, percebemos que a religião se apresenta como um sistema de símbolos que atua constantemente na vida humana, pois consegue estabelecer “poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações no ser humano” mediante suas crenças. É justamente o modelar da consciência que leva Geertz a refletir sobre a importância de sua concepção de religião. Para ele, ela reveste-se de importância sociológica porque, assim como o poder político, o ambiente e a educação, ela modela a ordem social, na medida em que é:

Um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral, e vestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas. (GEERTZ, 1989, p. 105)

E assim, como acredita Mauss (2003), a tradição se responsabiliza pela transmissão dos gestos e dos símbolos que os indivíduos manifestam em sociedade. No entanto, compreender o porquê de algumas tradições religiosas perdurarem por longos períodos na sociedade é um empreendimento difícil e sem uma resposta imediata.

Fato é que alunos provenientes de diferentes religiões, entre elas, as de origem neopentecostal, além de chegarem à escola carregados de símbolos religiosos, ainda precisam adaptar-se aos ensinamentos escolares. Observamos que os gestos cotidianos escolares contêm forças reveladoras que põem em jogo os sentidos de quem os executa e de quem os observa. Tais gestos permitem o reconhecimento de uma pessoa no que diz respeito a suas dimensões morais e psicológicas, pois são signos – linguagens – que revelam significados. Essas linguagens, para a Igreja, quando decifradas, não apenas sugerem, mas descortinam a alma de cada um.

Afirmar que a devoção doutrinária educa os indivíduos que dela fazem parte é o mesmo que indicar seu significado em um processo de vida no qual os próprios significados alteram-se e reconfiguram-se sob outros valores. Se partirmos do pressuposto de que a convivência com as diversas culturas e com os diversos grupos sociais educa os indivíduos e que a Igreja é só um deles, então, concluímos que há uma enorme diversidade de gestos presentes na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Em outros termos, não é somente a religião ou a escola que educam um indivíduo, mas toda a realidade que o cerca.

Relembrando Soares (2006), a escola é a expressão material da educação. Se na Igreja o ser deve ser contido, na escola isso não é diferente. Em meio a tantos

modelos de educação diferentes aos quais estamos expostos, veremos, nesses ambientes, dinâmicas distintas. Porém, uma influência determinante é clara: as relações com os pais, mas, principalmente, com as mães têm um papel fundamental na postura de seus filhos no cotidiano escolar. O modo como os pais encaram o compromisso com a Igreja influencia a forma como elas se comportam em sala de aula.

Diante dessas considerações, acredito que não há como ignorar a relevância de se pensar o fenômeno religioso como parte da grade curricular. O ensino sobre a religião, sendo ela um fenômeno que molda e revela muito do que o ser humano é e no que acredita, também deve ser tema de reflexão dentro dessa formação.

3.3 Estratégias e permanência dos neopentecostais na sociedade e instituições

Um aspecto importante digno de nota sobre a atuação pública dos pentecostais e neopentecostais no contexto brasileiro é seu crescimento e sua permanência expressiva no meio social. Essa solidificação social ocorre por meio do uso das igrejas como plataforma política. Segundo Mariano (2014), esse é um novo fato social presente no mundo político atual, resultado do novo olhar de religiosos pentecostais e neopentecostais, que abandonaram o lema “crente não se mete em política”. A Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) quebrou esse tabu e lançou seus clérigos ao legislativo, chegando a aspirar a cargos de chefe de Estado.

Machado (2006), propôs-se a mostrar o perfil desses parlamentares pentecostais e neopentecostais e observar sua atuação nos âmbitos municipal, estadual e federal, bem como as relações existentes entre as diferentes esferas em que disputavam pleito. As lideranças são lançadas em candidaturas políticas, amparadas por recursos das próprias igrejas para a campanha. Segundo o estudo, entre as décadas de 1990 e 2010, houve um aumento de políticos provenientes das igrejas pentecostais e neopentecostais no Congresso Nacional (Câmara de Deputados e Senado). Além disso, ainda conforme o autor, a instituição pentecostal e neopentecostal também mobiliza os fiéis para trabalharem em campanhas eleitorais, a fim de obter maior visibilidade pública e sucesso na política partidária.

A rotatividade de candidatos evangélicos eleitos está diretamente relacionada a uma espécie de quebra de contrato. A política não é dissociada da vida religiosa, portanto, o candidato eleito deverá, necessariamente, ser um político evangélico. Ademais, nessa visão de mundo, tudo é afetado pela batalha espiritual: a vida é vista

como um constante conflito entre os céus e o inferno, tudo sempre será a favor de Deus ou do diabo, devendo o político evangélico estar sempre vigilante, em nome da salvação. O povo escolhe votar naquele que a igreja apoia: o voto é pela igreja, e não pelo indivíduo. O trabalho voluntário é visto como dádiva; por conseguinte, o trabalho político também. Olson (1999) ressalta que o benefício do envolvimento político para os pentecostais e neopentecostais é extramundano. A eleição de um cristão é benéfica aos cabos eleitorais evangélicos.

Sanches et al. (2016) contemplam o trabalho de cabos eleitorais vinculados aos grupos religiosos, entre eles, os que possuem maior expressão são os neopentecostais. Ao fim da primeira eleição realizada sob as regras da minirreforma eleitoral, a relação dos cabos eleitorais é vista como “profissionalização” da compra de votos. Após o pleito de 2016, os autores apresentaram uma pesquisa realizada em São Paulo, Rio de Janeiro e Tocantins e mostraram que, segundo o promotor Paulo Almeida, a contratação de pessoas para trabalhar nas campanhas é uma forma disfarçada de corrupção eleitoral regional. Às vezes, os valores pagos aos funcionários são desproporcionais e utilizados como forma de vincular alguém à campanha, tendo em vista demonstrar força política (SANCHES et al., 2016).

Machado (2006)⁸ reforça que a contratação e o voluntariado de cabos eleitorais constituem uma camuflagem para a compra de votos. Essa prática já havia sido visada pelo Senado, que tentou barrar o pagamento dessas pessoas; no entanto, ela continuou acontecendo após ocorrer a primeira eleição na vigência da minirreforma eleitoral. A autora voltou seus estudos aos políticos evangélicos, os quais afirmavam receber auxílio das igrejas a que pertenciam para promover suas campanhas. Ela pode verificar que, de fato, em câmaras municipais de cidades que possuíam políticos evangélicos, muitos deles tinham a campanha integralmente financiada pela igreja.

As relações e movimentações nas instituições pentecostais e neopentecostais são intensas durante os meses que antecedem as eleições federais e municipais. Nota-se, claramente, o pressuposto de relação mercantil e/ou clientelista nas

⁸ O trabalho de Machado (2006) é resultado de dois projetos de pesquisa: *Pentecostais e neopentecostais na disputa política do Rio de Janeiro: interesses materiais e ideais em jogo* e *Religião e cultura política: a participação dos evangélicos nas eleições de 2002 e o clientelismo político no Rio de Janeiro*, que analisam as eleições municipais do Rio de Janeiro em 2000 e abordam as relações das campanhas para presidente da República e governador do Estado do Rio de Janeiro, no Legislativo estadual e federal.

interações entre os fiéis, voluntários ou não – chamados de apoiadores ou cabos eleitorais – e os políticos respaldados pela instituição religiosa. Smiderle (2011), aborda a existência, a força e o significado dos vínculos celebrados entre os atores das frentes religiosa e política e, como subproduto da interseção entre elas, encontram-se os apoiadores eleitorais que também estabelecem fortes vínculos institucionais e ideológicos com eles. Os laços e relações de confiança solidificados dentro da instituição religiosa e estendidos ao partido escolhido derivam também de ligações de parentesco e de amizade construídas nos cultos.

Ademais, os voluntários são unânimes em afirmar que fazem o bem, realizam a política limpa, o que distingue sua atuação na campanha daquela de outros candidatos. Alguns deles mantêm a esperança de alcançar possíveis benefícios, como postos de trabalho e, caso não alcancem o benefício terreno, permanecem à espera de bênçãos extramundanas, pois creem que Deus é o orientador de suas práticas.

Particularmente, acompanhamos, na função de pesquisador, o trabalho que membros e líderes de uma instituição neopentecostal desempenharam no pleito de 2018. Percebemos o entusiasmo, a motivação e a coesão dos apoiadores eleitorais para a manutenção da união do grupo. A relevância social desses voluntários consiste no fato de que a dinâmica nas campanhas eleitorais, apesar de serem malvistas pelo eleitor comum, deve funcionar de forma fluida e eficaz para o sucesso das candidaturas.

Os cabos eleitorais, em geral, já constituíam um grupo assistencialista, pois o programa de assistencialismo antecede a política e permanece após ela. O líder do grupo realiza a cooptação de pessoas que já trabalhavam com ele no grupo social da igreja e, a partir delas, forma grupos de voluntários e redes de colaboradores. Esse é um grupo seletivo, pois é preciso possuir determinadas características. A primeira delas é o convite religioso ou indicação: não é possível oferecer-se para o serviço.

Os componentes do grupo devem ter o aval do partido. Embora não sejam regras formais, há duas particularidades na maioria nos grupos: os membros pertencem à mesma denominação religiosa e possuem laços de parentesco ou amizade. Levando em consideração que trabalharam gratuitamente nos pleitos, a rede de parentesco e amizade explica esse voluntariado, bem como o porquê da indicação.

Durante meses, os grupos organizam-se e executam tarefas árduas, dia e noite, em prol de um candidato e de um partido indicado ou escolhido pela instituição

religiosa. No tocante ao controle de gastos de campanha e à redução do aporte financeiro aos candidatos e partidos políticos, ter pessoas dispostas a trabalhar de graça é uma grande vantagem. Outra vantagem é a já mencionada relação afetiva que se estabelece entre os cabos eleitorais e as lideranças; há um forte controle exercido por elas, uma vez que dentro da ideologia religiosa prevalecem máximas de “fidelidade ao líder” e a obediência ao chamado ao serviço, “servo é para servir”.

Sem experiência com trabalho político, assumem a função de cabo eleitoral e nela permanecem por não a verem como um “trabalho” enfadonho, mas como momentos de interação, por estarem atuando entre amigos. Muito embora nem todos se auto identifiquem como cabos eleitorais, eles compreendem que suas funções e atividades são políticas, mas afastam-se da titulação, por enxergarem na atual política uma conotação negativa, relacionada à corrupção e à “roubalheira”. Como bons cristãos que primeiramente são, buscam paradoxalmente manter-se distantes de tais ações corruptas.

Para alguns, a eleição do candidato, seja ele quem for – desde que indicado pela igreja a que pertence –, já é suficiente; outros esperam a oportunidade de um emprego que, mesmo se não vier, não os afastará das atividades voluntárias. Há ainda aqueles que nada esperam além da sensação de ajudar o próximo, de contribuir para a melhoria de outras vidas. Se os conceitos de assistencialismo e clientelismo cabem aqui ou não, não é a questão a ser tratada neste trabalho. O que nos interessa é perceber como esses líderes conseguem mobilizar um grupo de voluntários, sem pagar ou prometer algo além da oportunidade de “fazer a vontade de Deus” e “cumprir sua missão de servo”. Esta é a questão: a coesão de um grupo baseada numa ideologia religiosa cristã.

A atuação do líder em si é, evidentemente, central nessa configuração. Ele os trata como família e consegue mantê-los motivados, mesmo aqueles que assumidamente não apreciam o jogo da política. Em contrapartida, o grupo nutre pelo líder uma forte admiração. O trabalho árduo dos voluntários religiosos quase sempre atinge seu objetivo. Nas eleições de 2018, por exemplo, foi grande a colaboração de tais grupos para a eleição do candidato Jair Messias Bolsonaro, em sua primeira disputa à Presidência da República.

De acordo com Kerbauy (2004), para a grande maioria dos apoiadores, o significado de estarem na política é simplesmente a vontade de Deus que, na batalha a favor dos carentes, atende-lhes socialmente por meio dos líderes políticos mediadores entre a população e os recursos públicos e privados. Trata-se de uma proposta complexa e que parte de pelo menos dois pressupostos: o primeiro é que a sociedade é heterogênea, formada por redes sociais com múltiplas percepções da realidade. O segundo é que a política, ou o mundo da política, não é um dado *a priori*, mas deve ser investigado e definido com base nas formulações e comportamentos de pessoas e contextos particulares.

Baseado no conceito de servidão bíblica, a doutrinação para a obediência é comum. A presença simbólica da linguagem religiosa, passando mensagens como “dar a sua vida no altar”, “sacrificar sua vida no altar”, é comum tanto nos cultos como em reuniões específicas desses grupos de trabalho, o que é capaz de estabelecer uma conexão entre o campo religioso e o político. Da mesma forma, afirmações como “nós somos igreja, fazemos uma política limpa, somos diferentes” são comuns e repetidas diversas vezes pelos líderes político-religiosos com a intenção de separarem-se dos políticos corruptos e demonstrar sua pureza.

A obediência às ordens do líder é visível na execução das tarefas. Por vezes, os voluntários permanecem no local de trabalho por muito tempo, até que alguém diga que o expediente está encerrado. A motivação desse esforço é explicada de quatro maneiras: o desejo de mudança, a crença em obedecer a uma ordem extramundana, o apreço pela política e, por fim, a oportunidade de trabalho/aprendizado. Os voluntários também justificam seu apoio e diligência alegando estarem praticando ações desinteressadas, desprovidas de egoísmo – o que seria condição para que o partido possa realizar ações diferentes daquelas da política “tradicional” e, assim, realmente trazer benefícios sociais àqueles que mais necessitam.

Segundo Peirano (1997, p. 2), a presença da política e da religião dentro da análise das ciências sociais não é algo novo, mas constituía um desafio aos clássicos: a política para as ciências sociais equivaleria ao que era a religião para os antropólogos:

O exame da literatura sociológica clássica indica que a política parece ter representado, para os cientistas sociais em geral, desafio equivalente (como dimensão, esfera ou categoria social) ao que, em particular, a 'religião' desempenhou para os antropólogos ao longo desse século. Para os primeiros (os sociólogos em geral), a política forneceria a chave para se desvendar a natureza *sui-generis* do mundo moderno; para os segundos (os antropólogos), a ambição de uma teoria social de caráter universal, que servisse tanto a sociedades simples quanto complexas, seria alcançada pela compreensão do fenômeno religioso.

Peirano (1997), destaca que os evangélicos pentecostais e neopentecostais seriam os que com propriedade utilizam a igreja como fonte de informação sobre políticos. Assim, as igrejas, como instituição, por um lado, prestam lealdade aos partidos e, por outro, detêm a lealdade de seus membros usada na dinâmica política. Essa relação, somada ao apoio da estrutura organizacional da instituição religiosa, acaba por dificultar a competição no campo político e reforça a lealdade partidária.

Para Seneda e Custódio (2016), o discurso ideológico da moralidade sintetiza a individualidade, e as diferenças são transformadas em falsa isonomia e estabilidade, negando abertamente a desigualdade social como fundamento da própria ação mercadológica. Assim, é estabelecida uma intersecção entre dois campos: político e religioso. Para a liderança dos voluntários, não existe problema em ser um político religioso, pois a relação política-religião não seria problemática desde que houvesse limites para a liberdade de todos e do evangélico.

