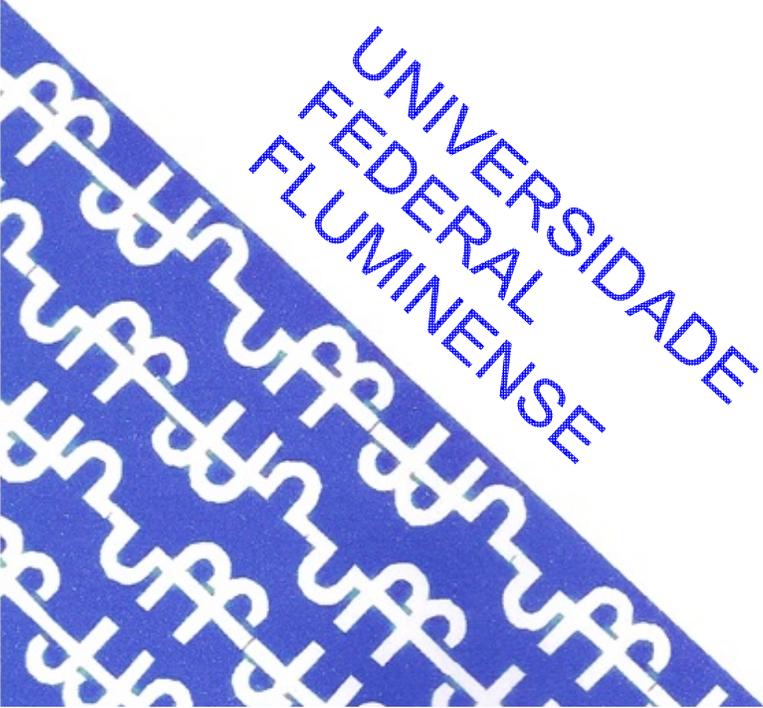


ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL

CATHARINE VANESSA SILVA PERES

**A PRESENÇA DA IGREJA CATÓLICA NO ESTADO E SEU ATRAVESSAMENTO NA
CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO:
O CASO DA FAVELA DA ROCINHA.**



**UNIVERSIDADE
FEDERAL
FLUMINENSE**

**NITEROI, RJ
2014**

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL

CATHARINE VANESSA SILVA PERES

**A PRESENÇA DA IGREJA CATÓLICA NO ESTADO E SEU ATRAVESSAMENTO NA
CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO:
O CASO DA FAVELA DA ROCINHA.**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense – UFF, na área de concentração “Sujeitos Sociais e Proteção Social”, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Política Social.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lucí Faria Pinheiro

NITERÓI / RJ

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL

PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL

CATHARINE VANESSA SILVA PERES

**A PRESENÇA DA IGREJA CATÓLICA NO ESTADO E SEU ATRAVESSAMENTO NA
CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO:
O CASO DA FAVELA DA ROCINHA.**

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Lucí Faria Pinheiro – UFF (Orientadora)

Profº Dr. Jorge Antônio da Silva Rangel – UERJ (1º Examinador)

Profº Dr. Enzo Bello – UFF (2º Examinador)

Profª Drª Sônia de Oliveira Câmara Rangel - UERJ (1º Suplente)

Profº Dr. Luiz Marcos de Lima Jorge – UFF (2º Suplente)

NITERÓI / RJ

2014

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

P437 Peres, Catharine Vanessa Silva.

A presença da Igreja Católica no Estado e seu atravessamento na construção da cidadania através da educação: o caso da favela da Rocinha / Catharine Vanessa Silva Peres. – 2014.

100 f.

Orientadora: Lucí Faria Pinheiro.

Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal Fluminense, Escola de Serviço Social, 2014.

Bibliografia: f. 92-96.

1. Estado. 2. Cidadania. 3. Democracia. 4. Educação. 5. Religião.
I. Pinheiro, Lucí Faria. II. Universidade Federal Fluminense. Escola de Serviço Social. III. Título.

CDD 372.84

Agradecimentos

Esse trabalho é resultado de minhas observações, inquietações, críticas, possibilidades e desafios. Como professora a dezesseis anos, da educação básica, ainda muito jovem percebia conflitos sociais, e expressões de desigualdade que me faziam pensar que a educação deveria ser uma ferramenta de transformação dessa realidade.

Na experiência como docente, presenciava um discurso reinventado, em nome da defesa do mais fraco, com práticas repetidas, maquiando, o que estava por trás dele, interesses econômicos de acumulação de renda e capital.

Esses discursos perderam o seu brilho, a escola não tinha uma unidade. O que havia era a escola para rico e a escola para pobre. Um espaço de reprodução e renovação. A luta de alguns educadores comprometidos por uma mudança real me tocou de forma significativa. Também eu queria estar com eles. Alguns conheci apenas através de minhas leituras, outros tive o privilégio de conhecer pessoalmente, trabalhando incansavelmente em sala de aula. Para eles dedico meus primeiros agradecimentos, pois me motivaram a chegar até aqui.

Mas entrar e permanecer em uma Universidade Federal como acadêmico no Brasil exige certo esforço e dedicação que precisei adquirir, para ingressar e concluir meu trabalho, com a clareza de que fiz o meu melhor, em um período de dois anos que confesso limitados para mim. Ainda sim foram dois anos de grande agitação política, com greve dos professores, bombeiros, banco, garis, além é claro, da Copa do Mundo. Foram anos desafiadores.

Não consigo conceber uma figura antropomórfica de Deus, embora respeite quem assim O perceba, mas penso que há uma causa primária, uma força, que nos sustenta e nos inspira, nas situações mais adversas e inesperadas. Essa Força que parece vir de fora, que parece estar em mim, sem dúvida, me fez perseverar, diante de tantos obstáculos que surgiram no decorrer da pesquisa. Fez-me também contemplar com gratidão, a todos que na hora certa, no momento certo, permaneceram ou cruzaram o meu caminho nesse período. São esses:

Minha mãe, Cerimar, mulher guerreira, militante combativa da ética, do respeito, do comprometimento. Como advogada, sempre advogou a favor da classe trabalhadora, como mãe e mulher, militou a favor do amor. A ti, dedico minha gratidão profunda. Essa conquista é nossa.

Meu pai Ricardo, que não se encontra mais entre nós há quatro anos, mas que me ofereceu desde nova a oportunidade de ingressar nas melhores escolas e cursos,

possibilitando-me estar em lugares diversos, com sujeitos diversos, sempre em ambientes politizados, contribuindo de forma concreta para minhas primeiras percepções do mundo e as relações de classe. Minha profunda gratidão.

Minhas filhas Clarisse Peres de Assis, estudante do segundo ano do ensino médio, militante, grande companheira de debates políticos e Anna Beatriz Peres Soares, estudante do sexto ano do ensino fundamental, mesmo jovem, apresentando já tanta clareza nas relações sociais que a envolve dentro e fora da escola. Vocês são a certeza de que a luta política não é em vão. Minha profunda gratidão.

Minha orientadora, Professora Dr^a Luci Faria Pinheiro, que aceitou desde o primeiro encontro, o desafio dessa orientação, pelo seu notório saber e sua dedicação, clareando muitas vezes meus pensamentos por vezes confusos. Minha gratidão.

O Programa de Estudos Pós-graduados em Política Social, da Escola de Serviço Social, da Universidade Federal Fluminense, seus professores, alunos (colegas de turma) e funcionários (secretaria, limpeza, recepção), minha gratidão pela prestatividade e paciência, diante de minhas ansiedades e necessidades. Gratidão.

Os professores João Marcus Figueiredo Assis e Francine Helfreich Coutinho dos Santos, que, contribuíram com novas abordagens e direcionamentos para a pesquisa, aceitando de pronto, com carinho, participar da banca de qualificação deste trabalho, embora não pudessem estar presentes na defesa. Sem às contribuições de vocês, nada disto seria possível. Gratidão.

As amigas que fiz na Universidade Federal Fluminense e que desde o início, contribuíram para essa pesquisa, com debates políticos acalorados dentro e fora da sala de aula, enriquecendo e trazendo à luz novas percepções do saber. “Branca” e Rosália Lemos, minha gratidão.

Minha amiga, colega, companheira de mestrado, sempre presente desde o início, ainda no processo seletivo, quando tive a oportunidade de conhecê-la. Taíza Gama, minha gratidão por poder sempre contar com você, em todas as horas, a qualquer hora. Meu muito obrigada!

Meus amigos Victor Balbi e Juliana Costa, que me fizeram companhia todas as vezes que precisei subir a Favela da Rocinha, dando-me o suporte emocional, quando pensei que não conseguiria mais completar essa parte do trabalho, pelos conflitos armados que se intensificaram desde a morte do ajudante de pedreiro Amarildo.

Os jovens que conheci na Rocinha, determinados, buscando através do esporte, oportunidade de transformação de vida, demonstrando durante a entrevista uma maturidade,

revigorante para mim, diante da realidade em que vivem na favela. Mais uma vez o mundo se renovou aos meus olhos através de nossos debates. Gratidão por me ensinarem tanto.

Os líderes comunitários que me acolheram na favela, e que me conduziram aos espaços, durante a pesquisa de campo, como alguém da família, confiando em meu trabalho, ao mesmo tempo em que esperançosos por qualquer possibilidade de mudança. Seus olhares me tocaram profundamente. Minha gratidão.

Os líderes religiosos que de pronto aceitaram ser entrevistados por mim, confiando em minhas intenções em uma região onde a desconfiança foi implantada pelos vários discursos ora por promessas de melhoria, ora por acusações a suas práticas. Minha gratidão.

Por fim, mas de nenhuma forma menos importante, a banca de defesa que aceitou avaliar essa pesquisa, professores: Dr. Jorge Antônio da Silva Rangel, Dr. Enzo Bello, Dr^a Sônia de Oliveira Câmara Rangel, Dr. Luiz Marcos de Lima, minha profunda gratidão.

Esse trabalho eu dedico a todos os jovens e crianças estudantes brasileiros, que trazem um legado de exploração, onde os valores do capitalismo, desde sua infância, ameaçam seus potenciais revolucionários. Que haja coração, ação e voz suficiente, para que as mudanças se façam na hora que não “espera acontecer”.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo estudar a inserção e o papel da Igreja Católica no Estado, através da Lei 3.459 que legitima o ensino religioso nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Aplicada como política social, partimos do pressuposto que ela corrompe a cidadania e ameaça a democracia desde a sala de aula, um de seus espaços mais expressivos de construção do “ser cidadão”. Assim, a pesquisa se inicia no entendimento sobre a formação do Estado no Brasil, percorrendo a construção da cidadania e da democracia, até o período atual (séc. XXI) buscando através da história, contextualizar os interesses que estão por trás dessa formação. Nesse percurso, compreendemos que a Igreja Católica vem historicamente, sustentando seu espaço hegemônico na sociedade, atravessando os caminhos políticos, econômicos e culturais desse Estado e isso tem consequências diretas para a construção de uma “verdadeira democracia”. No tocante a implementação do ensino religioso nas escolas públicas do Rio de Janeiro optamos por analisar, como a educação foi se constituindo no Brasil até chegar ao período contemporâneo, verificando que a Igreja Católica, vem historicamente se adaptando e se remodelando frente aos desafios modernos e ao lado dos interesses neoliberais que também estão presentes hoje nos projetos e programas direcionados a educação no país com mecanismos ainda mais perversos de controle exploração do trabalho. Realizamos uma pesquisa empírica na favela da Rocinha com jovens, lideranças religiosas e comunitárias, concluindo que, a realidade da favela, revela expressões da questão social que muitas vezes são maquiadas por políticas sociais que retratam uma ideologia desenvolvimentista. A Igreja Católica, através de seu aparelhamento simbólico constrói um consenso de que é possível conviver com as desigualdades e a exploração do capital de forma harmoniosa. O enfoque dado ao ensino religioso nas escolas públicas do Rio de Janeiro reforça o caminho contraditório nas lutas pela conquista dos direitos sociais, civis e políticos. Faz parte da luta da Educação que a escola (espaço público) seja o lugar legítimo para o desenvolvimento de um pensamento crítico e revolucionário.

Palavras-chave: Estado, Cidadania, democracia, educação, Igreja Católica, religião.

Abstract

This work aims to study the inclusion and the role of the Catholic Church in the state, through Law 3459 that legitimizes religious education in public schools of Rio de Janeiro. Applied as a social policy, we assume that it corrupts citizenship and threatens democracy from the classroom, one of his most significant areas of construction of the "citizen". Thus, the search begins in the understanding of the formation of the state in Brazil, covering the construction of citizenship and democracy, to the current period (century. XXI) looking through history, contextualize the interests behind this training. Along the way, we understand that the Catholic Church has historically maintaining its hegemonic place in society, through political ways, economic and cultural that State and this has direct consequences for the construction of a "true democracy". Regarding the implementation of religious education in public schools in Rio de Janeiro we chose to analyze, as education was constituted in Brazil to reach the contemporary period, noting that the Catholic Church has historically adapting and remodeling forward to modern challenges and next to the neoliberal interests that are also present today in the projects and programs aimed at education in the country with even more perverse mechanisms of control exploitation of labor. We conducted an empirical research in the Rocinha slum with young people, religious and community leaders, concluding that the reality of the slum reveals expressions of social issues that are often disguised by social policies that portray a developmental ideology. The Catholic Church, through its symbolic rigging builds a consensus that it is possible to live with inequality and exploitation of smoothly capital. The focus given to religious education in public schools of Rio de Janeiro reinforces the contradictory way in the struggle for achievement of social, civil and political. Education is part of the struggle that the school (public space) is the rightful place for the development of a critical and revolutionary thought.

Keywords: State, Citizenship, democracy, education, Catholic Church, religion.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CAPÍTULO I - MEDIAÇÃO DA IGREJA CATÓLICA NA REALIZAÇÃO DA CIDADANIA PELO ESTADO DEMOCRÁTICO	18
2.1- A formação do Estado no Brasil	18
2.1.2- O papel da Igreja Católica no Estado ditatorial	24
2.2- O Estado no processo de “re-democratização”	29
2.3 – O Lugar da Cidadania.....	33
2.4- Igreja Católica como expressão da sociedade civil. Na luta por democracia?.....	36
3.0- CAPÍTULO II- COM A PALAVRA A EDUCAÇÃO	39
3.1- A disputa pela educação no Brasil e a Igreja Católica.....	39
3.2- A “re-democratização” da educação a partir dos anos 80.....	45
3.2.1- Uma educação para um mercado	46
3.3- O espaço ocupado pela Igreja Católica no Brasil: governo FHC, Lula, Dilma	60
3.3.1- A ampliação das religiões: novos embates políticos	63
3.3.1.2- O princípio da laicidade. É possível?	64
4.0- CAPÍTULO III- A VISÃO DA COMUNIDADE. O CASO DA ROCINHA.....	75
4.1- A visão da favela sobre o ensino religioso. Mas que favela é essa?	75
4.2- O ensino religioso na visão representantes religiosos da Rocinha	79
4.3- O ensino religioso na visão das lideranças comunitários da Rocinha	84
4.4- O ensino religioso na visão dos jovens da Rocinha	88
5.0- CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
6.0- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXO - Roteiro de entrevistas na pesquisa desenvolvida na Rocinha	100

1 – INTRODUÇÃO

Diante da política perversa neoliberal, que projeta seus interesses econômicos e mercadológicos na acumulação de capital, a classe trabalhadora vem sofrendo cada vez mais suas consequências expressas em realidades visíveis. Os avanços tecnológicos deram um salto nos últimos 20 anos. O poder de consumo se expandiu, junto com a aquisição de determinados bens materiais. O mercado de turismo cresceu agregando facilidades para o comércio internacional e para o consumidor desse serviço.

Entretanto, ao contrário do que talvez possa parecer, esse “poder” de compra e o desenvolvimento tecnológico não trouxeram respostas de enfrentamento das desigualdades sociais que continuam crescendo por todo país. Ademais, muitos desses bens foram adquiridos à custa do endividamento familiar. Não há qualidade na alimentação, na moradia, no transporte, na segurança, na saúde e na educação. Não para a maioria da população.

No Brasil, nossos melhores produtos agrícolas estão sendo exportados a preços bem reduzidos como forma de negociação dos juros da nossa dívida externa. Milhares de pessoas vivem em moradias precárias ou de baixa qualidade, sem saneamento básico, sem condições seguras de acesso, em espaços bem limitados. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010), mais de 5.453.506 de pessoas usam fossa séptica em suas residências, mais de 4.702.788 queimam ou enterram o lixo em sua própria residência, mais de 595.435 não possuem energia elétrica própria, isso só em áreas urbanas. Os transportes públicos não oferecem segurança alguma, com motoristas pressionados a atingir metas de tempo máximo de locomoção para diminuir os custos das grandes empresas, que operam com número reduzido de frotas. Fora isso não há oferta de transportes alternativos seguros a população. A saúde permanece refém da burocracia e da ausência de recursos materiais. Há pouco concurso para servidores nas diversas áreas da saúde¹. Muitos depois que entram, não ficam muito tempo em exercício, pedindo exoneração do mesmo, alegando ou baixo salário ou falta de instrumentos adequados de trabalho. A educação é diferenciada de acordo com a classe social, onde os ricos têm as escolas mais politizadas, com estruturas de primeira qualidade em todos os seus níveis, desenvolvendo e ampliando referentes conhecimentos concluindo uma precariedade nos serviços públicos de uma forma geral.