A vida religiosa e suas crenças estão presentes em todas as áreas da vida do cristão neopentecostal, e com a atividade política não poderia ser diferente, pois essa é uma característica do próprio neopentecostalismo. As falas dos líderes religiosos pesquisados refletem isso. A motivação acaba por basear-se na ideia de um galardão extramundano e na necessidade de mudança, o servo fiel será recompensado em sua vida aqui e no "céu"; de acordo com sua obediência e temor à palavra de Deus, será abençoado. Atuar na campanha de um pastor honesto é, portanto, um ato de obediência a Deus – e uma bênção. A crença na mudança da política segue o mesmo raciocínio: esse "irmão" é honesto, e, por sua honestidade, a política vai mudar; não trilhará o caminho dos "roubos e desvios", mas o da responsabilidade e do compromisso social.

Nesse cenário paradoxal, em que a educação brasileira é rodeada cada vez mais por intenções conservadoras, fica evidente a relevância de debater e rebater de modo emergencial as interferências que atingem as finalidades educativas. Somente assim será possível prevenir graves sequelas dentro do contexto educacional, por

exemplo, aquelas acarretadas pela obrigatoriedade do ensino religioso. Afinal, por vezes, o ensino religioso pode inculcar ideias, valores, concepções de mundo e normas de comportamento nos indivíduos, e os grupos políticos autoritários utilizam a escola, que é um espaço privilegiado de formação, para realizar a doutrinação conservadora que corresponde a seus interesses de diversas ordens.

3.4 Doutrinas neopentecostal fundamentalista na escola pública

Será abordado aqui o tema da implantação do ensino religioso na escola pública, com destaque à perspectiva do campo evangélico e, em particular, do neopentecostalismo. Com base em Casanova (2012), Cunha (2014) e Polli (2016), propomos uma análise das práticas de evangelização humanizada que, por um lado, expõe a situação social brasileira, gerando a perigosa simbiose de que o ensino religioso, em seus influxos, expõe à rede pública.

Inicialmente, destaco a importância de reavaliarmos as finalidades educacionais nos embates sociais sob a perspectiva das religiões. Afinal, para que serve o sistema educacional? As finalidades escolares seriam apenas agregadoras de crianças e adolescentes sob o manto filantrópico? O que constitui as FEE em uma sociedade? Quais os principais artefatos culturais que as constituem uma sociedade? Nesse sentido, a relevância das instituições religiosas evangélicas pentecostais e neopentecostais (sob a égide das organizações filantrópicas, ONGs, *fintechs* sociais) nas orientações das finalidades educativas brasileiras pode ser analisada sob aspectos dinâmicos, em contextos econômicos, políticos e religiosos. Lenoir (2016) destaca os aspectos sociais e políticos das finalidades educativas:

a educação é inseparável da política, isto é, da vida da cidade, as das relações econômicas e sociais que a constituem, a forma de governo [...] por um lado, toda a educação depende de uma opção política, [...] por outro lado, a educação mesma não é “neutra”.

A educação é diretamente influenciada pelo contexto social e ideológico, e é no conjunto do sistema econômico projetado nas políticas que as finalidades educativas se constituem, por meio de expectativas simbólicas, nas atitudes e valores ideológicos que a conduzem de forma dominante e se fazem sentir nas estruturas e conteúdos curriculares. Ardoino (1992), expõe que as modalidades e realizações dos projetos educativos são delineadas ideológica e politicamente. Nesse sentido, o projeto é sempre ideológico e político, e não apenas estratégico, reverberando

sempre, de forma implícita ou explícita, uma filosofia de valores que abarca uma visão de mundo.

Libâneo (2012), apresenta os resultados de pesquisas sobre as ações de organismos multilaterais e movimentos sociais privados no campo da educação pública vinculados a corporações religiosas que procuram implementar a visão de educação como subsistema do aparato produtivo, definindo objetivos para as finalidades escolares com base em necessidades estratégicas de mão de obra. Trata-se de uma política explícita do governo, alinhada aos interesses corporativos religiosos e empresariais, de vincular políticas educacionais à produtividade do trabalho, regulando a formação de trabalhadores para necessidades imediatas da economia neoliberal. Desse modo, os fundamentos das teorias gerenciais da qualidade em que vigoram os princípios da eficiência, competitividade e produtividade aplicam-se a todos os setores produtivos, inclusive aos serviços públicos, como a educação. A internacionalização das políticas e diretrizes para a educação e a evolução dos meios globais influenciam, de modo direto ou indireto, as finalidades e objetivos educacionais.

A quem pertence a educação? Essa é a pergunta de vários pesquisadores. Na diversidade de respostas pode estar a chave hermenêutica para tratar-se das grandes questões a ela relacionadas, uma vez que o debate acerca do ensino religioso nas escolas públicas está inserido em uma disputa ampla, dentro da qual esse ensino é apenas a ponta do *iceberg*.

O risco de uma interpretação restrita do conceito de Estado laico seria estabelecer uma ideologia simbólica como padrão absoluto para a esfera pública. Uma interpretação menos restritiva acolheria o fenômeno religioso como inerente às nossas sociedades e, portanto, legítimo para atuar no espaço público e interagir com o Estado e suas instâncias. Carneiro (2008), mostra a ingerência dos atores políticos vinculados às instituições religiosas para dificultar, por exemplo, a legalização da união estável a casais formados por pessoas do mesmo sexo e, sobretudo, a descriminalização do aborto e o direito ao aborto legal decorrente de estupro. A negação do direito de interrupção da gravidez, mesmo quando decorrente de estupro, a condenação do uso de preservativos e anticoncepcionais, a imaculada defesa da castidade e da fidelidade como formas privilegiadas de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, a condenação à homossexualidade e ao lesbianismo são

conteúdos repudiados pelas tradições religiosas orientadoras das finalidades educativas nas escolas públicas.

Posto isso, a violação à laicidade do Estado gera consequências quanto à compreensão do tratamento igualitário previsto em lei, o que se evidencia, por exemplo, nos debates sobre o reconhecimento do casamento entre pessoas do mesmo sexo. Além disso, essa violação interfere de forma delicada na realização de outros importantes direitos, como a saúde e os direitos sexuais e reprodutivos, da mesma forma que pode interferir na própria percepção da cidadania.

O direito à igualdade e a vedação da discriminação estão em risco quando o Estado apoia ou promove determinada instituição religiosa, ou mesmo um conjunto de religiões com fundamento comum e atuantes no ensino das escolas públicas. Admitir, porém, que as finalidades educativas sob a perspectiva da religião devem proporcionar ensino confessional em escolas públicas é contraditório com seu compromisso de promoção dos direitos humanos a partir de decisões legítimas do poder público democrático.

O Estado privilegia a religião propagandeada em detrimento das minoritárias em um ciclo que se retroalimenta: a mais difundida é a que recebe maior destaque nos debates sobre religião nas escolas públicas, o que a divulga ainda melhor. É possível identificar nesse contexto maior exposição de temas e símbolos das religiões em grau de proselitismo, embora oficialmente se afirme que o ensino religioso é por natureza fruto da confessionalidade. As finalidades educativas sob a perspectiva da religião em escolas públicas e seu impacto sobre o Estado laico escamoteiam a desigualdade que está na base da cosmovisão de diversas tradições religiosas, em frontal desacordo com a cidadania.

Em Ryan (1993), conclui-se que o desenrolar e o caráter político-ideológico-religioso das FEE, é notório na instituição escolar, frequentemente, por meio de discursos e práticas aparentemente neutras, uma destas três finalidades: a) manutenção da ordem estabelecida e reprodução social; b) evolução e adaptação da sociedade e c) transformação radical da sociedade. Seria, então, uma ilusão perigosa, senão uma mistificação social, preconizar ou afirmar que as finalidades escolhidas são neutras.

Polli (2016), ressalta que os novos arranjos educacionais perpassam pela privatização, padronização meritocrática e negação de direitos nos contextos escolares. O descolamento das ações sociais, baseado em falsa democracia

educacional, reduzida, utilitarista e apadroadada pelas instituições sociais religiosas filantrópicas, ONGs e *fintechs* aponta novos parâmetros norteadores das finalidades educativas e consente intencionalmente a coerções dessas instituições. O direito social passa a ser modelo social, e o sujeito, apenas replicador das diversas finalidades educacionais agregadas ao mercado humanizado, que minimizam os conteúdos curriculares e enfatizam o social, ao mesmo tempo em que valoriza o aspecto individualizado pela meritocracia egocêntrica.

Evidencia-se que os movimentos capitalistas conduzem os neoconservadores, pentecostais e neopentecostais, atravessando-os com projetos que, supostamente, reorganizam os sentidos sociais por meio das filantropias institucionais religiosas. Essas ações simbólicas, ideológicas e mercadológicas redimensionam as finalidades educativas na perspectiva do nacionalismo patriótico, expressado sob o cenário moral religioso. A concentração do neoconservadorismo regulamenta os formatos atuais de mercado educacional, ofertando soluções pedagógicas que atendam às demandas filantrópicas e sociais por meio do novo capitalismo humano.

Este tópico demonstrou que, no tocante ao ensino religioso na rede pública, as orientações ideológicas das organizações filantrópicas escamoteiam a desigualdade social mediante os novos arranjos educacionais que perpassam pela privatização, padronização e negação dos direitos nos contextos escolares.

À guisa de conclusão, vale referenciar Lahuerta (2003), que descreve a contaminação das esferas do mercado e da política pela práxis religiosa contemporânea. Como demonstrado sumariamente neste texto, essa contaminação tem sua explicação e razão de ser gravadas na história da modernização conservadora do país. Dentro dela, as instituições religiosas de contornos autoritários aproveitam-se da carência de um *habitus* político normativamente orientado para uma trajetória de construção efetiva e simbólica da cidadania e dos direitos.

Entendo, portanto, que as “misérias” da democracia no país estão diretamente relacionadas com a longa marcha dessa modernização secular *à brasileira*, que impediu, a socialização ativa das classes subalternas nos espólios do progresso material e institucional alcançados na luta contra o subdesenvolvimento. As consequências disso para nossa cultura política e cidadania são de uma dramaticidade irretorquível, tendo em vista, sobretudo, o sentido profundo dos dados censitários supracitados, que apontam a consolidação de uma religiosidade

profundamente intramundana, porém, detentora de uma proposta salvacionista e mistificadora, arrivista e pouco derivada dos valores de uma república democrática.

Assim sendo, frente aos desafios que a modernização capitalista impõe às condições de estruturação da política na contemporaneidade, o neopentecostalismo vem demonstrando sua força e seu bem-sucedido processo de inserção na esfera pública brasileira, uma vez que expressa elementos típicos dessa modernidade periférica. Tal movimento religioso tem ressignificado o ideal de indivíduo como único responsável por sua sorte, estabelecendo uma peculiar versão do *self-made man* a partir de liturgias que desafiam os fiéis a alcançar prosperidade material por meio de sucessivas emulações espirituais e ofertas constantes e robustas de dízimo, sem sequer tangenciar a ética do trabalho como instrumento de mobilidade social de tipo individualista, tão presente no ascetismo religioso do protestantismo histórico.

Igualmente, o neopentecostalismo fala a um fiel mais passivo, que pertence a estratos da população com elevados déficits materiais e simbólicos. Dentro dessa estrutura, os movimentos neopentecostais orientam verticalmente seus religiosos e fiéis, inculcando-lhes confiança no funcionamento das leis naturais do mercado e autoconfiança para operar os mecanismos subjacentes a essa lógica.

Outro aspecto relevante sobre esse segmento religioso é sua marcante presença no campo midiático, sobretudo, por possuírem trânsito permanente em canais abertos de rádio e televisão, e, ainda, no caso específico da IURD, por possuírem os controles financeiro, estratégico e institucional de uma das mais influentes redes de televisão do país. Em outras palavras, por meio da Rede Record, imprimem sua *weltanschauung* à trama dos eventos políticos e dos eventos simbólico-culturais da vida cotidiana, expandindo, assim, sua força e capacidade de influência para uma tessitura social e institucional ampla, incluídos aí o mercado e o Estado.

Em resumo, os neopentecostais capturam, por meio de uma práxis religiosa que transcende os liames de um gnosticismo esotérico, elementos que os conectam com o processo de crise e transformação do fenômeno político contemporâneo. Fazem-no radicando sua presença no campo midiático e, com amplo alcance, em uma cultura audiovisual cada vez mais intensa que dá forma a uma esfera pública emergente (cf. Sartori, 2000), executando o jogo da *subpolítica* na trama dos complexos infraestruturais que fugiram paulatinamente do domínio superestrutural do

Estado. Ao mesmo tempo, a denominação neopentecostal internaliza a ética do “regime de projetos”, em oposição à declinante ética do trabalho, que controlava as energias de uma sociedade salarial em crise. Mais importante ainda é visualizar que fazem tudo isso em sintonia com a lógica da modernização periférica brasileira – que combina atraso e modernidade – ao sustentar uma cultura autoritária em nível organizacional e político, que, por sua vez, contribui para a deterioração de uma cidadania política bem compreendida, a qual poderia alargar o alcance e o campo dos direitos por meio da participação e do controle democráticos da sociedade sobre o Estado.

4 - A PESQUISA: CONCEPÇÕES DE FINALIDADES EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA DE LÍDERES EVANGÉLICOS NEOPENTECOSTAIS

Neste capítulo, apresento o estudo realizado, tendo em vista o objetivo geral deste trabalho: identificar e analisar, com base em pesquisa teórica e empírica, concepções de finalidades educativas por parte de líderes evangélicos neopentecostais e o modo como essas finalidades concretizam-se nas escolas, especificamente, na cidade de Goiânia e de sua região metropolitana.

Em um primeiro momento, descrevo a pesquisa em relação a seus objetivos, à abordagem metodológica, aos critérios estabelecidos para a escolha dos sujeitos, aos procedimentos de coleta e tratamento dos dados e aos eixos de análise utilizados. Posteriormente, exploro o conjunto dos dados com base nas categorias de análise, que são os próprios títulos dos blocos de questões aplicadas.

4.1 Descrição da pesquisa

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as opiniões e concepções de líderes religiosos evangélicos neopentecostais acerca de finalidades educativas escolares. Foi aplicado um questionário *on-line* (Apêndice 1) composto por duas grandes áreas de informações; na primeira, (Bloco I e II) apurei a “identificação social dos líderes neopentecostais e suas funções sociorreligiosa”; na segunda, apresento as questões que serviram de base para a investigação, a saber: Bloco III “o que pensam os líderes neopentecostais sobre o papel da escola?”; Bloco IV: “o que pensam os líderes neopentecostais sobre ensino religioso na escola pública?” e Bloco V: “opiniões dos líderes neopentecostais sobre a administração escolar e sobre o papel da política e da mídia na educação”.

O tratamento e a análise dos dados debruçaram-se sobre as respostas de 20 desses líderes, conforme o objetivo geral estabelecido. Definidos os objetivos, os procedimentos e as perguntas do questionário, recorri ao banco de dados de endereços eletrônicos de uma instituição religiosa neopentecostal, que cedeu, voluntariamente, 4.792 *e-mails* de líderes atuantes em Goiânia e em sete cidades de sua região metropolitana: Aparecida de Goiânia, Abadiânia, Goianira, Guapó, Nerópolis, Senador Canedo e Trindade.