¹ Esse ano o Estado lançou concurso para médicos em uma jornada de 40h semanais, em regime de CLT, não possui direito à estabilidade. São apenas 4 vagas para atender o Rio de Janeiro. Ver mais em: <http://www.acheconcursos.com.br/edital-concurso/edital-processo-seletivo-iabas-rj-17-2014>

A educação direcionada para a classe trabalhadora, ao contrário, de uma maneira geral, não agrega uma formação política e crítica. Os professores quase sempre estão exaustos, exercendo dupla jornada de trabalho para aumentar o orçamento familiar além de estarem constantemente pressionados a atingir metas estipuladas verticalmente, por órgãos superiores.

O Estado tem uma postura controladora, não garante estrutura e condição de funcionamento para um bom ensino público. Amplia parcerias público/privada, introjeta nos espaços educacionais empresas privadas² a pretexto de conquistar uma educação de qualidade e promove a institucionalização da religião, com predominância para Igreja Católica, que também cumpre o papel de “qualificar” esse ensino.

Logo no início da colonização brasileira, a Igreja se apropriou de terras, construindo escolas, fazendas e igrejas. Aumentou e expandiu suas riquezas materiais, explorando e cooptando, através de seu projeto de educação catequética, a imposição de sua cultura aos índios que aqui viviam e posteriormente aos negros.

Contudo, a resistência a esse modelo de violência, ao longo da história contribuiu para o surgimento de um hibridismo religioso a exemplo das religiões afro-brasileiras.

Essas religiões, hoje, junto com as cristãs (Católica e Protestante), disputam um espaço importante, legitimado pela sociedade brasileira para a formação da democracia, da cidadania, do cidadão: a escola. Essas religiões costumam ter uma adesão maior em regiões com maior pobreza e limitação de recursos materiais como o exemplo das favelas do Rio de Janeiro.

No ano de 2011 recebi um convite para trabalhar na favela da Rocinha, no Rio de Janeiro, com formação de professores (formados) e educadores (sociais), também voluntários, que trabalhavam com crianças e jovens dentro de uma instituição religiosa.

Esse convite foi feito pela experiência que adquiri quando trabalhei com crianças e jovens no Haiti, na cidade de Porto Príncipe, no bairro de Bal-Air, delimitado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como zona vermelha, pelo alto índice de assassinatos e violência na região.

Meu primeiro contato com os professores/educadores na Rocinha, agregado à experiência vivida no Haiti, e os dezesseis anos como professora da educação básica, foi determinante para a recusa da nova proposta de trabalho na instituição religiosa e um trampolim para a busca de novas questões que passaram a me inquietar, despertando um

² As Parcerias Público- Privada são as chamadas PPP, regidas pelas Leis Federais nº 8.987/1995 e nº 11.079/2004

espírito mais investigativo sobre as relações de poder e as desigualdades que estão em todos os países, parecendo não ter fim.

A questão da religião (Igreja Católica) também foi aguçada pelas observações em relação à sua força e sua presença (mesmo com o crescimento da protestante/evangélica) em especial nas regiões mais pobres. Ademais o crescimento da bancada religiosa (Evangélica) no Congresso Nacional, com mais partidos políticos, vem exercendo grande influência na aprovação e modificação de projetos de lei com origem no executivo. Um projeto³ recente (2011) de autoria do Pastor Evangélico, o deputado federal Marcos Feliciano, por exemplo, propunha a mudança do ensino religioso facultativo para obrigatório em todo o país.

No ano de 2009 foi aprovado o projeto de lei da Câmara nº 160/2009, de autoria do deputado George Hilton, do Partido Republicano Brasileiro (PRB/MG)⁴. De acordo com este, torna-se inviolável a liberdade de ensino religioso de acordo com suas legislações próprias. Esse Projeto baseia-se no Art. 210 da constituição federal de 1988, que dispõe sobre o ensino religioso nas escolas públicas do Brasil. O projeto segue todo em defesa das instituições religiosas, cabendo ao Estado proteger suas práticas e dar liberdade das mesmas de agirem livremente inclusive em espaços públicos como presídios, escolas, atribuindo uma série de regalias as mesmas.

Tais projetos, em uma primeira observação, quando conversado com os moradores da Rocinha que tive contato, aparentou bastante aceitação, o que me causou, a princípio, bastante estranheza. Durante a pesquisa, entretanto, novos posicionamentos e interesses foram se desdobrando, comprovando-me a complexidade do tema, me exigindo uma enorme disciplina de leituras, para que não me perdesse no meio do caminho diante de tantas informações. Embora alguns trabalhos acadêmicos estejam hoje, cada vez mais, direcionados à questão da religião e à educação⁵, cresce a influência da religião na política, indicando um alerta da necessidade de se investigar com mais vigor o que aparentemente é algo já dado, já posto, histórico, sem desdobramentos legítimos a serem investigados.

Assim, respeitando minhas limitações, resolvi mergulhar nessa pesquisa, através de um aprofundamento mais teórico e prático, tentando entender: qual o papel da Igreja Católica na educação dos jovens moradores da favela da Rocinha no Rio de Janeiro? Qual a relação prática do Estado com a Igreja? Qual a relação prática do Estado na educação desses jovens?

³ O projeto de Lei está disponível no site:

http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=92959

⁴ Este ano (2014) o Prêmio CAPES de Teses selecionou como a melhor pesquisa na área de Educação, a tese da doutora Rosana Llopis Alves, orientanda da professora Cláudia Alves intitulada "Carlos de Laet: entre o magistério, a política e a fé", tratando mais uma vez da interferência da religião na política e educação.

⁵ Novaes (2005) em seu livro *A nova pedagogia da hegemonia*, defende a ideia de que a Igreja sempre irá investir em seu projeto de evangelização do homem.

Quais interesses sustentam a presença da Igreja Católica no Estado através da educação dos jovens na Rocinha? Qual sua relação com a Cidadania? Qual sua relação com a democracia?

Nesse retrato de forte influência da religião (Igreja Católica e Protestante), parto da hipótese de que o ensino religioso na escola não corrobora para qualidade da educação, para emancipação (desalienação) do sujeito e promoção da cidadania. Ao contrário, faz parte de um projeto hegemônico neoliberal que agrega mais um caráter de institucionalização, aculturação, imigração e reforço de uma ideologia elitista, fragmentando o sujeito, assumindo mais uma vez uma práxis de dominação.

Como procedimento metodológico, essa pesquisa foi dividida em duas partes e três capítulos que se completam. No **capítulo 1** será apresentada a construção histórica da formação do Estado brasileiro, na tentativa de compreender os interesses e forças que o disputam em um contexto de desenvolvimento capitalista. Para isso foi feito uma análise do processo de construção da Cidadania no Brasil utilizando como referencial teórico o historiador José Murilo de Carvalho, e o sociólogo Thomas H. Marshall. A presença de instrumentos burocráticos e de uma elite política portuguesa corroborou para a manutenção do poder e conflitos restritos a elite e a formação dos Estados modernos. Como forma de entendimento do Estado, e sua ampliação através da sociedade civil, foi determinante o estudo dos intelectuais Karl Marx e Antonio Gramsci, agregando também os estudos de Maria Lúcia Duriguetto e Maria da Gloria Gohn na compreensão dessa sociedade civil no Brasil. No **Capítulo 2** será levantada a construção do pensamento educacional brasileiro, enviesado e muitas vezes direcionado pela Igreja, desde suas práticas iniciais no período de colonização até a maturação da construção do papel da educação nos dias de hoje onde o neoliberalismo se impõe de forma taxativa e perversa. Para isso utilizamos as pesquisas e estudos de Dermeval Saviani. No **Capítulo 3** analisará o debate que antecedeu o processo de aprovação e de implantação do ensino religioso nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, utilizando para isso dados secundários, confrontando com a realidade de hoje através da pesquisa feita com jovens, líderes religiosos e presidentes da associação de moradores da favela da Rocinha apresentada no **Capítulo 4**. No contato com esses, pudemos perceber a complexidade do tema que não poderia ser respondido sem uma análise crítica e reflexiva da história. Segundo Neto (2002, p. 56) é nesse contato que são criados e fortalecidos os laços de amizade, bem como os compromissos firmados entre o investigador e a população investigada, propiciando o retorno dos resultados alcançados para essa população e a viabilidade de futuras pesquisas.

Nesse capítulo utilizamos como referencial teórico Licia Valladares como forma de maior entendimento desse espaço. O recorte da pesquisa na Favela da Rocinha ocorreu primeiro pela minha aproximação com a comunidade, segundo pela variedade de desafios obtusos que espelha diante de outros cenários em que as escolas públicas do Rio estão inseridas, muito similar à realidade de países como o Haiti em que vivi uma experiência de trabalho.

As entrevistas foram restritas a jovens entre 12 a 17 anos de idade, líderes comunitários e lideranças religiosas na favela da Rocinha, caminhando ao entendimento da implementação e do papel do ensino religioso no ensino básico das escolas públicas da Rocinha, como política de enfrentamento da “questão social”.

A escolha por jovens dessa idade deu-se por supor que estes pudessem ter uma possibilidade maior de tempo e de contato com algum tipo de educação religiosa (na escola ou mesmo nas instituições religiosas). Também havia o interesse em favorecer um espaço de voz para os mesmos, pois são esses os mais atingidos no projeto de ensino religioso confessional da lei 3.459. Os 15 (quinze) jovens que participaram da entrevista semiestruturada coletiva, faziam parte da escolinha de futebol (projeto social da Rocinha). Todos foram indicados pelo professor/coordenador do projeto. A opção por esse modelo de entrevista deu-se pelo fato dos jovens não demonstrarem muita clareza de opinião sobre esse objeto de pesquisa.

A escolha dos líderes comunitários (foram entrevistados os dois presidentes da associação de moradores) justifica-se pelo contato e a aproximação que esses apontam com as demandas sociais, econômicas, culturais e políticas com a comunidade. Através dessa experiência é possível entender melhor dos desafios que os jovens enfrentam, no cotidiano, tentando compreender o papel da educação religiosa na transformação (ou não) dessa realidade.

Foram entrevistadas também lideranças religiosas de quatro tradições diferentes: Católica, Espírita, Candomblecista e Protestante/Evangélica. Todas indicadas pelos líderes comunitários. Além de serem estas religiões com maior protagonismo no debate sobre o ensino religioso nas escolas públicas do Rio de Janeiro não houve relato da presença de outras religiões na favela da Rocinha. Ademais embora exista um posicionamento defendido por essas tradições religiosas, apresentado e coletado em pesquisas secundárias por suas lideranças legitimadas, há as especificidades encontradas em realidades práticas e contextos sociais distintos, como o caso da Rocinha. A entrevista feita com os líderes comunitários e religiosos foi estruturada, com perguntas direcionadas ao entendimento do papel da educação

religiosa para os jovens moradores da favela da Rocinha diante dos desafios sociais que esses enfrentam.

A análise dos dados foi desenvolvida durante toda a investigação através da teorização progressiva durante a coleta de dados culminando na interpretação desses dados com o referencial teórico.

Quando o ensino religioso nas escolas foi legalmente oficializado através da lei 3.459 pela forte pressão da Igreja Católica e o apoio do Estado, a educação já vivia sob o debate crítico de uma educação pública, tendo como grande desafio, oferecer sua universalização e a qualidade do ensino às crianças e jovens do país. Entretanto, quando pensamos sobre o que seria essa qualidade, um leque de possibilidades e demandas nos salta em observações, trazendo-nos mais uma vez, o questionamento do papel do ensino religioso nesse cenário.

O Estado adotou como política educacional, a pretexto de conquistar essa qualidade, no lugar do Sistema Nacional de Educação defendido pelo Fórum, um Sistema Nacional de Avaliação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para determinar inclusive, a distribuição de recursos materiais e financeiros para as escolas e professores, induzindo assim políticas meritocráticas com a burocratização da gestão escolar que descaracterizam o papel do professor e limitam sua potencialidade e sua relação com os alunos, uma vez que os mesmos passam a ser norteados para a obtenção de bons resultados no IDEB, retirando o poder criativo do docente, além de desconsiderar as diferentes realidades que refletem as consequências da questão social.

Diante de todo esse cenário a Igreja Católica permanece presente na sociedade, agora enraizada nas escolas públicas do Brasil, legitimada pela Constituição Federal, sem o menor critério de controle ou fiscalização, dando continuidade ao seu projeto de imposição ideológica e cultura, alegando promover a inclusão social, acolhendo os que já não têm mais esperança, os “excluídos”.⁶

Assim determinamos nossa pesquisa tendo como práxis a análise do objeto (Estado e a Igreja Católica), em sua essência, sua estrutura e sua dinâmica. Neto (2011, p.7)

⁶ Sant `Anna (2005) no livro A nova pedagogia da hegemonia, aponta que a Igreja Católica sempre irá investir em seu projeto de evangelização do homem.

CAPÍTULO I

O ATRAVESSAMENTO DA RELIGIÃO NO DIÁLOGO ENTRE ESTADO, DEMOCRACIA E CIDADANIA.

2.1 – A formação do Estado no Brasil

“O Estado político perfeito, é pela sua própria essência, a vida genérica do homem, por oposição a sua vida material. Todas as premissas dessa vida egoísta continuam a subsistir na sociedade civil, fora da esfera do Estado, mas como propriedades da sociedade burguesa.”

Marx⁷

O Estado brasileiro apresenta um caráter intervencionista através das políticas sociais, estabelecendo dessa forma uma relação “positiva” com a sociedade. Contudo, essas políticas vêm direcionando o controle, a manutenção e reprodução de uma parcela da população (TEIXEIRA, 1987, p.1). Na realidade, o Estado ou o exercício da soberania estatal é bloqueado pelos interesses privados. Isso faz com que a conquista e a ampliação da cidadania passe pelo fortalecimento da soberania do Estado perante os interesses privados e pela integração igualitária da população na sociedade (BELLO, 2013, p.13).

Ademais, o Estado democrático contemporâneo é ampliado aos aparelhos privados de hegemonia⁸ da sociedade civil, redefinindo suas funções de direção cultural e política das classes dominadas (hegemonia civil), por meio da adesão espontânea (consenso), ou seja, sociedade política + sociedade civil (NEVES, SANT’ANA, 2005, p.25). Essa junção de Estado (superestrutura) e sociedade civil (estrutura) forma um Bloco Histórico.

O Brasil iniciou sua história, sob um olhar de “civilização”, no ano de 1.500, com a chegada dos colonizadores portugueses, trazendo em sua bagagem política o regime

⁷ Duriguetto p. 49, desenvolve uma crítica da emancipação política como abstrata.

⁸ GRUPPI, 1978 aponta a definição de hegemonia, segundo Gramsci, como uma direção política, moral, cultural e ideológica.

monárquico⁹, e o apoio da Ordem Jesuíta na formação de um sistema educacional. De acordo com Saviani (2010, p.26) a inserção do Brasil no mundo ocidental, deu-se por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese.

Durante três séculos, a coroa portuguesa investiu na exploração do povo indígena que habitava o território brasileiro para apoderar-se das riquezas do solo. A princípio, os índios eram escravizados, forçados ao trabalho. Os que resistiam, eram exterminados, quando não contaminados por doenças trazidas pelos colonizadores. Mas a escravidão indígena, logo foi proibida pelos jesuítas, restando apenas o extermínio ou a conversão dos gentios ao entendimento da fé portuguesa, o catolicismo. Assim, construía-se no Brasil, como também fora em outros países, o domínio dos “bárbaros”¹⁰ ditos civilizados sobre a sociedade primitiva¹¹ indígena, já utilizando a educação catequética como forma de aculturação e subjugação dos nativos.

A barbaria civilizatória ao novo mundo tinha como premissa a exploração da matéria prima e o enriquecimento da metrópole (Portugal), já acrescida da desumanização do homem transformado em mercadoria com o comércio de negros escravos¹².

No ano de 1822, a interferência da Inglaterra e mais uma indenização sobejada por dois milhões de libras esterlinas, do Brasil para o seu então colonizador, consolidou a liberdade da elite brasileira que optou pela manutenção e o fortalecimento de sua unidade na figura do monarca D. Pedro I, estabelecendo uma Constituição dividida entre os poderes Executivos, Legislativo, Judiciário e Moderador, caracterizado por uma monarquia presidencial, onde cabia ao imperador nomear os ministros do Estado independente das eleições indiretas. Segundo Carvalho (2003, p.30):

Os votantes escolhiam os eleitores, na proporção de um eleitor para cada 100 domicílios. Os eleitores deveriam ter uma renda de 200 mil-réis, elegiam os deputados e senadores. Os senadores eram eleitos em lista tríplice, da qual o imperador escolhia o candidato de sua preferência.

Nessa época o Estado brasileiro, era dirigido por e para uma elite representada pela monarquia, com um sistema de voto que em nada estimulava a participação do povo às

⁹ Quando o Brasil, antes habitado pelos índios, passou a ser “governado” pelo rei de Portugal, que tinha o poder supremo do Estado, caracterizado assim como monarquia.

¹⁰ O conceito de bárbaro é usado aqui de acordo com duas definições do dicionário Aurélio da Língua Portuguesa: rude e próprio de quem não é civilizado.