Como critérios para a escolha dos entrevistados, definiu-se que eles deveriam: a) desempenhar a função de líder religioso (pastor, pastora, líder de

ministério específico, missionário, missionária) há pelo menos dois anos; b) tomar conhecimento das especificações da pesquisa; e c) aceitar de forma voluntária responder ao questionário *on-line*.

Foi utilizado questionário autoaplicável *on-line* (disponível em: <https://url.gratis/pxC7c>. Acesso em: 24 jul. 2020). A pesquisa se realizou entre 28 de outubro e 18 de dezembro de 2019; o disparador de *e-mails* utilizou-se de uma amostra probabilística sem substituição e, assim, foram enviadas mensagens aos 4.792 endereços. Verificamos que, efetivamente, chegaram às caixas de entrada dos líderes apenas 742 formulários, dos quais 118 foram abertos. Dentre os destinatários, 20 confirmaram participação. Após recebimento do *link* de aceite e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – cuja aceitação foi pressuposta para dar prosseguimento à pesquisa, cada pessoa deveria clicar em um ícone específico a fim de receber o material. A opção por questionários *on-line* justifica-se pela economia e viabilidade próprias à internet.

O tratamento e o exame dos dados obedeceram às seguintes etapas: codificação das respostas, tabulação dos dados e cálculos estatísticos, agrupamento das informações nos cinco blocos de análise conforme dispostos no questionário e análise propriamente dita. Consideramos como blocos de análise o grupo de perguntas e respostas associadas e expostas de forma organizada segundo um processo lógico.

Como é possível observar, esta pesquisa, de cunho qualitativo, é um estudo de caso. Usamos o termo *qualitativo* por fazermos uma análise que prioriza a subjetividade relativa aos sujeitos da investigação. Conforme defende Minayo (1994), a abordagem qualitativa preocupa-se com o não quantificável, ou seja, explora o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. Destarte, apresento o que foi investigado de maneira pormenorizada, tendo em perspectiva seu contexto e complexidade.

Aplico a metodologia qualitativa aos dados extraídos dos questionários *on-line* visando compreender como os agentes sociais religiosos evangélicos neopentecostais interpretaram experiências (de seus processos como líderes) que dialogam com finalidades educativas escolares.

4.2 Apresentação e análise dos dados da pesquisa

Para a identificação dos 20 participantes da pesquisa, extraímos dados dos dois primeiros blocos de perguntas. A primeira grande área, **o Bloco I** (“Identificação pessoal e socioeconômica dos participantes”), levantou a seguinte caracterização:

Idade: As idades dos entrevistados dividiam-se da seguinte forma: 5% tinham entre 18 e 25 anos; 20%, entre 26 e 35; 50%, entre 36 e 50; 20%, entre 51 e 65 e 5%, entre 66 e 75. Domingues (2002), aponta que o tema da juventude tem destaque no campo das Ciências Sociais, apesar de as demais faixas etárias, por vezes proscritas do escopo dos estudos sociológicos, possuírem igualmente relevância para a discussão.

Identidade de gênero: Aqui, define-se como gênero a *persona*, e no sentido comum gênero é o sexo (do ponto de vista físico) com o qual a pessoa nasce, ou seja, masculino e feminino. Entre os líderes, 57,9% declararam-se mulheres e 42,1%, homens. Fica clara a predominância feminina nos cargos de liderança na denominação evangélica neopentecostal pesquisada.

Cor de pele ou raça: No tocante à classificação da população pela cor ou raça, amparamo-nos na visão *política social*, que compreende a identidade de um povo como muito mais do que a cor da pele. Nas respostas, 55% declararam-se de cor branca, 35% de cor parda e 10% preta.

Estado civil: Exprime a situação dos entrevistados em relação ao matrimônio ou à sociedade conjugal. De acordo com as leis brasileiras, existem apenas cinco tipos de estado civil: solteiro, casado, separado, divorciado e viúvo; os demais termos (*amigado, amasiado* e outros) são utilizados coloquialmente e não possuem valor jurídico. Optamos por manter no grupo de divorciados os viúvos e separados, cujo total declarado corresponde a 20% dos pesquisados. Quanto aos demais líderes, 70% afirmaram que são casados, e 10%, solteiros.

Renda familiar: O conceito de renda familiar utilizado foi o de somatória da renda individual do participante da pesquisa com a de outros moradores do mesmo domicílio. A renda familiar *per capita* é calculada pela divisão do total da renda pelo número de moradores de uma residência. Nesse quesito, notei que existia uma clara diferença entre os entrevistados, situação que tem relação com o número de membros das igrejas, uma vez que os líderes dessa denominação são beneficiados percentualmente por ofertas voluntárias e dízimos dos membros. Assim, temos que a

renda de 20% deles situa-se abaixo de dois salários mínimos; a de 25%, entre dois e quatro salários; a de 50%, entre cinco e seis salários e a de 5%, acima de dez salários.

Formação educacional: As respostas indicaram que 10% completaram pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*; 55% finalizaram o ensino superior; 20%, o ensino médio e 15%, o ensino fundamental – anos finais. O nível universitário consiste em um importante diferencial entre líderes e liderados; essa relação torna-se evidente quando se observam a renda e o número de membros em suas denominações locais.

Casa onde moram: Em relação à moradia, 40% responderam morar em casa alugada; 40% em casas financiadas; 15% em casa própria e apenas 5% disseram compartilhar moradia.

O Bloco II (“Funções sociorreligiosas dos líderes”) ofereceu os seguintes dados:

Denominação a que pertencem: Todos se declararam pertencentes à Igreja Neopentecostal. Os líderes neopentecostais agentes desta pesquisa são os que acreditam na existência pós-bíblica dos dons do Espírito Santo, incluindo glossolalia (falar em línguas), cura e realização de profecias. Eles praticam a imposição de mãos, buscando a atuação e o batismo do Espírito Santo, além de pregar ensinamentos, como a batalha espiritual (o confronto espiritual diretamente contra os demônios e outras forças malignas), a quebra de maldições hereditárias e de possessão maligna de corpos (o domínio demoníaco contra as pessoas que resulta em problemas de saúde ou incapacidade de evoluir na vida profissional e sentimental, segundo creem) e o forte apelo à prosperidade financeira.

Função ministerial: Dos entrevistados, 55% exercem a liderança como pastor(a), cuja responsabilidade reside em coordenar as atividades de administração e funcionamento da denominação e a liberação ou determinação de quais membros da igreja serão líderes dos ministérios eventualmente (futuros pastores ou pastoras). Já 30% identificam-se como líderes de ministério, cujas funções são diversas: a) líder de crianças – pastoreio e ensino bíblico para crianças menores de 12 anos; b) líder de adolescentes – trabalho com a faixa etária de 12 a 17 anos; c) líder de jovens a partir de 18 anos – pastoreio mútuo que visa desafiar os jovens a serem exemplos de como falar, como se comportar na fé, no amor e na pureza; d) líder de mulheres – atuação com e para mulheres adultas solteiras, casadas, divorciadas e viúvas; e) líder de homens – orientação de homens adultos solteiros, casados, divorciados e viúvos e oferecimento de encontros para compartilhar e desenvolver novas lideranças. E, por

fim, 15% dos respondentes declararam-se na função de missionários ou missionárias – agentes autorizados da igreja e por ela enviados para proclamar a mensagem do Evangelho.

A segunda grande área, que equivale aos blocos de questões de III a V, diz respeito diretamente à coleta de dados que revelem as concepções que os entrevistados possuem sobre as finalidades educativas.

Para as questões do **Bloco III** (“O que pensam os líderes neopentecostais sobre o papel da escola”), as respostas foram as seguintes:

*A escola serve para quê?*⁹ Nessa questão introdutória, as opiniões da liderança neopentecostal pesquisada puderam ser agrupadas em três vertentes: a) a formação social e moral; b) o ensino curricular apropriado; c) o desenvolvimento de autonomia e senso crítico. Os respondentes puderam escolher até três opções. Verificou-se que 68,4% consideram que a escola teria a função de preparar o aluno para o trabalho e ensinar valores e práticas morais sugeridas por diferentes religiões; 47,4% apontaram que a principal finalidade seria o preparo acadêmico dos alunos nos vários componentes curriculares e 68,4% assinalaram a autonomia e a visão crítica do aluno como o cerne do ensino escolar.

A escola pública serve para quê? Dentre as principais funções da escola pública, 50% destacaram “formar para a vida e sociedade”. Vale salientar que, apesar de apontarem essa como uma das finalidades da escola pública, apenas 5% dentre esse grupo consideraram que as escolas, de fato, cumprem com ela, o que revela um descompasso entre expectativa e realidade.

Como você entende a escola de hoje? Verificou-se que 65% entendem que a escola hoje “prepara os alunos nos vários componentes curriculares”. Já 35% (uma porcentagem significativa) defenderam que hoje a escola “prepara os alunos para terem uma profissão, um negócio próprio, um emprego, independentemente do ingresso no ensino superior”; o mesmo percentual foi observado para a afirmação de que a escola “proporciona o desenvolvimento das capacidades intelectuais e o desenvolvimento integral”. Por outro lado, nenhum entrevistado afirmou acreditar que a escola atual “forma indivíduos obedientes, disciplinados, conformados e cumpridores dos seus deveres na sociedade”, e tampouco responderam que ela “forma os alunos para a proteção do meio ambiente visando garantir qualidade de vida

⁹ Para as cinco primeiras questões expostas adiante, os participantes da pesquisa tiveram a possibilidade de eleger até três alternativas de resposta.

para todos”. Cabe destacar, ademais, que as opções “prepara cidadãos com uma visão crítica da realidade e com capacidade de participação, de forma democrática, na vida social, profissional e cultural” e “proporciona formação religiosa e moral” foram escolhidas por apenas 15% dos entrevistados, respectivamente.

Que práticas escolares dialogam com as finalidades selecionadas? Agrupamos em três eixos as respostas elegidas pelos líderes: a) integrar o estudante à sociedade e oferecer acolhimento social; b) preparo para o mercado de trabalho; c) transmissão de conteúdos atualizados. Foi possível perceber que 55% dos respondentes concebem a escola como um local de integração e acolhimento social. Parte significativa deles – 45% – afirmou que hoje a escola “prepara os alunos para terem uma profissão, um negócio próprio, um emprego, independentemente do ingresso no ensino superior”. E, por fim, 40% acreditam que a escola proporciona a transmissão de “conteúdo atualizado”.

O que é uma boa escola? Novamente, as opiniões foram divididas em três orientações: a) 60% apontaram que a boa escola é aquela que ensina bons componentes curriculares e prepara para o ensino superior; b) para 75%, é aquela que ensina princípios morais e religiosos; c) para 60%, a boa escola é a que prepara para o sucesso financeiro e a defesa dos direitos sociais.

A escola cumpre o que você indicou acima? Definitivamente, a ausência de resposta afirmativa por parte dos líderes neopentecostais aponta um desalinhamento entre o ideal e o real, visto que 55% deles escolheram a resposta “em parte” e 45% selecionaram “não”.

O que a escola não deve ensinar? Nessa questão, os participantes puderam escolher apenas uma opção. As duas respostas que apareceram tiveram relação com a religião: 27,8% disseram que “conhecimentos que contrariam crenças religiosas” não são bem vistos, ao passo que 33,3% defenderam que “ideias e conhecimentos religiosos” não devam ser ensinados nas escolas. Ao mesmo tempo, porém, como revelam as opiniões da questão seguinte, 45% dos entrevistados afirmaram que matriculariam seus filhos ou indicariam escolas a terceiros filiadas a uma religião ou de cunho religioso. A aparente contradição entre as respostas não deixa de sinalizar a importância da formação religiosa no contexto escolar para eles. Finalmente, vale citar que um em cada três respondentes consideraram que temas polêmicos como “educação sexual e gênero” não devam ser ensinados no âmbito escolar.

Em que tipo de escola você matricularia seus filhos ou que tipo de escola indicaria? Igualmente, nessa questão, foi possível escolher apenas uma alternativa. A maior parte das respostas – 45% – vincula a matrícula em uma escola particular à filiação da escola a uma religião. Por outro lado, 30% assinalaram que optariam pela escola regular de meio período ou em tempo integral. Somente 10% indicariam uma escola cívico-militar.

Para as questões do **Bloco IV** (“O que pensam os líderes sobre ensino religioso na rede pública”), obtivemos as seguintes respostas:

Qual o significado do ensino religioso em ambiente escolar para você? O objetivo foi saber o que vem à mente do respondente ao ser questionado de forma direta sobre o que é o ensino religioso. Para mais da metade dos participantes da pesquisa – 65% –, a finalidade do ensino religioso na escola é transmitir ensinamentos morais e cívicos, éticos e de cidadania; para 20%, ele serve para “ensinar preceitos da Bíblia, sem vínculos a uma religião específica”. Já 15% responderam que esse ensino é desnecessário ou que o princípio constitucional da laicidade na educação deve ser respeitado pela escola.

Para que serve o ensino religioso na escola? Sobre a serventia do ensino religioso na escola, 65% indicaram o fortalecimento dos princípios morais e de cidadania e o empecilho à degradação moral; 15% apontaram que ele gera princípios e valores religiosos; 10% disseram que atua como limitador do desenvolvimento mental e cognitivo dos alunos e outros 10% optaram por não responder.

A escola pública deve incorporar o ensino religioso? As respostas a essa questão foram bastante divididas. Exatamente metade dos líderes religiosos (50%) não vê com bons olhos o ensino religioso na escola pública; dentre esses, 30% declaram preferir “respeitar a Constituição brasileira que estabelece o ensino religioso confessional sem proselitismo religioso na educação pública” e 15% responderam: “penso que lugar de ensino religioso é na igreja”. Em contrapartida, a outra metade dos entrevistados disse concordar ou não se importar com a introdução do ensino religioso nas escolas públicas.

Qual o principal objetivo do ensino religioso na escola? Para 65%, o principal objetivo é “cooperar na formação do aluno junto à família, sociedade e mundo”. De modo geral, percebe-se, que não há expectativa de vinculação do ensino religioso com doutrinação religiosa ou mesmo com um aprofundamento de uma religião específica. Isso denota também quando vemos que 50% dos respondentes

consideram que o ensino religioso nas escolas deve ter como base o desenvolvimento dos alunos para “a formação moral”.

O ensino religioso deve ser um componente curricular? Como vimos na análise da resposta sobre o ensino religioso na escola, metade dos respondentes concorda com sua implementação. Entretanto, em relação à forma de aplicação, 83,3% afirmam que a religião deve aparecer no currículo escolar como um conteúdo cultural, e apenas 11,1% consideram que esse ensino deve transmitir somente preceitos morais recomendados pelas religiões. Outros 5,6% não concordam com a introdução do ensino religioso na grade curricular.

O ensino religioso precisa ser respeitoso? A grande maioria – 70% – das lideranças acredita que o ensino religioso precisa respeitar “a crença pessoal do aluno, independentemente da religião que professa”; já 25% entendem que “o ensino religioso precisa respeitar o livre arbítrio e os direitos do aluno como cidadão”. Apenas 5% dos respondentes indicaram o respeito à “diversidade racial de cor e étnica do indivíduo”.

O ensino religioso em contexto escolar deve basear-se em que? Quando vemos que 50% responderam “formação moral” e 45%, “dedicação à família”, podemos identificar expectativas diretamente relacionadas à religião. A resposta “dedicação a Deus, a Jesus e à Bíblia” foi escolhida por 20% dos entrevistados. Observa-se ainda que 25% apontaram o amor pela pátria como o cerne da abordagem religiosa na escola.

Como você pensa a relação entre o aluno e o ensino religioso? Dentre os participantes, 45% considera que os jovens não dão importância ao assunto, dada sua pouca idade e maturidade e 20% entendem que “a maioria dos [jovens] que aceitam [o ensino religioso] o fazem por imposição da família”.

Como você entende que o ensino religioso contribui para a formação do aluno? A maioria dos entrevistados – 65% – acredita que o ensino religioso tem relevância; destes, 25% assinalaram que ele “é importante por diversos motivos” e 45% porque “aborda a dimensão espiritual dos alunos”. Outros 20% entendem que esse ensino “ajuda os alunos a pensar no futuro e a planejar bem suas economias”. Por fim, 10% apontam que ele “impede uma visão universal das pessoas sem fazer distinções por sexo, gênero, classe social”, e 5% consideram que não desempenha nenhum papel na formação dos alunos, defendendo que o ensino deva ser laico.

É interessante que a escola tenha um grupo religioso para orientar os alunos?

Essa questão refere-se à atuação de grupos organizados que desenvolvem atividades religiosas com os alunos no ambiente escolar, geralmente promovendo conversas e debates nos períodos de intervalo entre as aulas. Dos líderes neopentecostais, 30% concordam com a presença desses grupos e 10% julgaram que eles devem influenciar a educação escolar; já 35% afirmaram que eles não devam se relacionar com a escola. E, por fim, 20% escolheram “outra opinião sobre o tema”.

Em relação às questões do **Bloco V** (“Opiniões dos líderes religiosos sobre a administração escolar, políticos e mídia”), obtivemos as seguintes respostas:

Que instituições devem administrar as escolas? As respostas apontam que apenas 5,6% consideram que as escolas devam ser administradas por “igrejas ou grupos religiosos diversos”, e outros 5,6% acreditam em parcerias entre igreja e Secretaria da Educação. A grande maioria, portanto, vê nas instituições laicas a melhor opção para a administração escolar – a Secretaria da Educação foi citada por 38,9% dos respondentes; organizações privadas, como ONGs (Organizações Não Governamentais) foram selecionadas por outros 33,3%.

Como você enxerga a relação entre políticos e a escola? A maioria das lideranças – 40% – enxerga que os políticos “pretendem partidizar a educação e o que deve ser ensinado nas escolas”, ao passo que 30% afirmaram que “parece que eles estão misturando educação, política e religião”. Já 20% entendem que os políticos estão corretos em mencionar que a sociedade que queremos começa pela educação. Outros 10% destacam que os políticos estão alheios à escola.

Como os políticos tratam a educação? Essa questão revelou significativamente a descrença dos líderes neopentecostais em relação aos políticos, na medida em que 65% deles afirmaram que “o governo e os políticos usam a educação para ganhar dinheiro”.

O que o governo deve fazer para melhorar a escola? Quando questionados sobre isso, 30% disseram que o governo tem a obrigação de “remunerar melhor o trabalho dos professores” e 40% defendem que ele deve “garantir escolas com melhor infraestrutura”. Apenas 20% consideraram as parcerias com as redes militares e as redes privadas, enquanto 10% indicaram a necessidade de “implantar e motivar e implementar mais tecnologias nas escolas”.

Que abordagem a TV, o rádio e outras mídias exercem sobre o tema da educação? Chamou minha atenção o fato de que 66,7% dos respondentes disseram observar que a mídia mostra a educação escolar em processo de degradação. Isso pode sinalizar que suas concepções e atitudes a respeito da direção e organização educacional são formuladas e alimentadas mediante contato direto com a mídia – como TV, rádio e outros veículos de comunicação, uma vez que partilham da opinião desses veículos. Para 11,1% dos líderes, a mídia é neutra em relação ao tema, e 16,7% afirmaram que os meios de comunicação descrevem a educação como inserida em um processo de melhoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme anunciado na introdução, o propósito desta pesquisa foi investigar concepções de finalidades educativas de líderes religiosos neopentecostais e suas percepções acerca da repercussão dessas finalidades educativas no sistema escolar, mormente sobre o ensino religioso nas escolas.

A partir desse objetivo geral, foram extraídos os seguintes objetivos específicos: a) identificar os elementos constitutivos e explicativos da formação social e cultural da sociedade e do Estado brasileiro e sua relação com as finalidades educativas da escola, com ênfase no contexto do Estado de Goiás; b) captar e analisar as concepções que os líderes religiosos neopentecostais possuem acerca de finalidades educativas escolares; c) analisar os impactos de finalidades educativas na perspectiva religiosa evangélica neopentecostal em práticas como: a organização do currículo, a organização da vida escolar e o processo de ensino-aprendizagem.

Os achados desta pesquisa apontaram convergências entre as finalidades educativas escolares sustentadas por organizações internacionais de cunho neoliberal e as políticas educacionais, curriculares e operacionais para o sistema escolar brasileiro, conforme estudos de Lenoir (2016), Evangelista (2013, 2014), Libâneo (2014, 2016, 2019) Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), e as intencionalidades de algumas confissões religiosas, entre elas, a neopentecostal. Com efeito, a análise das respostas obtidas nos questionários mostrou congruências entre as mesmas finalidades educativas hegemônicas e as concepções de finalidades educativas dos líderes religiosos entrevistados, ancoradas em narrativas históricas e religiosas referentes à função social conservadora/neoconservadora da escolarização, que inclui a formação da cidadania, e a formação moral a partir de uma base simultaneamente ideológica, ética e piedosa. Verificamos que tais narrativas incidem sobre a conceituação das finalidades educativas do sistema escolar e sobre formulações de valores em relação à educação religiosa nas escolas.

A pesquisa teve como *locus* o estado de Goiás, onde à época residia o pesquisador. Trata-se de Estado com expressivo crescimento do segmento religioso evangélico, que é proporcionalmente maior do que o crescimento nacional: atualmente, 28% da população do estado, em comparação com o ano de 2000 – 20%. A queda no número católicos também foi acentuada em Goiás: em 2000, eram 68% da população; em 2010, eram 58,9%. Os dados da cidade de Goiânia e de sua região

metropolitana são ainda mais significativos: em uma população de 1,3 milhão de habitantes, há apenas 50,7% (662.570) de católicos e 32,3% (422.455) de evangélicos. Os dados foram retirados da pesquisa *A Economia das Religiões*, recolhidos entre estados e municípios locais, divulgada em 2003 pelo Centro de Políticas Sociais (CPS) da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Desse modo, foi oportuna a realização da pesquisa em Goiás onde se verifica o crescimento evangélico, principalmente em suas vertentes pentecostal e neopentecostal. Há, inclusive, casos de religiões que nasceram em Goiânia e já estão presentes em todos os Estados da Federação. Segundo Cunha (2012), a confissão religiosa neopentecostal tem amplo espectro – há diferenças internas que não podem ser negligenciadas. Embora com ramificações variadas, abarca intelectuais singulares, que assumem posições de liderança e destaque nos meios de comunicação e informação. Os evangélicos, por meio de discursos e práticas, formam um grupo particular devido à sua marcante presença no espaço público do Estado:

[...] a movimentação do campo político e religioso pelos evangélicos introduziu um *empowerment* de diferentes tradições religiosas (embora isto possa parecer contraditório) que, ao invés de negarem o papel da religião no espaço público, passaram a reivindicar um lugar para si a fim de ampliarem a influência de suas denominações e tradições, assim como de suas lideranças e valores, baseados no “discurso dos direitos” e da democracia (demandando um acesso democrático aos bens políticos). (CUNHA, 2012, p. 5)

Consideramos, pois, a realização desta pesquisa nesse contexto ampliou as contribuições para compreender melhor as conexões entre finalidades educativas escolares e finalidades educativas religiosas.

Em relação ao objetivo geral e aos específicos mencionados acima, a intenção foi traçar um panorama da relação entre o contexto social e político nacional e internacional, buscando os elementos constitutivos e explicativos da formação social e cultural do Estado brasileiro, em específico no estado de Goiás, e a definição das finalidades educativas escolares. Dentro dessa ampla conjuntura, voltamo-nos às concepções dessas finalidades sob a perspectiva de líderes religiosos neopentecostais e procuramos estabelecer as implicações entre elas. Com base nos dados coletados e em consonância com o referencial teórico, percebemos conexões entre as finalidades educativas definidas pelas políticas oficiais dos órgãos competentes e as religiosas, tal como apontado, também, na produção científica no campo da educação.

Conforme apontado por Saviani (2001), as intenções das políticas educacionais na atualidade filiam-se a interesses econômicos e mercadológicos de determinados grupos sociais. Tal posicionamento alinha-se a outros estudos relevantes, conforme registramos no capítulo 1, inclusive os levados a efeito no estado de Goiás, que mostraram como o poder público estabelece finalidades educativas para as escolas em consonância com interesses internacionais, atrelados ao mercado globalizado. A própria pesquisa com os líderes neopentecostais, especificamente o comentário que apresentamos no Bloco V, comprova a ocorrência nas escolas públicas de procedimentos administrativos, ações de implementação das políticas e sua apropriação pelas escolas indicados por organismos internacionais, conforme já haviam constatado Silva (2014) e Pessoni (2017).

O estudo do contexto ideológico, social e político das finalidades educativas escolares foi amplamente justificado, uma vez que a educação desponta no cerne dos movimentos culturais, sociais e políticos; ela é o meio de propagação da sapiência da humanidade, embora seja orientada por interesses antigos das minorias que desejam manter sua autoridade sobre os povos. Muitos conflitos ocorreram por causa da aspiração à igualdade, ora por razões de sobrevivência, ora por razões de trabalho. A escola, nessa conjuntura, em decorrência de desdobramentos históricos, tomou forma a partir de interesses e da tendência política de cada momento histórico. A seqüela desse processo na modernidade é sua inclinação para o sistema econômico em vigência, o capitalismo.

A análise das respostas apresentadas no Bloco I (*Identificação pessoal e socioeconômica dos participantes*) aponta um padrão socioeconômico que explica o crescimento dos evangélicos. Novaes (2001), sugere que o aumento e o progresso social notável dos evangélicos decorre, sobretudo, de escolhas realizadas pela camada social menos assistida economicamente. Há forte indicação de que o agravamento da situação econômica coopera para o incremento no número de membros de igrejas neopentecostais, haja vista a baixa condição econômica dos que delas participam. Além disso, as igrejas neopentecostais conseguem penetrar nas franjas da sociedade, em áreas que têm se mostrado inalcançáveis para outros segmentos religiosos. São setores sociais e espaços geográficos nos quais a precariedade de condições revela a completa ausência do poder público.

Os comentários de Campos (2005) ajudam na interpretação das respostas dos líderes religiosos. Segundo ele, entre as características fortes do segmento religioso

neopentecostal estão: a busca da prosperidade, a introdução de atividades de ensino sobre como melhorar a condição financeira e a ênfase em testemunhos que retratam a mudança de vida dos membros. Enriquecer não é visto como algo negativo – ao contrário, é tido como uma bênção de Deus aos fiéis, para que eles possam desfrutar da Terra. Ao analisarmos as respostas do Bloco II (*Funções sociorreligiosas dos líderes*), verificamos que, de acordo com os respondentes, para atingir esse objetivo a escola pública busca e oferece aos clientes ensinamentos específicos que moldam suas percepções de mundo e sociedade, na tentativa de moldar também seus comportamentos.

Segundo Postman (2002), a função da escola pública é formar uma massa social que servirá a determinados propósitos, entre eles alimentar o ciclo econômico e político por meio do trabalho e perpetuar os valores culturais mediante a linguagem e os costumes sociais. As escolas públicas atuam, assim, para que certas crenças sejam perpetuadas por meio de velhas e novas narrativas, resgatando a função social da escolarização e as suas características conforme tradições e valores vigentes numa determinada sociedade.

Entre as principais questões que constituem esse debate estão as narrativas históricas e religiosas às quais são atribuídos significados conectados à realidade, que visam formar a cidadania dos indivíduos. Esses significados não são comprováveis, pois estão relacionados a mitos sociais, mas contêm a força de uma verdade absoluta. As narrativas representam versões da origem da humanidade, explicam o presente e oferecem elementos para pensar e planejar o futuro desejado. Cada uma delas possui limitações, mas contribui de alguma forma para o discurso visado.

Segundo as opiniões emitidas nas respostas ao questionário, observamos que não há expectativa de vinculação do ensino religioso à doutrinação religiosa ou mesmo ao aprofundamento teórico de uma religião específica. Metade dos respondentes consideram que o ensino religioso nas escolas deve ter como base o desenvolvimento dos alunos para “a formação moral”.

Diante desse resultado, levanta-se a questão: será possível conciliar a laicidade do Estado e o ensino religioso nas escolas? Para os defensores da disciplina, a resposta é positiva e costuma estar baseada no respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e na proibição de qualquer forma de proselitismo dentro das salas de aula, assegurada pela legislação federal. Na prática, no entanto, parece difícil que as escolas consigam garantir que essa ampla diversidade religiosa seja contemplada

no currículo de forma a não excluir ou constranger os alunos, ou mesmo que professores tenham a objetividade necessária para tratar do tema sem enfatizar crenças pessoais.

Pelas respostas do Bloco III (*O que pensam os líderes neopentecostais sobre o papel da escola*), constatamos a relevância atribuída à necessidade de reavaliar as finalidades educacionais nos embates sociais sob a perspectiva das religiões, importância essa apontada igualmente por Casanova (2012). Afinal, para que serve o sistema educacional? As finalidades escolares seriam apenas agregadoras de crianças e adolescentes sob o manto social, moral e filantrópico? Quais os principais artefatos culturais constituintes das finalidades educativas escolares de uma sociedade?

O simbolismo moral, ético e piedoso, por meio da linguagem, recai sobre fatos rotineiros, orientando comportamentos culturais, que norteiam ações sociais. Certo é que as crenças e os desejos profanos podem e devem ser vistos como discursos intencionais, estados da mente que se relacionam com o sociocultural.

A linguagem ideológica moral, ética e piedosa não é falsa, ela carrega significados com características das expressões sagradas e tem direção dupla, ou seja, caminha do campo sociocultural para o enunciado, e do enunciado para a cosmovisão pessoal. A ciência constrói “modelos de”, já as finalidades educativas religiosas constroem “modelos para” que são fornecidos através da linguagem cotidiana, favorecendo a cosmovisão, de modo que as esferas da vida pessoal, familiar, comunitária, moral e política se entrelaçam.