¹¹ De acordo com o dicionário Aurélio, primitivo representa o que veio primeiro, a primeira época da humanidade, a primeira idade de uma nação.

¹² Ver mais em Carvalho (2003), Albuquerque, Fraga (2006), Saviani (2010).

eleições, tampouco agradava a burguesia¹³ da época, que vivia em conflito com a monarquia. Mesmo em 1881, quando o voto passou a ser direto, não houve mudanças nos índices eleitorais porque para exercício do mesmo era preciso que o votante tivesse uma renda mínima de 200 mil-réis. Outro fato importante era que o voto dos analfabetos também era proibido, sendo que esses correspondiam a mais de 85% da população (CARVALHO, 2003, p.32).

Com a proclamação da República, ou Primeira República, conhecida como “república dos coronéis” foi introduzido o modelo federalista inspirado nos Estados Unidos da América, mas com motivações bem diferentes da nossa. Segundo Abrucio, Costa (1998, p.32-33):

A Federação americana teve uma dupla motivação, a vinculada à necessidade de se unir para trazer segurança a todos (motivação hobbesiana) e a ligada à defesa do maior grau de autogoverno possível (preocupação madsoniana). O federalismo brasileiro, entretanto, foi motivado apenas pelo sentimento de autonomia dos estados. Um dos maiores historiadores do federalismo brasileiro, João Camilo de Oliveira Torres, ressalta que a palavra federalismo possui no Brasil um sentido diverso do encontrado no vocabulário norte-americano. [...] Em resumo, estas diferenças entre o caso americano e o brasileiro acentuam o significado mais desagregador do que agregador.

Com a elaboração da Constituição Federal de 1891, se estabeleceu um contrato, um pacto como regra de um jogo. O jogo federativo. Segundo Abrucio (1998) um modelo ideal de federalismo, é composto por uma série de arranjos contratuais que são feitos a cada negociação e barganha entre os entes federativos. No federalismo, os poderes devem ser especificados e divididos entre Estados e União e embora possam ser reestruturados, não podem ser retirados. Por isso para que esse jogo dê certo, é preciso que os seus jogadores, partam da maior equidade possível com mecanismos de cooperação e de competição.

Em oposição ao modelo competitivo, estão os defensores dos instrumentos cooperativos. O jurista Bernard Schuartz, por exemplo, defende o papel do Governo Central como um fator positivo, como centro do equilíbrio entre os estados. Já Daniel Elazar e Vicent Ostrom, defendem um modelo mais equilibrado entre a cooperação e a competição, enfatizando a importância da parceria, da tolerância, do compromisso e da barganha em uma forma pluralista. (ABRUCIO, 1998)

¹³ No final da idade média haviam pessoas ricas que trabalhavam com dinheiro (antigamente não tinha essa moeda) que habitavam em burgos, pequenas cidades muradas. Daí vem o termo burguesia, dado a uma classe social que comercializava mercadoria e serviço. Dessa burguesia saíram os primeiros traços da burguesia que temos hoje que conduz a exploração da força de trabalho e cúmulo de mercadoria. (ver mais no Manifesto do Partido Comunista)

Em geral o modelo de competição não garante a equidade entre os estados, ao mesmo tempo em que gera bastante fragilidade na relação entre os entes, estimulando a constante desconfiança entre os mesmos.

Para Thomas Dye (1990), a competição entre os estados é extremamente importante, uma vez que através dela é possível atingir graus mais elevados de eficiência. A busca pela satisfação própria de cada ente federativo possibilita o equilíbrio do poder e conseqüentemente a proteção contra a tirania de um possível monopólio político.

Esse modelo competitivo (liberal) para alguns países como o Brasil acaba gerando maior desigualdade na distribuição de recursos, aumentando as desigualdades sociais, a exploração do trabalho. Por sua disparidade regional, por suas relações de trabalho que o divide entre opressor e oprimido, pela acumulação de capital, desemboca em uma competição predatória, ou o federalismo predatório, quando os estados utilizam estratégias para tirar proveito dos outros estados ou da União, ou seja, um ente federativo usufrui dos serviços de outro que ofereça maior qualidade em algum serviço, ou mesmo apropria-se de recursos da União, ou busca a sua proteção, em geral financeira, eximindo-se de suas responsabilidades.

No período marcado pela primeira República (1889- 1930), a descentralização, ou autonomia, no Brasil, foi muito comemorada pelo coronelismo, porque através dela a elite rural se fortaleceu e expandiu ainda mais o seu poder local, gerando uma espécie de autogoverno tão forte e centralizado que chegou a dominar a federação, a exemplo do estado de Minas Gerais e São Paulo (RIVAS, 2008).

O fortalecimento das federações era a própria representação do Estado que em nada contribuiu para um sentimento de pertencimento a um país, tampouco promoveu uma organização política da sociedade. A produção de uma identidade brasileira ainda em Carvalho (2003, p.78) só floresceu na guerra contra o Paraguai, onde um sentimento de união do povo também sob forças simbólicas (produção de bandeiras brasileiras e execução do hino nacional) inflamou a civilidade pela guerra durante o seu período inicial. No fim, já não contava mais com a adesão voluntária da população.

Entretanto, mesmo sem o sentimento de pertencimento de um povo a sua nação, surgiu principalmente da década de 1930, grupos articulados, organizados, eclodindo manifestações e revoltas, em diferentes regiões, contra o abuso do poder, a escravidão, a divisão de terras e a exploração do trabalho, a exemplo da Revolta dos Cabanos (fronteira de Pernambuco com Alagoas-1832), Balaiada (Maranhão-1838), Cabanagem (Pará – 1835), Escravos Males (Bahia- 1835), que representaram os primeiros movimentos sociais, ainda que, constituindo movimentos sem uma plataforma-política-ideológica bem delineada (BEM, 2006, p.1.139).

Antes de nos debruçarmos aos acontecimentos históricos que influenciaram a formação do Estado na década de 30, onde os primeiros direitos sociais são conquistados no Brasil, importante lembrar a contribuição marxiana que até hoje apresenta-nos atual, sobre a noção do Estado.

Em sua Crítica a Filosofia do Direito de Hegel, Marx opõe-se ao Estado defendido por ele, enquanto representação máxima da sociedade civil, defensor dos interesses universais, controlando, organizando, estabelecendo e acima de tudo mediando tais interesses com a sociedade. Para Marx o Estado estaria à serviço de uma determinada classe apenas, valendo-se de um aparelhamento burocrático, que longe de mediar qualquer relação com a sociedade, contribuía como empecilho à cidadania, além de ser um instrumento de alienação.

De acordo com Bello (2010), Marx partiu das críticas à religião, ao direito, à política e à economia, e identificou as relações de “estranhamento” sendo a noção de alienação do trabalho a matriz ou denominador comum estrutural de todo um processo complexo de alienação. Segundo Frederico (2009, p. 43):

A crítica da alienação religiosa é o caminho para “mostrar o tesouro escondido do Homem”: a universalidade de sua essência, o caráter infinito do gênero humano. A projeção efetivada na religião nada mais é do que uma forma de consciência, e a consciência, para Feuerbach é definida como “o ser-objeto-de-si-mesmo de um ser”. Por meio da religião, o homem toma consciência de si mesmo [...] Mas o problema principal é que o homem não consegue reconhecer o objeto religioso como a sua própria essência objetivada [...] Na religião o homem relaciona-se com a sua essência como se ela fosse outra essência que não mais lhe pertence. E isso ocorre porque a religião esvazia o homem e transfere para Deus toda a sua riqueza.

Não era objetivo de Marx discutir a religião, mas sim, deslocar o pensamento crítico do papel de Deus enquanto figura central, nas demandas do homem ao papel do Estado, defendido por Hegel como um tutor, detentor da verdade, como um sujeito racional capaz de congrega os interesses da sociedade civil e da família. O que corroborava no processo de alienação do homem.

Posteriormente, após ter constatado a alienação, ele irá percorrer o caminho de reconquista dessa alienação.

Como poderia recuperar o homem o que perdera incluindo a si mesmo? Como poderia em outros termos despertar de sua “alienação”? Foi essa pergunta que levou Marx a investigar profundamente as condições materiais efetivas da existência humana por meio das quais o homem criava e recriava-se, mas que ao mesmo tempo o lançavam paradoxalmente na “perda de si mesmo”, na “alienação”, no “estranhamento”. Perceber que a mais irredutível raiz da alienação humana dava-se no interior do próprio trabalho, submetido a exploração do homem pelo homem, levou Marx ao seu segundo objeto de estudos, que a partir daí passa a dominar amplamente a sua busca da verdade. Das condições de alienação, Marx passaria a filosofar sobre a “retomada da alienação” sobre as possibilidades de o homem

retomar a plenitude consciente de sua própria vida, despertando do seu estranhamento: libertar-se enfim. (BARROS, 2011, p.240)

A crítica da religião tem seu fim com a doutrina de que o homem é o ser supremo para o homem, portanto, com o imperativo categórico de subverter todas as relações em que o homem é um ser humilhado, escravizado, abandonado, desprezível (MARX, 1843, p.151-152).