A oposição discursiva entre religião e ciência se desdobra em outros antagonismos sociais. Independentemente das razões dessa divisão de opiniões, há uma polarização entre progressistas e conservadores na sociedade brasileira que recrudescer substancialmente no período pós-*impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, demonstrando que a política brasileira vem assumindo um caráter claramente antidemocrático, antiliberal e conservador.

Para as questões do Bloco IV (*O que pensam os líderes sobre ensino religioso na rede pública*), as respostas confluíram para o entendimento de que a laicidade é um processo político-institucional de separação entre o Estado e a(s) igreja(s). De modo geral, é razoável aceitar que a laicidade requer a secularização – embora, do ponto de vista histórico, nem sempre isso tenha acontecido, especialmente no que se refere à neutralidade do Estado laico ante a religião. Quase sempre as motivações

dos projetos contra a laicidade são, ao mesmo tempo, de ordem política, econômica e ideológica.

Nesse sentido, frequentemente, coloca-se a experiência humana e o livre-arbítrio acima dos preceitos bíblicos, o que configura uma atitude pragmática diante da vida e a atribuição de um peso significativo à busca da prosperidade e do conforto. Desse modo, não surpreende que 68,4% dos respondentes afirmem como função da escola a preparação para o trabalho. Este ideário não é estranho à tradição protestante.

Sobre a valorização da escola pública comum por parte dos entrevistados, há indícios de que a formação educacional propiciada pela igreja deve ser anteposta à escola laica. Um desses indícios é a própria formação escolar dos líderes religiosos que responderam ao nosso questionário. Embora 65% dos respondentes tenham curso superior, o fato de 45% deles não o possuírem deixa claro que esse nível escolar não é uma exigência da Igreja para o exercício do Ministério.

Com efeito, autores que buscaram uma sistematização dos princípios teológicos do neopentecostalismo – Wrege (2014), Andrade (2011) e Mariano (2010) – apontam que enquanto nas igrejas históricas os candidatos ao ministério pastoral passam por uma preparação e por uma zelosa avaliação, no movimento neopentecostal, qualquer indivíduo pode ser "pastor". Isso se justifica pela crença de que a salvação humana não se dá apenas por obra do Espírito, mas supõe, também, a cooperação humana, implicando a vontade dos fiéis e suas ações nesse sentido. Basta que saibam pregar, saber interpretar a bíblia com base em sua própria experiência, sem necessidade de preparação teológica. Pode-se retirar como possível consequência deste fato que a prática educativa dessa igreja se importa pouco com a formação escolar religiosa dos fiéis, no sentido de compreensão teológica, uma vez que a orientação é pragmática, importa muito mais a cura, a revelação, a prosperidade, e não o fundamento religioso.

Em relação à educação escolar, pode-se presumir, também, certo desinteresse pelo ensino formal dos fiéis, pois vigora muito a fé pragmática, mecanicista. Em outra pergunta sobre o papel das práticas escolares, no Bloco III, um número considerável de líderes religiosos (45%) afirmou que hoje a escola “prepara os alunos para terem uma profissão, um negócio próprio, um emprego, independentemente do ingresso no ensino superior”. Igualmente, ao responderem sobre o que é uma boa escola, 60% afirmaram que é a boa prática escolar e aquela que prepara para o sucesso financeiro e a prática cotidiana dos direitos sociais.

Conforme Andrade (2011), entre os postulados e ênfases da teologia e da prática pastoral neopentecostais estão a cura divina, a glossolalia, o exorcismo e a prosperidade. Segundo Andrade, uma forte ala do neopentecostalismo assume uma postura liberal, denominada “evangelho hedonista”, em que a salvação neste mundo se obtém pela prosperidade, saúde e felicidade. Nesse sentido, é relevante citar Wrege (2001, p. 121) pois, ao mesmo tempo em que a autora admite que o neopentecostalismo visa formar sujeitos alienados, afirma ser ele também um espaço em que as pessoas podem se recuperar e sair de situações de marginalidade:

Porém, lembrando o que Luís Felipe Pondé, ao jornal Folha de S. Paulo em 12 de julho de 2012 no artigo “contra a covardia” a respeito do neopentecostalismo, torna-se simplista interpretar as igrejas Universal do Reino de Deus e Internacional da Graça de Deus como agenciadoras de seres humanos totalmente automatizados ou alienados. Claro está que essas igrejas procuram atuar junto à recomposição das forças hegemônicas existentes na sociedade brasileira capitalista.

No tocante às respostas do Bloco V (*A administração escolar, políticos e mídia*), é importante ressaltar que a compreensão dos líderes neopentecostais entrevistados, ainda que genérica, é um fenômeno político que visa à separação entre os poderes administrativo, político e religioso. Diniz (2010) propõe que o Estado, ao adotar o princípio da laicidade, distancie-se dos cultos religiosos, sem assumir uma religião, privando-se de interferir no campo religioso, seja pelo apoio, seja pelo bloqueio a alguma confissão religiosa.

Os evangélicos neopentecostais são o segmento que defende a presença da iniciativa privada no setor educacional – muito provavelmente, para garantir o funcionamento de escolas privadas religiosas. Ainda assim, mostram-se favoráveis à participação exclusiva do Estado nessa atividade.

Segundo líderes neopentecostais, o papel dos meios de comunicação de massa em muito transcende a função de meramente informar a população, contradizendo a visão de Tocqueville (1998), sobre as opções de comunicação disponíveis. A principal virtude da liberdade de imprensa para os cidadãos em uma democracia constitui-se no seu poder de fiscalizar o poder público, e na capacidade que ela confere aos indivíduos de não apenas conhecer os eventos políticos, mas

utilizar esse conhecimento para eventualmente punir os governantes – esse é o alcance da exposição às notícias divulgadas em telejornais nacionais.

A esse respeito, minha hipótese é: o segmento religioso neopentecostal defende a liberdade de ensino para justificar que a família seja a instituição que deve escolher o modelo de escola para seus filhos, são contrários ao monopólio estatal da educação e defendem o estado mínimo para que se fortaleça a iniciativa privada.

Em relação aos impactos das finalidades educativas sob a perspectiva religiosa e de suas práticas no tocante à organização do currículo, à organização da vida escolar e ao processo de ensino-aprendizagem, podemos afirmar que esses impactos se expressam por meio da mobilização política das igrejas e, especialmente, da neopentecostal. Mostramos nos capítulos 2 e 3 como movimentos religiosos conservadores articularam-se politicamente em torno da Escola Sem Partido, assim como vêm atuando por meio do Congresso Nacional e das redes sociais, em formas de proselitismo e de promoção de políticas educacionais religiosas nas escolas públicas.

Finalmente, proponho as reflexões finais acerca do conjunto dos achados em nossa pesquisa. Eis, em síntese, algumas conclusões retiradas da análise dos dados:

a) Este estudo mostrou, com clareza, que as finalidades educativas escolares representam um tema inerente aos princípios e práticas de todas as confissões religiosas, uma vez que a teologia e a ética religiosa estão voltadas obrigatoriamente aos sentidos valorativos da existência humana. No que se refere ao campo neopentecostal, as finalidades educativas estão fortemente implicadas na relação entre os princípios teológicos e bíblicos e a aplicação prática no âmbito da religião. Tal articulação repercute na atuação política e midiática do movimento neopentecostal, empenhado em introduzir esses princípios no sistema público de ensino.

b) Em relação à quais seriam as finalidades educativas da escola, os líderes religiosos apontam, de modo geral, a preparação para o ensino superior e para o mundo do trabalho.

Para além das conclusões que extraímos da pesquisa, cabe, por fim, considerar o aspecto nuclear da concepção das finalidades educativas escolares desse segmento religioso extremamente ativo na sociedade: a articulação entre o neoconservadorismo e o neoliberalismo.

Para Campos (2011), o desenvolvimento das finalidades educativas não acontece em um espaço vazio mas, sim, em um cenário marcado por diversas tendências que o favoreceram ou lhe imprimiram mudanças de direção, a saber: a) a permanência institucional de antigos grupos, associações e lideranças católicas conservadoras, em especial, depois do Concílio Vaticano II; b) o refluxo do catolicismo progressista da Teologia da Libertação, na América Latina, e das teologias liberais, na Europa, sobretudo após a ascensão do Papa Francisco e c) a criação de novos grupos majoritários evangélicos pentecostais e neopentecostais.

Por sua vez, Mészáros (2005) remete-nos à gênese da onda conservadora – os anos de 1960 – período no qual houve o ressurgimento e expansão dos evangélicos pentecostais e neopentecostais no Brasil, que hoje exercem importante força política fundamentalista. Adotando a perspectiva de Mészáros, outra causa singular dessa onda conservadora no país foi o processo de guinada para a direita de intelectuais atuantes em universidades e o transformismo de partidos políticos e sindicatos que deixaram de ser combativos e passaram a agir de forma propositiva.

Em Martins (2016), percebemos a discussão sobre os parlamentares fundamentalistas – em sua maioria, a serviço de interesses do capital do mercado – que formam o grupo intitulado pela mídia como bancada BBB – do boi, da bala e da Bíblia. Estes, por atuarem conjuntamente na defesa de ideias conservadoras, são identificados como uma única bancada ou frente parlamentar, mesmo não constituindo uma oficialmente. Nos discursos desses parlamentares, a consolidada proteção aos direitos humanos é vista como uma concessão indevida de suporte a pessoas com comportamentos antissociais. O então candidato e agora presidente da República propõe um século de retrocesso ao defender a união entre Estado e religião. “Deus acima de tudo. Não tem essa historinha (*sic*) de estado laico não. O estado é cristão e a minoria que for contra que se mude. As minorias têm que se curvar para as maiorias”, afirmou Jair Bolsonaro à Revista IstoÉ (n. 2633). Mas, a despeito da retórica que afirma querer “salvar” os alunos e a educação, utiliza-se de uma arenga moralista, abstrata, idealista, virulenta e a-histórica, cujo resultado prático não é outro senão o aprofundamento da ignorância e da violência. Sem dúvida, o posicionamento do presidente e de seus ministros ligados à religião constitui certo direcionamento aos educadores em relação às finalidades educativas religiosas.

Como expõe Frigotto (1995), sequestrar o futuro é condenar o país ao retorno à idade das trevas e à eterna dependência. Assim, o fundamentalismo mercantil

neoconservador une-se ao religioso rumo à intolerância, negando até mesmo os mais elementares princípios liberais, assim como fizera o nazismo e o fascismo, ideologias que não se manifestam explicitamente no discurso atual, porém, escondem-se atrás dele e são facilmente percebidas quando é realizada uma análise profunda.

Diante dessa nova realidade, cabe-nos uma constante reflexão a respeito dos verdadeiros agentes conservadores no Brasil. Os valores, as visões de mundo, os símbolos e os mitos passam a ser reconhecidos como parte da história sociocultural brasileira e tornam-se indicadores poderosos para explicar a realidade social. Assim, também acabam justificando as finalidades educativas escolares, já que elas se configuram como um fenômeno social, cultural e histórico. Os desdobramentos disso são significativos, pois a linguagem religiosa conservadora pode não ser falaciosa, mas abrange significados, por vezes, absurdos. Como já foi dito, as expressões religiosas possuem uma direção dupla, ou seja, caminham do campo sociocultural para o enunciado, e do enunciado para a cosmovisão pessoal.

É evidente que existem forças conservadoras e tradicionais que movem as finalidades escolares por meio de sistemas de valores religiosos e ideológicos, de interesses particulares e de distintos grupos sociais. Isso se manifesta no desmanche da esfera pública e do trabalhador público, no conservadorismo social incorporado à escola por meio do autoritarismo e do conservadorismo religioso, traduzido em fundamentalismo religioso em denominações neopentecostais – vendilhões dos templos, mercadores da “teologia” da prosperidade.

Partindo das respostas de líderes religiosos neopentecostais brasileiros, especificamente, do estado de Goiás, ao questionário, sobre suas concepções de finalidades educativas escolares, foi possível analisar essas finalidades considerando o complexo contexto político, cultural, econômico e religioso do Brasil. O presente estudo obviamente não conseguiu esgotar a compreensão da relação entre finalidades educativas escolares e finalidades educativas religiosas, mas abre caminhos para desdobramentos em outros estudos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGOSTINHO. **A Cidade de Deus**. Tradução de J. Dias Pereira. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

ALENCAR, Gedeon. **Matriz Pentecostal Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Novos Diálogos, 2013.

ALISTER Mc Robert. **A experiência Pentecostal**. São Paulo: Vida Nova, 2003.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALTMANN, W. **Lutero e Libertação**: Releitura de Lutero em perspectiva latino-americana. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: Ática, 1994.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Fazendo o trabalho de Deus: ensino domiciliar e trabalho de gênero. *In*: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Org.). **Sociologia da educação**: análise internacional. Tradução de Cristina Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 166-176.

_____. A produção da diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e política de reforma educacional. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). **A pesquisa sobre didática e práticas de ensino no Estado de Goiás**. Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico, 2014.

ARAÚJO, B. S. **A atualidade do pensamento de Comenius**. Salvador: Edufba, 1996.

ARDOINO, J. **Complexité**. Paris: Université de Paris VIII. 1992. Mimeo.

AU, W.; APPLE, M. Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria educacional crítica. *In*: APPLE, M.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Org.). **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2013.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1943.

BANCO MUNDIAL. **Educación**: documento de política sectorial. Washington, 1974.

_____. **Prioridades e estratégias para a educação**. Washington, 1995.

_____. **Learning for All**: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. Washington, 2011.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 423-436, set./dez. 2008.

BARROS, R. S. M. **Ensaio sobre educação**. São Paulo: Edusp, 1971.

BOITO JÚNIOR, A. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002.

BONAZZI, T. Conservadorismo. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (Org.). **Dicionário de política**. Brasília: Editora da UnB; São Paulo: Imprensa Oficial, 2000. v. 1. p. 242-246.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOTELHO, I. Dimensões da cultura e políticas públicas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 73-83, abr. 2001.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**. Rio de Janeiro, 1824.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Disponível em: 23 jun. 2020.

BURKE, P. **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1992.

CAMBI, F. **História da educação**. São Paulo: Unesp, 1999.

_____. O século XVI: o início da pedagogia moderna. Tradução de Álvaro Lorenci. *In: História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, L. S. As origens norte-americanas do pentecostalismo brasileiro: observações sobre uma relação ainda pouco avaliada. **Revista USP**, São Paulo, n. 67, p. 100-115, 1 nov. 2005.

_____. Pentecostalismo e Protestantismo “Histórico” no Brasil: um século de conflitos, assimilação e mudanças. **Horizonte** – Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião, v. 9, n. 22, p. 504-533, 24 out. 2011.

_____. **Teatro, templo e mercado : organização e marketing de um empreendimento neopentecostal**. Petrópolis: Editora Vozes; São Paulo: Simpósio Editora; São Bernardo do Campo: UMESP, 1997

CARDOSO, M. L. Para uma leitura do método em Karl Marx: anotações sobre a “Introdução” de 1857. **Cadernos do ICHF**, Rio de Janeiro, n. 30, set. 1990.

CARNEIRO, S. Estado Laico, feminismo e ensino religioso em escolas públicas. *In: FISCHMANN, R. (Org.). Ensino religioso em escolas públicas: impactos sobre o estado laico*. São Paulo: FAFE/ FEUSP/ PROSARE/ MacArthur Foundation, Factash, 2008.

CARVALHO, C. H. (Org.). **Desafios da produção e da divulgação do**

conhecimento. Uberlândia: EDUFU, 2012.

CASANOVA, J. **Genealogías de la secularización.** Barcelona: Anthropos, 2012.

CASSIMIRO, F. H. C. **A construção simbólica do neoliberalismo no Brasil:** a ação pedagógica do Instituto Liberal (1983-1998). 2011. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1990.

CHAUVEAU, A. **Questões para história do presente.** Bauru: Edusc, 1999.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Didactica Magna:** tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

COUTO, B. R. **Direito Social e a Assistência Social na Sociedade Brasileira:** uma equação possível? São Paulo: Cortez, 2004.

CUNHA, C.; SILVA, M. A. (Org.). **Educação básica:** políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

CUNHA, C. V. **Religião e política:** uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2012.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura.** Campinas: Autores Associados, 2004.

DINIZ, D.; LIONÇO, T.; CARRIÃO, V. **Laicidade e Ensino Religioso no Brasil.** Brasília: Unesco/Letras Livres/UnB, 2010.

DOMINGUES, J. Gerações, modernidade e subjetividade coletiva. **Tempo Social**, v. 14, n. 1, p. 67-89, 1 maio 2002.

DOWBOR, L. **A era do capital improdutivo:** por que oito famílias têm mais riqueza do que a metade da população do mundo? São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

DUCHROW, U. **Os Dois Reinos:** Uso e abuso de um conceito teológico luterano. Tradução de Getúlio Bertelli. São Leopoldo: Sinodal, 1987.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa.** O sistema totêmico na Austrália. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ECCO, C.; ARAUJO, C. S. A Religião e o sagrado nas dobras de poder. **Contemplação** – Revista Acadêmica de Filosofia e Teologia da Faculdade João Paulo II, v. 10, p. 1-15, 2015.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.).

Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped - Kelps, 2013.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CNPq, 2014.

FEBVRE, L. **Martinho Lutero, um destino**. Tradução de Dorothee de Bruchard. São Paulo: Três Estrelas, 2012.

FERNANDES, R. C. Governo das almas. As denominações evangélicas no Grande Rio. In: ANTONIAZZI, A. **Nem anjos nem demônios:** interpretações sociológicas do pentecostalismo. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 163-203.

FIGUEIREDO, A. P. **Ensino religioso:** perspectivas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREITAS, R. A. M. M. **Formação de conceitos na aprendizagem escolar e a atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino**. Educativa, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 388-418, 2017.

FREYRE, G. **Euclides da Cunha, revelador da realidade brasileira**. In:_. Obras completas. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1966. p. 17-31. v. 1.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação:** o esquecimento da educação e a educação permanente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **História das ideias pedagógicas**. Série Educação. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003. (Série Educação).

GASPARIN, J. L. **Comênio ou arte de ensinar tudo a todos**. São Paulo: Papyrus, 1994.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GILBERTO, Antônio (Ed). **Teologia Sistemática Pentecostal**. In: GILBERTO, Antônio. Soteriologia: a doutrina da salvação. 2 ed. Rio de Janeiro: CPAD, 2008, p. 363.

GILMONT, J. F. Reformas protestantes e leituras. *In*: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999. p. 47-116.

GÓMEZ, A. I. P. A escola como cruzamento de culturas. *In*: _____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Maquiavel: notas sobre o estado e a política. 4. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 3.

GRUEN, W. **O ensino religioso na escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HACK, O. H. **Protestantismo e Educação Brasileira**. São Paulo: Cultura Cristã, 2000.

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

IBGE. **Diretoria de Pesquisas**, coordenação de cadastro e classificações, cadastro de empresas 2010/2016. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101647.pdf>. p. 65. Acesso em: 10 nov. 2019.

JACKSON, P. W. **Life in Classroom**. Nova York: Holt, 1968.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2010.

KERBAUY, M. **Associativismo e comportamento eleitoral na eleição de 2002**. Opinião Pública, Campinas, v. 10, n. 2, p. 254-267, 2004.

KULESZA, W. A. **Comenius: a persistência da utopia em educação**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

LACERDA, G. B. **Laicidade na I república brasileira: os positivistas ortodoxos**. 2013. Relatório técnico científico de Pós-doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LENOIR, Y. Du libéralisme au néolibéralisme: quels impacts pour les finalités éducatives scolaires et pour les savoirs disciplinaires. *In*: LENOIR, Y. *et al.* (Org.). **Les finalités éducatives scolaires: pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint-Lambert (Quebec, Canadá): Groupéditions Editeurs, 2016.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais a profissão docente. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.

_____. **Internacionalização das políticas educacionais:** elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. *In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. (Org.). Educação básica: políticas, avanços, pendências.* Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. **Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática.** *In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (EDIPE), 7., 2019, Goiânia. Anais [...].* Goiânia: Editora da UFG, 2019.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: **a escola e a formação do pensamento teórico-científico.** *In: LONGAREZZI, A.; PUENTES, R. A. (Org.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos.* 3. ed. Uberlândia: Edufu, 2015.

LORA, G. M. E. A. Vigencia y pertinencia de los clasicos en educacion. *In: Juan Amós Comenius – Obra, Andanzas, Atmósferas (En el IV Centenario de su nacimiento – 1592-1992).* México: Centro de Estudios sobre la Universidad, 1993.

LUTERO, M. **Educação e Reforma.** São Leopoldo: Porto Alegre: Concórdia, 2000. Coleção Lutero para hoje.

_____. Comércio e Usura – (Sermão) Sobre a Usura. *In: _____.* **Obras Seleccionadas.** Volume 5: Ética: Fundamentos – Oração – Sexualidade – Educação – Economia. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995.

_____. Contra as hordas salteadoras e assassinas. *In: _____.* **Obras Seleccionadas.** Volume 6: Ética: Fundamentações da Ética Política – Governo – Guerra dos Camponeses – Guerra contra os Turcos – Paz social. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1996.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MACHADO, M. D. C. **Política e Religião:** a participação dos evangélicos nas eleições. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia moderna.** Campinas, SP: Alínea, 2010.

MARCONDES, L. R. L. **Contextualização histórica das igrejas evangélicas no Brasil.** *In: SEMINÁRIO NACIONAL RELIGIÃO E SOCIEDADE. O espaço do sagrado no século XXI 3., 10-11 nov. 2006, Curitiba. Anais [...].* Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2006.

MARIANO, R. **Neopentecostais:** sociologia do novo pentecostalismo no Brasil. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Neopentecostais**: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

MARTINS, M. F. Apontamentos sobre o conservadorismo contemporâneo: os movimentos sociais e os eventos de multidão à luz de Gramsci. *In*: VARES, S. F.; POLLI, J. R. **Democracia em tempos de conservadorismo**. Jundiaí: Editora In House, 2016.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MAUSS, M.; HUBERT, H. **Sobre o sacrifício**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGUEL, L. F. **Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”**: Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MILAGRE, G. F.; LIBÂNEO, J. C. **Finalidades e objetivos da educação: levantamento de produções nos Anais da Anped – 2011-2013**. *In*: SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO, 8., 2015, Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLL NETO, R. **Reaganation**: a nação e o nacionalismo (neo)conservador nos Estados Unidos (1981-1988). 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

NARODOWSKI, M. **Comenius & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NOVAES, R. A divina política. Notas sobre as relações delicadas entre religião e política. **Revista USP**, São Paulo, n. 49, p. 60-81, 30 maio 2001.

ORO, A. P.; CORTEN, A.; DOZON, J. **Igreja Universal do Reino de Deus**. Os novos conquistadores da fé. São Paulo: Paulinas. 2003.

OLSON, M. **A lógica da ação coletiva**: os benefícios públicos e uma teoria dos grupos sociais. Tradução de Fábio Fernandez. São Paulo: Edusp, 1999.

PACHECO, J. A.; MARQUES, M. Governamentalidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. *In*: OLIVEIRA, M. R. (Org.). **Professor**: formação, saberes e problemas. Porto: Porto Editora, 2014.

PAIVA, W. A. (Org.). **Reflexões sobre o método**. Curitiba: CRV, 2017.

PASSOS, J. D. **Ensino religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

PEIRANO, M. G. S. **Três Ensaio Breves**. Brasília: Universidade de Brasília, 1997. (Série Antropologia). v. 231.

PERNOUD, R. **Luz sobre a Idade Média**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.

PERRY, M. **Civilização ocidental**: uma história concisa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PESSONI, L. M. L. **Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino**: a reforma educativa no Estado de Goiás. 2017. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

PETITFILS, J. C. **Os socialismos utópicos**. São Paulo: Círculo do Livro, 1977.

PIERUCCI, A. De olho na modernidade religiosa. **Tempo Social**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 9-16, nov. 2008.

PIRES, C. M. P. **Das mortificações da carne ao governo da alma**: Igreja, modernidade e educação. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo.

POLLI, J. R. **Democracia em tempos de conservadorismo**. Jundiaí: Editora In House, 2016.

POSTMAN, N. **O fim da Educação**: redefinindo o valor da escola. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

REIS, S. F. **Concepções e práticas vigentes em escolas públicas**: a influência das políticas educacionais no trabalho dos professores. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

ROSANVALLON, P. **A crise do Estado de Providência**. Lisboa: Editorial Inquérito, 1984.

ROUSSEAU, J. Tratado sobre a economia política. *In*:_____. **Rousseau e as relações internacionais**. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: UnB, 2003.

RYAN, R. M. Agency and organization: intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. *In*: JACOBS, J. (Org.). **Nebraska symposium on motivation**. v. 40. Lincoln: University of Nebraska Press, 1993. v. 40.

SANCHES, M. *et al.* O eleitor profissional. **O Globo**, 30 set. 2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/brasil/o-eleitor-profissional-20209618#ixzz4Mn1RliJb>>. Acesso em: 1 maio 2020.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação** – trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Escola e democracia**: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SENEDA, M. C.; CUSTÓDIO, H. F. F. (Org.). **Max Weber**: religião, valores, teoria do conhecimento. Uberlândia: Edufu, 2016.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, E. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, M. A; CUNHA, C. (Org.). **Educação Básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, S. P. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem**: o pacto pela educação em Goiás. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

SMIDERLE, C. G. S. M. Entre Babel e Pentecostes: cosmologia evangélica no Brasil contemporâneo. **Religião e Sociedade**, v. 31, n. 2, p. 78-104, 2011.

SOUZA, S. D. religião e secularização: o gênero dos discursos e das práticas das mulheres protestantes. *In*: _____. **Gênero e religião no Brasil**: ensaios feministas. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

SOUZA, S. E. T.; RIBEIRO, B. O. L. (Org.). **Do público ao privado, do confessional ao laico**: a história das instituições escolares na Ituiutaba do século XX. Uberlândia: Edufu, 2009.

SPEAR, R. Social entrepreneurship: a different model? **International journal of social economics**, v. 33 n. 5/6, p. 399-410, maio 2006.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TILLICH, P. **A Era Protestante**. Tradução de Jaci Maraschin. São Paulo: Ciências da Religião, 1992.

TOCQUEVILLE, A. **A democracia na América**. São Paulo: Edusp, 1998.

VAN ZANTEN, A. Cultura da rua ou cultura da escola? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, jan./jun. 2000.

VIANA, A. **Jorge Gerdau**: solução para 60% dos problemas do Brasil está em questões como educação, logística e tributos. **Agência Industnet Fiesp**, 18 out. 2013. Disponível em: <<https://www.fiesp.com.br/noticias/jorge-gerdau-solucao-para-60-dos-problemas-do-brasil-esta-em-questoes-como-educacao-logistica-e-tributos/>>. Acesso em: 27 nov. 2019.

VIEIRA, S. L. Escola – função social, gestão e política educacional. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 129-145.

VIESSER, L. C. **Um paradigma didático para o ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 1994.

VERCELLI L. C. A . O pensamento educacional de Martinho Lutero. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v. 7, n.14, p. 46-53, 2012. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/issue/view/559>. Acesso em: 13 set. 2020.

WESTHELLE, V. **O Deus escandaloso**: o uso e abuso da cruz. Tradução de Geraldo Korndörfer. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008.

WILLIAMSON, J. Reformas políticas na América Latina na década de 80. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 23- 29 jan./mar. 1992.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

WREGGE, R. S. **As mensagens das igrejas neopentecostais e suas consequências para a educação**. Editora. Paco Editorial, 2014.

APÊNDICE 1 DETALHAMENTO DO QUESTIONÁRIO

Bloco I – Identificação social dos líderes neopentecostais

- a) Idade
- b) Identidade de gênero
- c) Cor de pele ou raça
- d) Estado civil
- e) Renda familiar
- f) Formação educacional
- g) Moradia

Bloco II – Funções sociorreligiosas dos líderes

- a) Denominação a que pertence?
- b) Função ministerial?

Bloco III – O que pensam os líderes neopentecostais sobre o papel da escola?

- a) A escola serve para quê?
- b) A escola pública serve para quê?
- c) Como você entende a escola de hoje?
- d) Sobre as práticas escolares?
- e) O que é uma boa escola?
- f) A escola cumpre o que você indicou acima?
- g) O que a escola não deve ensinar?
- h) Em que tipo de escola matricularia seus filhos ou indicaria?

Bloco IV – O que pensam os líderes neopentecostais sobre ensino religioso na escola pública?

- a) Ensino religioso na escola é?
- b) Ensino religioso na escola serve para?
- c) Ensino religioso na escola pública?
- d) Qual principal objetivo do ensino religioso na escola?
- e) Religião como matéria curricular?
- f) O ensino religioso precisa respeitar?
- g) A religião na escola deve ter como base?
- h) O aluno e o ensino religioso?
- i) O ensino religioso na formação do aluno?
- j) Grupo religioso na escola?

Bloco V – Opiniões dos líderes neopentecostais sobre a administração escolar, políticos e mídia

- a) Que administração é melhor para a escola?
- b) Políticos e a escola?
- c) Como os políticos tratam a educação?
- d) O que o governo deve fazer para melhorar a escola?
- e) Como a tv, rádio e outras mídias falam da educação?

APÊNDICE 2 CONVITE E ACEITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Perguntas Respostas 20



FINALIDADE DO ENSINO RELIGIOSO

Olá! Querido Líder
Obrigado pelos próximos 20 minutos de sua atenção!

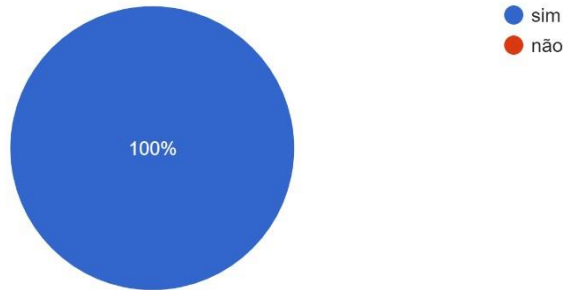
Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "As Concepções de Finalidades Educativas Escolares na Perspectiva de Líderes Evangélicos - pentecostal neopentecostais. SUA PARTICIPAÇÃO SERÁ DE EXTREMA RELEVÂNCIA. A equipe de pesquisadores formada pelo Professor Dr. José Carlos Líbano e pelo mestrando Edmar Moreira Alves da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Lembre-se de que a sua participação é voluntária. Antes de decidir participar, informo que é necessário ter idade acima de 18 anos.