Conclui-se assim aqui que no primeiro período republicano o Estado representava a sua força através de seus entes federativos, presentes nas forças oligárquicas, que se autodirecionavam em concentração obtusa de poder. Essa realidade contribuía para uma desorganizada da sociedade, inconsciente da teia social que a unia, alheia ao todo, a estrutura econômica que a atingia, em vários níveis e de várias formas, desarticulada da compreensão da sociedade capitalista e sua relação com o trabalho com o ser social, com a natureza. (FREDERICO, 2009)

Estamos na década de 1930, segundo período republicano em que a política do café com leite, declina com a crise econômica de 1929¹⁴, limitando a exportação de café e sua produção. Sucessivas revoltas, agregadas ao movimento oposicionista, que reivindicava a reforma cultural, educacional e na saúde, pressionaram o fortalecimento do Estado como forma de retirar o poder das federações, dos oligarcas. O partido comunista havia se consolidado no Brasil trazendo ideias revolucionárias. Além disso, o período anterior possibilitou o investimento em indústrias que determinou a entrada do país no mundo capitalista em um momento em que o capitalismo internacional já estava enraizado.

A chegada dos imigrantes europeus como mão de obra especializada para o trabalho nas indústrias contribuiu para o surgimento de novas práticas e ideais na luta por direitos sociais para a classe trabalhadora, fazendo crescer no movimento operário, uma consciência de classe. Ao mesmo tempo a burguesia urbana encontrava resistência com a ideologia¹⁵ ruralista, buscando no Estado o apoio intervencionista. A sociedade lutava pela regulamentação da força de trabalho que se construía como uma venda de mercadoria. O movimento operário crescia de forma participativa, ainda que não revolucionária, e o Estado de certa forma pressionava medidas trabalhistas como parte do seu projeto de modernização Carvalho (2003).

¹⁴ Filho & Silva (2012) defendem a ideia de que a Grande Depressão como a recente crise financeira internacional de 2008 são as principais crises financeiras geradas pelo capitalismo. Ambas deflagradas pelo boom especulativo ambas tendo o EUA como país de origem e com fenômenos globais.

¹⁵ A noção de ideologia aqui, ensinada por Marx, refere-se a superestrutura de determinado tipo de produção e troca (GRUPPI, 1978, p89). MAZZARI, 2012, desenvolve uma análise teórica sobre o conceito de ideologia, iluminando diferentes autores.

Todavia, de acordo com Gomes (1979) o fortalecimento do Estado e seu papel central no processo de modernização não pode ser entendido como uma exclusão ou omissão da participação das diferentes classes e frações de classe do poder. Ainda segundo a autora seria um erro pensar em um estado paternalista, que provém recurso ao povo antes mesmo de suas demandas, onde a submissão política das empresas estaria a serviço da classe trabalhadora, uma vez que também era mais interessante a mesma sua antecipação com políticas reducionistas, como forma de controle dos trabalhadores. É nesse momento que a Política Social passa a fazer parte em definitivo de uma das funções do Estado.

2.1.2 O papel da Igreja Católica da Primeira República ao Estado ditatorial

A Primeira República foi marcada pelo rompimento oficial entre a Igreja Católica e o Estado. O crescimento do regime do padroado, espécie de outorga concebida pela Igreja a um administrador civil como um representante local de seus interesses, agregado ao avanço das ideias laicas gerou a crise da hegemonia católica. Essa crise se agudizou quando o então Imperador Dom Pedro II determinou a prisão, por quatro anos, de três bispos de Olinda, por afastarem os maçons dos quadros de qualquer Associação Religiosa. A solução desse conflito caminhou na direção do fim do padroado e na separação oficial entre Igreja e Estado (SAVIANI, 2010).

Embora essa separação tenha gerado privações a Igreja e a exclusão do ensino religioso nas escolas públicas a mesma ganhou mais unidade em sua doutrina reagindo de forma incisiva com publicações de artigos, jornais, materiais didáticos e livros que foram utilizados nas escolas, para a formação de professores.

Em 1921 a Igreja fundou a revista *A Ordem* difundindo o posicionamento do pensamento católico em âmbito nacional. Em 1922, no ano seguinte, criou o Centro Dom Vital com o propósito de agregar intelectuais leigos e formar professores que advogassem o retorno da sua hegemonia no campo educacional, contra qualquer pensamento laico e renovador. Em 1928 fundou a Associação de Professores Católicos (APCs), constituindo o principal núcleo de resistência contra os avanços das ideias novas a partir dos anos de 1930 (SAVIANI, 2010, p.181).

O Brasil entra no período reformista marcado pela luta por mudanças (ainda que lideradas pelos interesses da burguesia) no cenário cultural, educacional e da saúde.

Com intensa agitação social, a força da massa trabalhadora começou a se unir em classes, inspirada nas influências políticas mundiais, que traziam as contribuições da práxis comunistas e anarquistas, não necessariamente nessa ordem. Essas ideias corroboraram na

necessidade da Igreja em estabelecer como seu objetivo principal a recuperação de seu prestígio na sociedade e a reconquista do Estado. Por isso no ano de 1936 a antiga Confederação Católica (C.C.) transformou-se em Ação Católica Brasileira (ACB) tendo como liderança o religioso Alceu Amoroso Lima com o propósito de divulgar e expandir o pensamento social Católico¹⁶.

Apesar das conquistas por direitos sociais no Brasil, alcançadas nessa década, os direitos políticos não lograram grandes resultados. Intercursos de instabilidade política, marcada por governos “militares” e governos “democráticos” contribuíram para o desmonte da construção de uma identidade revolucionária. Entre 1937 a 1945 o Brasil sofreu um golpe militar sob o comando de Getúlio Vargas dando início ao Estado Novo. Marcado por um governo ditatorial. No de 1943, o Manifesto dos Mineiros, assinado por 76 políticos e empresários, exigem o retorno da democracia obrigando Vargas a sair do poder. Em 1945 ele é deposto por um novo golpe militar. Nessa época, pela primeira vez, o país passou por uma experiência de voto popular legitimada pela Constituição Federal de 1946, elegendo presidente, prefeito e governador, mantendo as eleições para senador, deputado federal e deputado estadual. (PILETTI, PILETTI, 1990, p.186)

Tomado por um posicionamento autoritário, o então presidente eleito Eurico Gaspar Dutra do Partido Social Democrático (PSD), manda fechar o Partido Comunista Brasileiro (PCB), rompendo com antiga União Soviética no contexto de Guerra Fria, investindo nas forças armadas, onde construiu a Escola Superior de Guerra.

O ano de 1946 a 1964 ficou conhecido como o período populista, marcado pela liberdade, pela luta dos direitos civis políticos e sociais onde os discursos inflamados em favor da população, trazia a ideia de redemocratização.

Já na década de 1940 e 1950, a Associação Católica Brasileira (ACB) sofreu mudanças significativas com a criação de novas organizações. Dentre elas a Juventude Universitária Católica (JUC), que com o aumento de politização de seus membros, e a defesa de propostas ao enfrentamento das desigualdades sociais, como a reforma agrária e o rompimento das relações coloniais ainda mantidas entre o Brasil e os países que se enriqueceram a custa de sua exploração, assumiu a direção da União Nacional dos Estudantes (UNE), ao mesmo tempo em que potencializou o atrito com as lideranças religiosas conservadoras.

Outro sim, a participação da JUC no Movimento de Educação de Base (MEB), gestado a partir da experiência das ligas camponesas no estado de Pernambuco, que tinha

¹⁶ Pinheiro (2010) em seu livro Serviço Social, Religião e Movimentos Sociais no Brasil.

como meta, incentivar e despertar as mudanças sociais, através de iniciativas locais, tem sua atuação interrompida, com o Golpe militar de 64, levando a formação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Estas objetivavam a reaproximação da Igreja com as populações mais pobres, ganhando o apoio da massa, fortalecendo e legitimando a Teologia da Libertação, ainda que tendo suas práticas perseguidas, também pela Igreja conservadora. A CEBs tinha seu maior protagonismo, em vilas, favelas e bairros operários. A Teologia da Libertação, segundo Pinheiro (2010, p.34) foi sintetizada pelo teólogo Gustavo Gutierrez nos seguinte termos:

Parte de uma concepção global, na qual a palavra libertação ganha um sentido mais profundo e radical, compreendendo três níveis que se interpenetram sem se confundirem. A libertação seria um processo que considera a realidade dos povos oprimidos da América Latina, portanto, oposto ao conceito de “desenvolvimentismo” em voga no continente naquele período, que não se assume os conflitos sociais, econômicos e políticos. Significa assim, um processo de libertação do homem em todas as dimensões, compreendendo toda a sua existência e do qual ele próprio tem o controle.