LÍDER: REITERAMOS QUE SUA COLABORAÇÃO SERÁ DE GRANDE RELEVÂNCIA PARA PESQUISA!

APÊNDICE 3 – RESPOSTAS DOS LÍDERES RELIGIOSO NEOPENTECONAIS

ESTÁ DE ACORDO COM A PESQUISA?

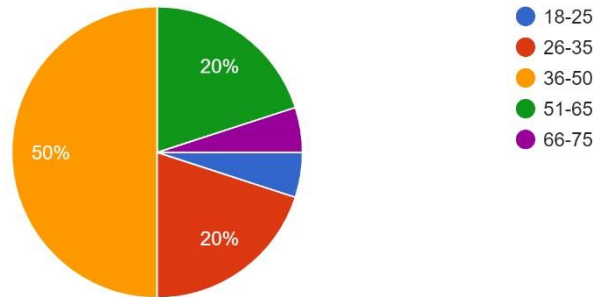
20 respostas



BLOCO I – IDENTIFICAÇÃO SOCIAL DOS LÍDERES NEOPENTECOSTAIS

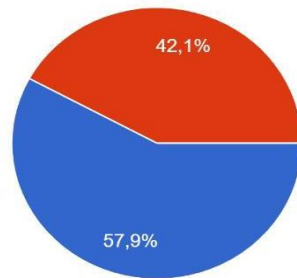
SUA IDADE

20 respostas



IDENTIDADE DE GÊNERO

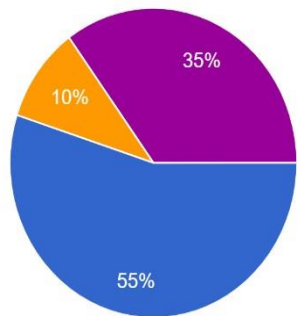
19 respostas



- feminino
- masculino
- prefiro não declarar

COR OU RAÇA DE PELE

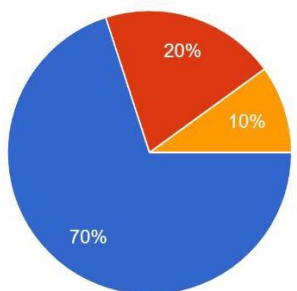
20 respostas



- branca
- indígena
- preta
- amarela
- parda

ESTADO CIVIL

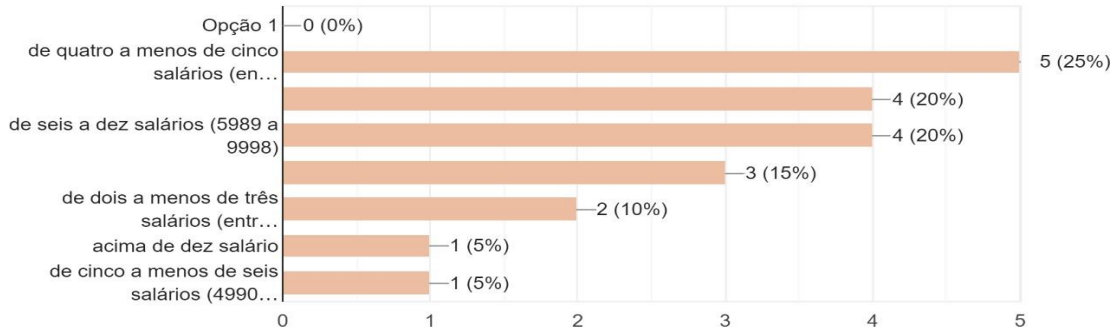
20 respostas



- casado
- divorciado
- solteiro

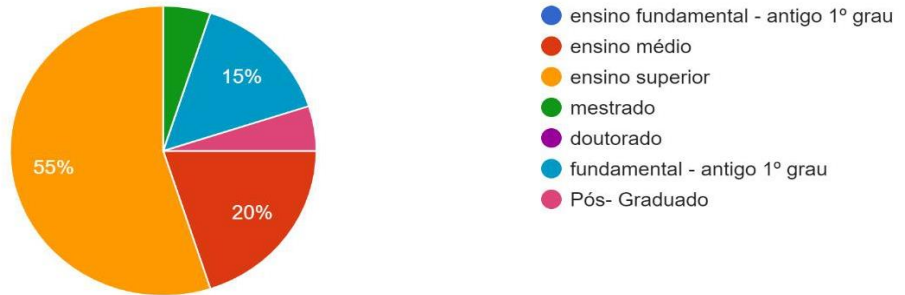
RENDA FAMILIAR

20 respostas



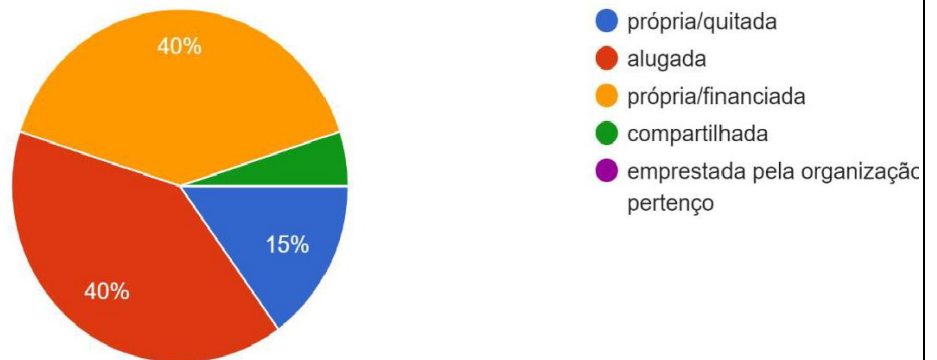
GRAU DE INSTRUÇÃO

20 respostas



A CASA ONDE MORA É

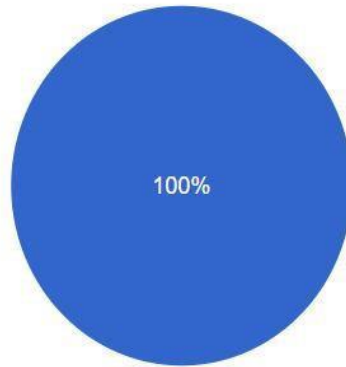
20 respostas



BLOCO II – FUNÇÕES SOCIORRELIGIOSAS DOS LÍDERES

QUAL É A SUA DENOMINAÇÃO?

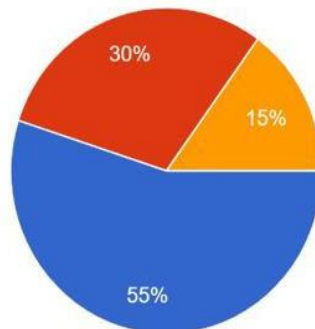
20 respostas



● Ministério Catedral de Deus

QUAL É SUA FUNÇÃO MINISTERIAL?

20 respostas

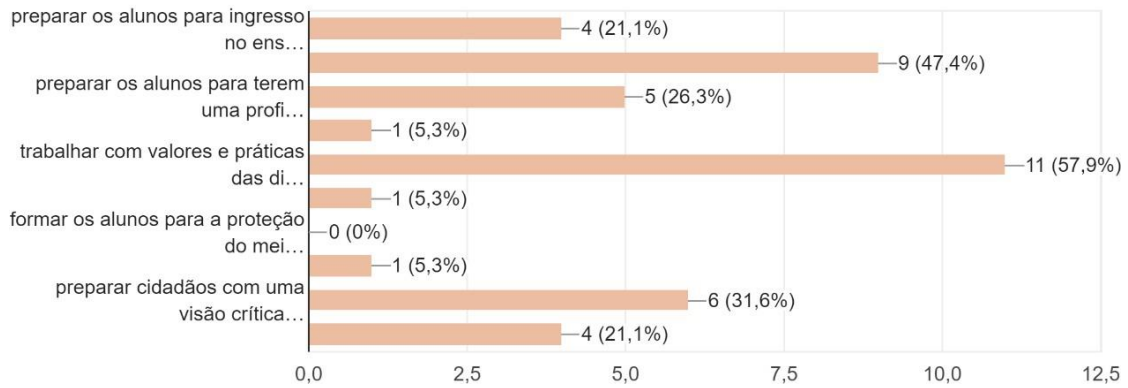


● Pastor/Pastora
● Líder de Ministério
● Missionário/Missionária

BLOCO III – O QUE PENSAM OS LÍDERES NEOPENTECOSTAIS SOBRE O PAPEL DA ESCOLA?

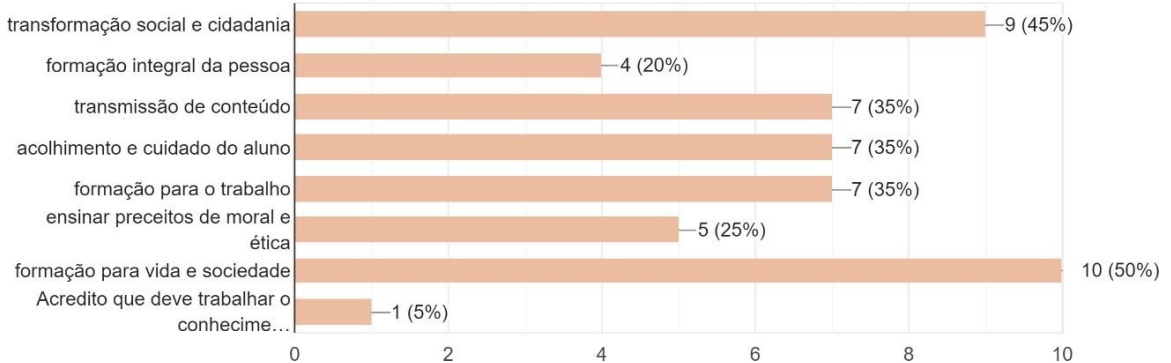
A ESCOLA SERVE PARA QUÊ (até três opções)

19 respostas



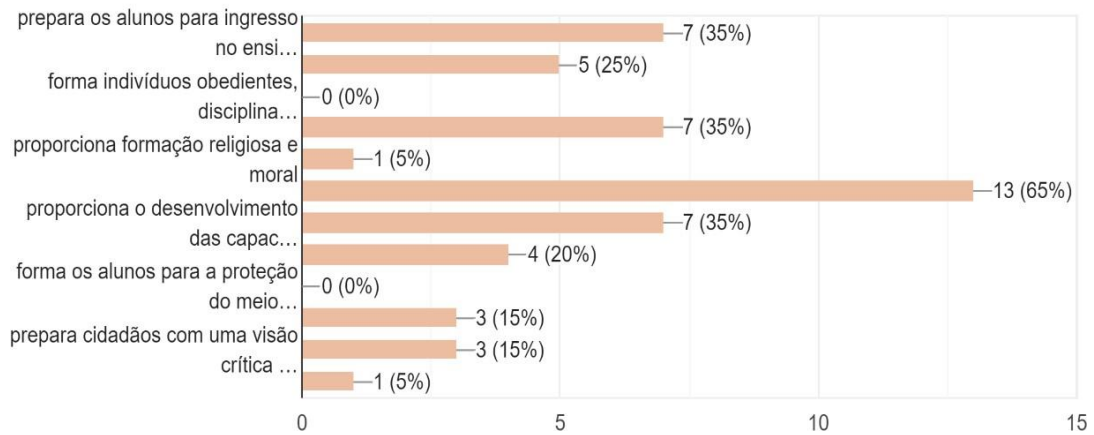
A ESCOLA PÚBLICA SERVE PARA QUÊ (até três opções)

20 respostas



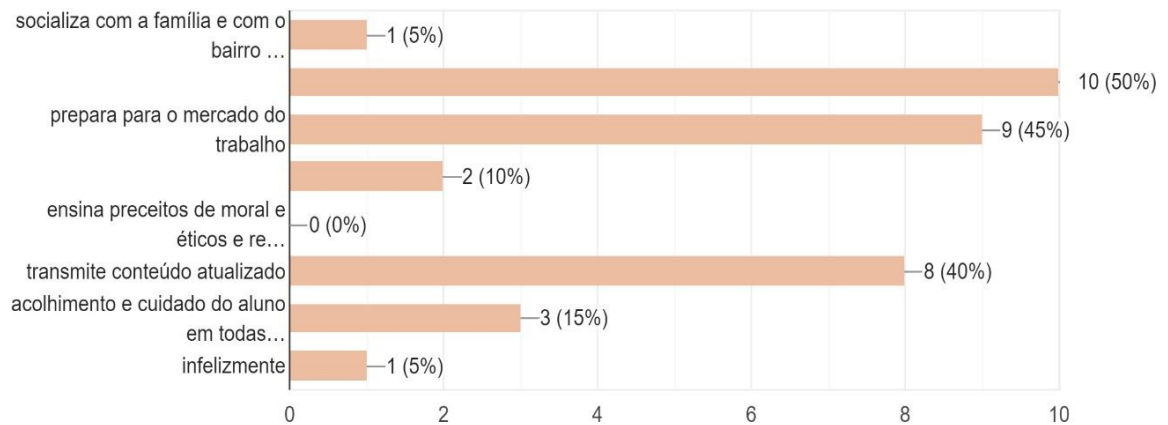
COMO VOCÊ ENTENDE A ESCOLA DE HOJE? (até três opções)

20 respostas



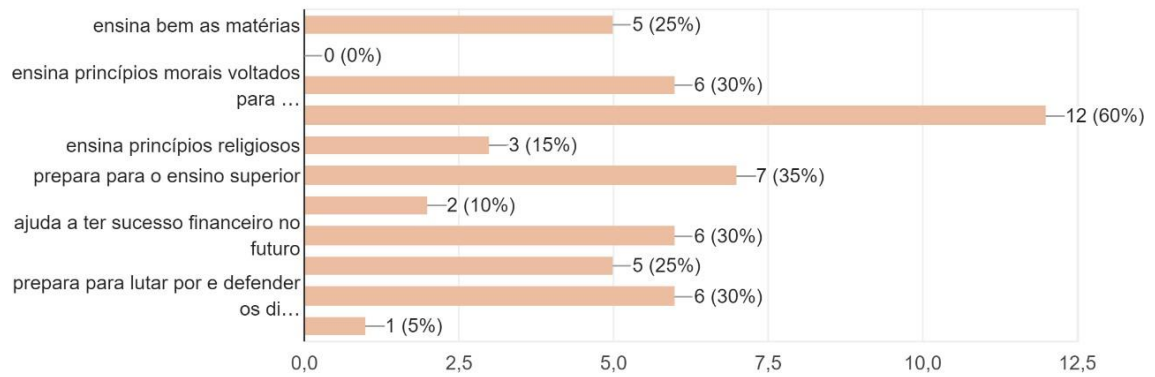
OPINE SOBRE AS PRÁTICAS NA ESCOLA

20 respostas



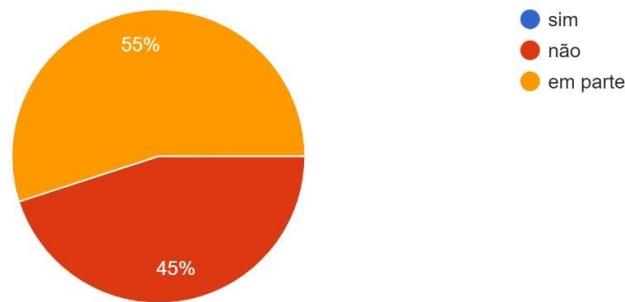
O QUE É UMA BOA ESCOLA (três opções)