Esse novo modelo de expressão religiosa nasce como uma práxis diferenciada da que a Igreja no Brasil estava acostumada a se impor, estimulando práticas alienadoras e dominantes.

Ademais na década de 1950, o controle de determinados grupos econômicos sobre o Estado, gerou uma onda de especulação imobiliária e um aumento dos custos dos serviços públicos, como água, esgoto e transporte, induzindo a migração da população de baixa renda, a viver na zona periférica urbana, resultando na baixa qualidade de vida da mesma, que também sofria com a ausência de hospitais e escolas (CUNHA, 2009).

Também pela defesa da melhoria dessa situação, é que surgem movimentos urbanos, formados pela comunhão de moradores que reivindicavam uma melhor estrutura e qualidade de vida, além de moradia.

Em 1960, a hierarquia da Igreja se une a movimentos conservadores e setores empresariais contribuíram na sustentação ao golpe militar e a tomada do Estado, temendo o crescimento das ideias socialistas no país. Assim o Brasil entrou em mais um regime de ditadura, onde a liberdade de expressão, as forças sindicais, partidárias e políticas foram duramente perseguidas e combatidas.

Em 1964, eclode mais um golpe militar¹⁷, e dessa vez o Brasil serviu de referência para desencadear a ditadura em quase toda América Latina em prevenção as lutas socialistas, ainda

¹⁷ Leher (2010) aponta que o período da ditadura militar de 1964 foi articulado pelo empresariado que temia a expansão das ideias socialistas e a perda da acumulação de seu capital. Essa característica da ditadura de certa

no contexto de Guerra Fria. Esse período foi caracterizado pelo acirramento das lutas entre o imperialismo norte-americano e as lutas socialistas na União Soviética. Tanto o período populista que o antecedeu quanto à ditadura teve o apoio direto dos Estados Unidos da América (EUA) com receio a possível crise econômica, uma vez que a América do Sul era seu “quintal” de exploração mercadológica, e não poderia perdê-lo para uma revolução socialista¹⁸.

O Estado brasileiro foi tomado pelo militarismo, reprimindo forças contrárias através do Ato Institucional 5 (AI-5) que outorgava ao General, comandante da nação o poder de determinar qualquer ordem, sobre qualquer questão, como um poder absolutista de um ditador.

Foram anos de muitas perdas de direito para o Brasil. Os partidos de esquerda foram perseguidos brutalmente. Seus líderes foram exterminados ou exilados. Alguns fugiram e outros resistiram vivendo em esconderijos e na clandestinidade. (CUNHA, 2009)

Mais uma vez a Igreja assume uma postura diferenciada dividida entre dois lados. Um representado pelo seu alto comando, que apoiava a ditadura, também em receio ao avanço do socialismo, outro por padres que trabalhavam principalmente em comunidades, em regiões mais pobres.

Na década de 1970 com a derrota dos partidos de esquerda, seus militantes se arraigaram nas massas, nesses grupos sociais urbanos, como uma forma de resistência e continuidade da luta e para isso, de certa forma, encontraram no movimento da esquerda católico, que já atuava diretamente nas periferias, espaço para forma e mediação, na promoção de novas ideias de emancipação social. De acordo com Cunha (2009) o Estado, por sua omissão ou por suas políticas antidemocráticas tem sido o verdadeiro impulsionador dos movimentos sociais, ao mesmo tempo em que pode funcionar como elemento de contenção desses movimentos.

Havia uma movimentação política intensa, em um cenário global, agregado a luta pela (re) democratização do país, através de diferentes grupos, que passaram a se engajar na luta de classe e na luta pelo reconhecimento de suas identidades, como um direito civil, em um sistema democrático. A ditadura militar continuava dividindo forças na instituição Católica, seus representantes e participantes, entre reformistas e conservadores (a favor do Estado

forma ficou obscurecida pelo período de violência e repressão, como se esse fosse a origem do problema e não a consequência.

¹⁸ O professor da Escola de Serviço Social, Carlos Nelson Coutinho, oferece enriquecedora entrevista sobre a “esquerda” brasileira. Lá ele explica de forma muito didática o é o socialismo em um contraponto com a democracia. Essa entrevista está disponível no site da Fundação Lauro Campos: <http://laurocampos.org.br/2010/02/carlos-nelson-coutinho-qsem-democracia-nao-ha-socialismo-e-sem-socialismo-nao-ha-democracia/>.

militarizado). Também o mesmo ocorreu com os Protestantes que apresentaram na época um Manifesto dos Ministros Batistas do Brasil, que repugnava qualquer forma de exploração do homem pelo homem ou pelo Estado em qualquer de suas formas e totalitarismo, incentivando o homem a participar com mais afinco das lutas de classe e construir a verdadeira democracia. Mais adiante, valendo-se do preceito bíblico “Dai a César o que é de César e a Deus o que é de Deus”, repugna a concessões de privilégios ou favores financeiros destinados ao sustento e promoção do culto de quaisquer grupos religiosos. Ao final o Manifesto apontava como imperioso a necessidade de se reformar o dispositivo Constitucional que estabelecia o ensino religioso nas escolas mantidas pelo governo, devendo essas continuar leigas para que não se propiciasse um clima de intolerância e preconceito religioso¹⁹.

Como em todo período ditador, há resistência, e com ela, novos grupos vão se formando, reivindicando direitos e necessidades ainda que de forma pontual. Foram o caso dos chamados “novos movimentos sociais”: ecológicos, antinucleares e pacifistas, urbanos, feministas, etc. (DURIGUETTO, 2007).

A questão da cidadania e seu conjunto de direitos também ganharam novas dimensões conforme apontado por Durigetto (2007), contrapondo as ideias de Marshall, que defendia essa mudança, como a manifestação de uma cidadania moderna, com o surgimento de novas normas que deveriam regular os direitos e deveres, como forma de garantir uma igualdade de direitos, ao ser cidadão, possibilitando assim a ampliação desses e consequentemente garantindo a diminuição dos conflitos de classe, alegando ser apenas a produção capitalista, uma visão restrita da cidadania com as ideias de Marx. Para Marshall, a ideia de que a relação dos direitos civis associados apenas a questão das classes e da produção capitalista, acabava restringindo as lutas distintas de discriminação e opressão.

Durigetto (2007, p.123), sob a inspiração de Marx não ignora nem exclui as divisões raciais, de gênero e étnicas; identifica dentro das classes um desafio social mais amplo que gera e alimenta essas diferenças uma vez que a política de identidade acaba segregando os grupos, perdendo assim o foco do que estaria por trás das desigualdades sociais.

¹⁹ O manifesto dos Ministros Batistas do Brasil foi publicado no Jornal Batista, ano LXIII, Rio de Janeiro, 14 de setembro de 1963, No 37, primeira página. Também está disponível no Observatório de Laicidade do Estado, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

2.2. O Estado no processo de “re-democratização”

No Brasil, a década de 1980 foi marcada pelo surgimento e o fortalecimento de diferentes grupos e movimentos sociais que lutaram por seus direitos após duas décadas de ditadura militar, trazendo forte a ideia de uma sociedade democrática. Por isso também ficou conhecida como o período de (re) democratização do país. Historicamente, já não era a primeira vez que a democracia havia sido interrompida.

Para Marx a verdadeira democracia seria como uma ditadura permanente do proletariado, capaz de colocar em suas mãos, o poder político, apropriando-se dos seus bens de produção e mais valia e direcionando o fruto desse trabalho para o coletivo. Pogrebisnschi (2007, p.61) ao analisar o enigma da democracia, e os obstáculos que a ela se impõe, desenvolve uma crítica à sua práxis, que apontava a mesma como o fruto de uma sociedade individualista e fragmentada. De acordo com a autora, Marx defendia a verdadeira democracia como aquela capaz de se identificar com a realidade material, com a experiência humana, em sua base, sem mediações.

Mas a ditadura do golpe de 1964 chegara ao fim e a sensação de retomada de poder, para a mão do povo, trouxe o entusiasmo com a “reconstrução” do governo democrata e com ele os sentimentos de liberdade e de direitos antes vedados. Os “novos movimentos sociais” como passou a ser denominado pelos teóricos acadêmicos eram compostos por sujeitos que não utilizavam instituições como referência para suas ações. De acordo com GOHN (2000, p.285) sua importância é dada pelo papel que desempenharam na política brasileira. O das Diretas já, por exemplo, surgiu num momento de pico, de um ciclo de protestos, contra o regime militar e a política excludente de desemprego, demarcando o ciclo de protestos, então centrado na questão da Constituinte.