20 respostas



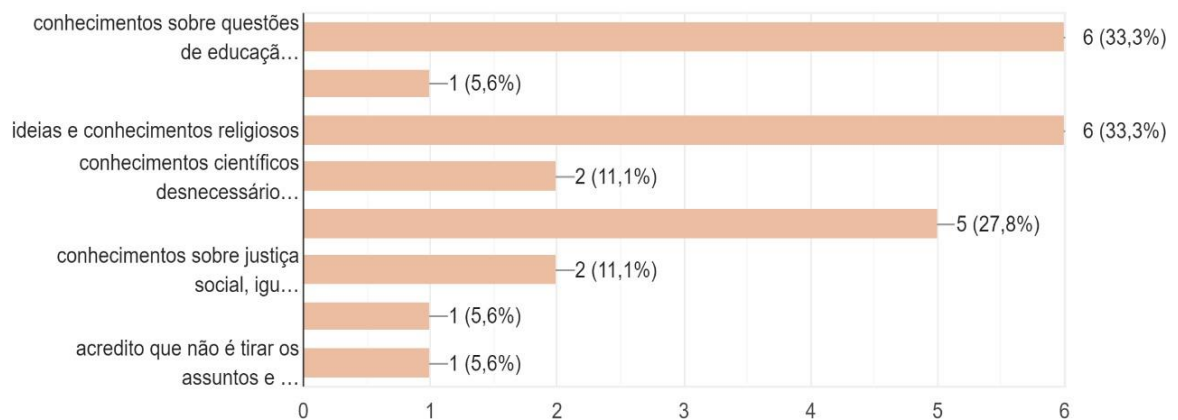
A ESCOLA CUMPRE O QUE VOCÊ INDICOU ACIMA?

20 respostas



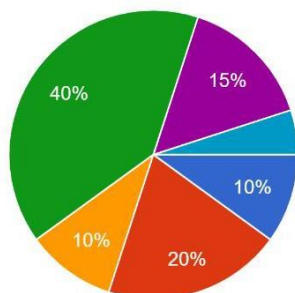
O QUE A ESCOLA NÃO DEVE ENSINAR?

18 respostas



QUE TIPO DE ESCOLA MATRICULARIA SEUS FILHOS OU INDICARIA

20 respostas

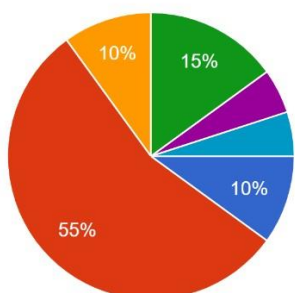


- escola de tempo integral
- escola regular de meio período
- escola cívico militar
- escola filiada a uma religião
- escola particular
- adoraria com cunho religioso

BLOCO IV – O QUE PENSAM OS LÍDERES SOBRE ENSINO RELIGIOSO NA REDE PÚBLICA?

O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA SERVE PARA?

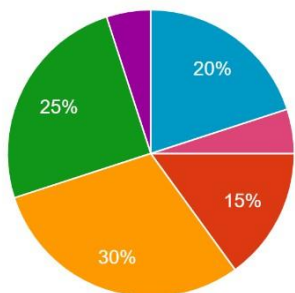
20 respostas



- impedir a degradação moral e a perversidade humana
- fortalecer princípios da moral e cidadania
- limitar o desenvolvimento mental e cognitivo dos alunos
- gerar princípios e valores religiosos
- não influencia em nenhum dos pontos apresentados
- entender que existe um Deus maior e...

ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA

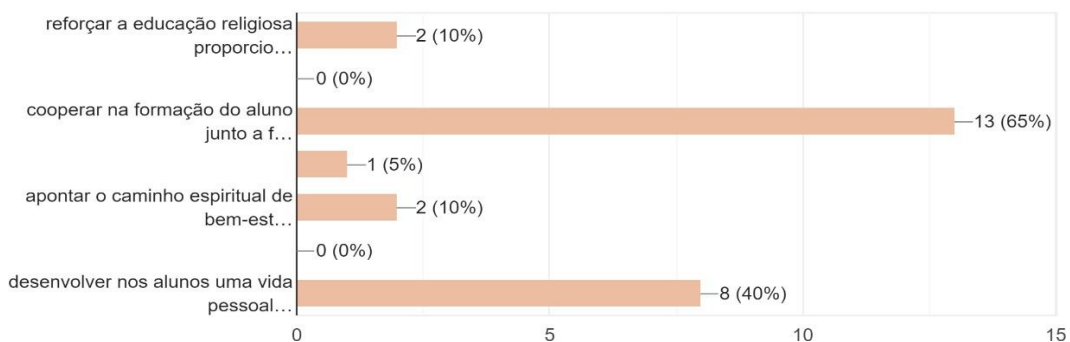
20 respostas



- concordo, acredito que seja indispensável para a formação global...
- não concordo, penso que lugar de ensino religioso é na igreja
- prefiro respeitar a Constituição brasileira que estabelece a laicidade na educaç...
- vejo como positivo, acredito que os al...
- tanto faz, o importante é que os aluno...
- concordo acredito que seja indispens...
- acredito que devem conhecer e enten...

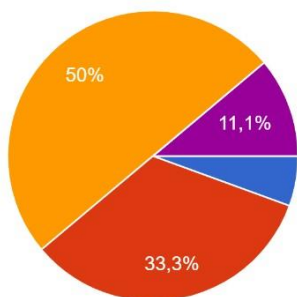
QUAL É O PRINCIPAL OBJETIVO DO ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA

20 respostas



RELIGIÃO COMO MATÉRIA CURRICULAR

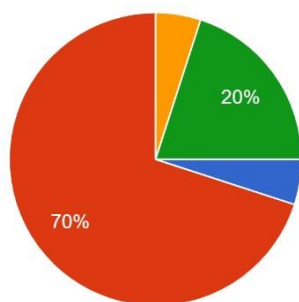
18 respostas



- não sou adepto da introdução da religião no currículo escolar
- aceito como disciplina específica por credo religioso e ter como conteúdo e...
- deve ser ensinada assim como se ensina qualquer outra matéria escolar...
- abordada como currículo composto por disciplinas e conteúdos ecumênicos
- deve ser disciplina específica e ensinar apenas preceitos morais recomendad...

O ENSINO RELIGIOSO PRECISA RESPEITAR?

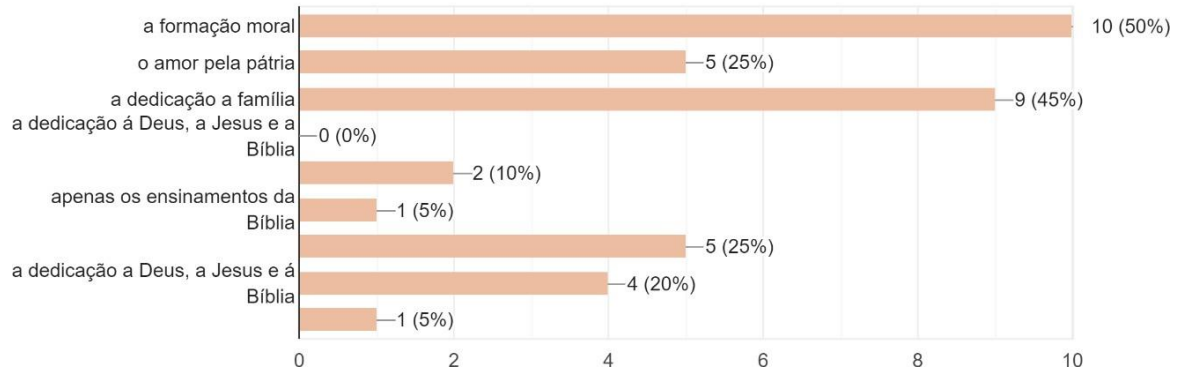
20 respostas



- os direitos do aluno como cidadão
- a crença pessoal do aluno independentemente da religião que professa
- a diversidade racial de cor e étnica do indivíduo
- o livre arbítrio do aluno como princípio moral
- nenhuma das alternativas acima

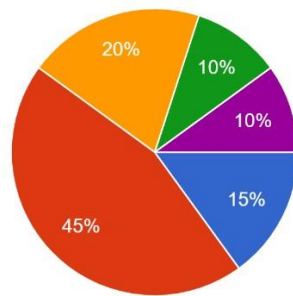
A RELIGIÃO NA ESCOLA DEVE TER COMO BASE (até três respostas)

20 respostas



ALUNO E O ENSINO RELIGIOSO?

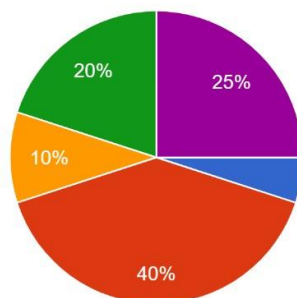
20 respostas



- penso que os alunos aceitam de bom grado
- considero que não aceitam bem, eles são jovens e não ligam para religião
- a maioria dos que aceitam o fazem por imposição da família
- mesmo que não aceitem, deve ser obrigatório pois coopera na formação...
- Pode até haver resistência de alguns, principalmente no início, mas quando...

O ENSINO RELIGIOSO NA FORMAÇÃO DO ALUNO?

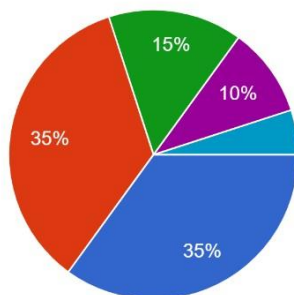
20 respostas



- não tem nenhum papel, pois o ensino público na Constituição brasileira dev...
- é muito importante para o desenvolvimento humano porque abo...
- impede uma visão universal das pessoas sem fazer distinções por sex...
- ajuda os alunos pensar no seu futuro, planejar suas economias e melhorar d...
- é importante por diversos motivos
- não é importante por diversos motivos

GRUPO RELIGIOSO NA ESCOLA

20 respostas

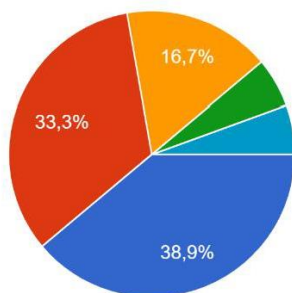


- importante, e os grupos religiosos devem participar de atividades da escola
- os grupos religiosos não devem se relacionar com a escola
- os grupos religiosos deve influenciar a educação oferecida na escola
- outra opinião sobre o tema
- os grupos religiosos devem influenciar na educação oferecida na escola
- delicado este assunto estão devemos...

BLOCO V – OPINIÕES DOS LÍDERES RELIGIOSOS SOBRE A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, POLÍTICOS E MÍDIA

QUE ADMINISTRAÇÃO É MELHOR PARA ESCOLA

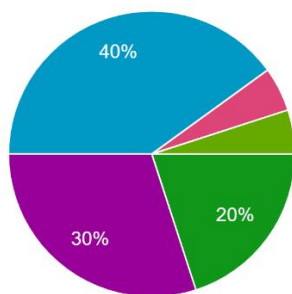
18 respostas



- pela própria Secretaria de Educação
- por organização social privada (terceirizada) ONGs
- por organizações militares
- por igrejas e grupos religiosos diversos
- pelas associações e líderes comunitários locais
- Igreja e Secretaria da Educação

POLÍTICOS E A ESCOLA

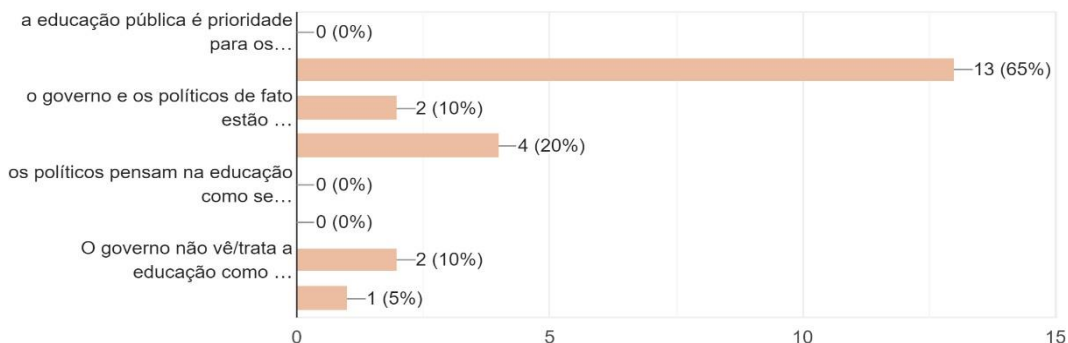
20 respostas



- eles preocupam-se com a educação em parceria com professores
- pretendem partidarizar a educação e o que deve ser ensinado nas escolas
- são conscientes de suas ações voltad...
- eles estão certos que a sociedade qu...
- eles estão misturando educação, polít...
- pretendem partidarizar a educação e...
- Uma minoria dos políticos se preocup...
- Nao vejo eles preocupados com a esc...

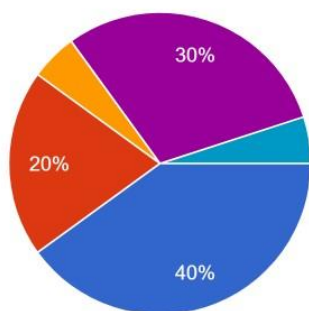
COMO OS POLÍTICOS TRATAM A EDUCAÇÃO

20 respostas



O QUE O GOVERNO DEVE FAZER PARA MELHORAR A ESCOLA

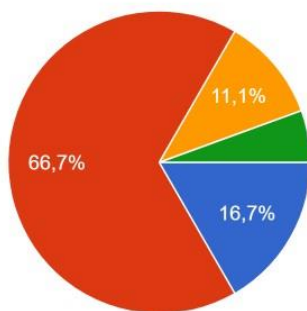
20 respostas



- garantir escolas com melhor infraestrutura
- parcerias com as redes militares e redes privadas
- implantar e motivar mais tecnologias nas escolas
- viabilizar mais escolas em tempo integral
- remunerar melhor o trabalho dos prof...
- Veja de 1,3,4,5, são mais pertinentes.

COMO A TV, RÁDIO E OUTRAS MÍDIAS FALAM DA EDUCAÇÃO?

18 respostas



- descrevem a educação escolar em processo de melhora
- descrevem a educação escolar em processo de degradação
- são neutras em relação a seus comentários
- depende da emissora a verdade aparece , mas infelizmente a uma política transitoria.