Entusiasmados pela resistência à ditadura, em especial pela autonomia em relação ao Estado, promoviam uma visão positiva da sociedade civil, com movimentos que articulavam principalmente na década de 80 com os Estados, os Municípios e a União utilizando, os canais institucionais como mediadores para a conquista dos direitos. (CUNHA 2009)

O movimento pela descentralização novamente ganhou força, ancorado no princípio da participação popular, vista como uma positividade. Era o momento de enfraquecer o Estado e colocá-lo na mão do povo, por meio de arranjos defendidos como uma democracia participativa. (LEHER, 2010)

Os Estados mais dependentes do Governo Federal ganharam mais poder, seguindo uma estratégia militar para conseguir aliados e prolongar o seu comando no governo. Entretanto, isso não impediu o apoio dos estados e de seus governadores no enfrentamento da

ditadura, mostrando seu papel fundamental na transição do regime militar para o “democrático” (CUNHA, 2009).

Em 1988 o federalismo no Brasil é consolidado pela Constituição Federal incentivando a autonomia dos estados e municípios em relação à União. O Congresso Nacional ficou mais fortalecido, assim também como seus representantes, solidificando os pactos entre os entes, barganhando o aumento da arrecadação financeira para os mesmos e a permanência, ou em alguns casos o reassentamento, de antigas elites latifundiárias no comando e na gestão política, através também, do aumento do poder de veto dos governadores no plano nacional (ARRETCHE, 2003).

Contudo, embora a descentralização e a autonomia das federações tenham contribuído para o fortalecimento dos estados e municípios, a Constituição de 1988 não trouxe regras claras, nem apresentou ou apontou possíveis instituições ou atores para mediar a competição e incentivar a cooperação entre os mesmos. Ao contrário, gerou mais desigualdade e descrença nos instrumentos de enfrentamento dessa disparidade, ao mesmo tempo em que estimulou mais uma vez o individualismo e a competição selvagem.

Nas relações financeiras, mesmo legitimando a vitória orçamentária dos estados na batalha tributária, os mesmos continuaram dependentes financeiramente da União, empurrando para o Governo Central dívidas que foram agravadas no período da ditadura militar. Muitos permanecem nesse movimento, algumas vezes, como estratégia de disputa de poder intergovernamental, partidário e privado, uma vez que a privatização no país vem crescendo a passos galopantes. Sua justificativa incorpora o discurso de uma política de enfrentamento da dívida dos Estados, caracterizando claramente um federalismo predatório, apontando a ausência de controle institucional e o enfraquecimento da União, em relação aos estados e a iniciativa privada. (ARRETCHE, 2003)

Por fim, o regime de colaboração entre os entes apontado na Constituição de 1988, não deixa claro, o protagonismo dos mesmos, tampouco delimita suas especificidades, possibilidades, limites, obrigações e responsabilidade, resultando em um processo contínuo de soma zero, a exemplo do Art. 211da CF/88.

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino [...] § 4º - Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Na década de 1990 os movimentos sociais, começam a perder fôlego. O aparelho burocrático do Estado, a introjeção de lutas “incorporadas pelo Estado”, ou mesmo o

despreparo, para construir e/ou participar de conselhos após uma história política marcada por ditaduras e desmantelamentos de organizações oriundas do povo. Mesmo atingindo uma compreensão da “classe em si” caracterizada pela luta de seus interesses comuns em oposição aos outros (MONTANO, DURIGUETTO, 2001, p.97) não deram continuidade à concepção de classe, que compreende a estrutura universal da luta. Dessa forma a luta dos movimentos pela garantia de seus direitos, nada mais era do que expressão da questão social, entendida como a exploração de uma classe pela outra, separando o trabalhador, do fruto do seu trabalho e dos seus meios de produção.

A ausência de consciência das relações de classe é resultado do desenvolvimento do capitalismo, incentivando cada vez mais o individualismo, distanciando o homem do seu papel político. Netto, em sua leitura marxiana sobre a expressão da questão social afirma que:

O desenvolvimento capitalista produz compulsoriamente, a “questão social” – diferentes estágios capitalistas produzem diferentes manifestações da “questão social”; esta não é uma sequela adjetiva ou transitória do regime do capital: sua existência e suas manifestações são indissociáveis da dinâmica específica do capital tornando potencia social dominante (2001, p.45).

Conclui-se que até a década de 1940 o Brasil não havia passado por uma experiência de participação democrática com a popularização do voto, que logo fora repreendida por mais um golpe militar. Até os anos de 1980, não tivemos um período na história que pudéssemos chamar de democracia (CARVALHO, 2003) tão pouco caracterizar o período subsequente ao militarismo de “re-democratização”. Para isso seria preciso a existência de um tempo de liberdade política e social que não tivemos. Mas a transição do Estado militarizado para o democrático desenvolveu um sentimento de “empoderamento” estimulando um frenesi (desejo de mudança), limitado e conduzido em grande maioria a urna eleitoral, reflexo do caráter conservador de imposição de direitos (pela burguesia), que sempre limitou ou de alguma forma induziu a participação da sociedade na política de forma restrita.

Certamente, ocorreram alguns avanços em participações e conquistas democráticas no país na questão de direitos sociais, políticos e civis, fruto dos confrontos e movimentos reivindicatórios da sociedade. Entretanto, a partir da década de 1990, as práticas democráticas tornaram-se marcadas pelas disputas das instituições políticas e econômicas pertencentes à classe dominante, incluindo, as instituições religiosas. Essas cresceram também em números expressivos, na câmara dos deputados, no congresso nacional, na disputa para governador e presidente do país, aumentando seus representantes, a exemplo das bancadas: evangélica e católica.

A sociedade civil que aqui nos referimos, baseia-se no conceito de Gramsci. Este avança na contribuição de Marx vendo no próprio Estado um representante dos interesses da classe burguesa, ampliado a essa sociedade, através de associações, meios de comunicação, instituições, sindicatos e outras representações sociais. Através do consenso, as classes constroem relações hegemônicas, que privilegiam os interesses das classes dominantes. Assim de acordo com Duriguetto (2007, p.58):

O Estado é analisado como um conjunto de aparelhos através dos quais uma classe exerce sua supremacia, “liquidando” ou dominando, inclusive com a força armada, a classe adversária, e sendo dirigente dos grupos afins e aliados.

Entretanto é também dentro dessa sociedade civil que vai se desenvolvendo pouco a pouco, uma consciência de classe, ocupando espaços gradativamente, permitindo o que Gramsci chamou de supressão da apropriação privada dos meios de produção, através da “guerra de posição”²⁰. Dito isso, é possível compreender porque a ideia de democracia foi deslocada com facilidade, através de um discurso de “empoderamento” dos movimentos sociais nas decisões políticas e sociais, mas que, no entanto, como fruto de um projeto neoliberal, entregou a sociedade, o protagonismo para o enfrentamento das desigualdades sociais através das políticas sociais.

O Estado além de defender a manutenção do poder da burguesia, cria estratégias de imposição de seus interesses gerando uma série de diferenças sociais minimizadas com as Políticas Sociais. Visando a manter a ordem do capital tais práticas sugestionam a ideia de participação, conquistas e avanços sociais e democráticos, sem contudo garantir a universalização e avançar para além de um tempo de governo e um projeto de sociedade e de igualdade (TEIXEIRA, 1987).

Além disso, o Estado hoje está para além das fronteiras territoriais, em comprometer e alianças políticas e econômicas que interferem significativamente na realidade do país uma vez que nestas fronteiras, há uma subordinação econômica, intensa, que inviabiliza a regulação do governo no mercado internacional exigindo uma contra reforma do Estado, culminando em uma política cada vez mais burocrática, meritocrática, ampliando o conceito de público, alargando parcerias com o setor privado e descentralizando as ofertas dos serviços públicos (saúde, educação, moradia, saneamento básico). Caráter também do jogo predatório que vem contribuindo para a competição cada vez mais acirrada entre Estados e Municípios, na disputa por incentivos fiscais e empréstimos, aumentando a dívida pública

²⁰ Duriguetto (2007) ao falar de sociedade civil, aponta o Estado ampliado de Gramsci onde as novas instituições privadas, presentes na sociedade, estão sobre interesse do Estado burguês difundindo ideologias e conceitos. Assim a guerra de posição é a disputa hegemônica das classes na sociedade civil.

desses setores. As competições travadas pelos Estados e municípios também são incorporadas à força de trabalho que precisa se qualificar cada vez mais enquanto mercadoria para o mercado capitalista mundial (ABRUCIO, 2005).

Em contrapartida, também cresce o número de movimentos humanitários, formando redes clandestinas que dialogam e se organizam, algumas vezes utilizando as ferramentas tecnológicas como forma de intensificação e divulgação de suas ideias e práticas.

2.3 O lugar da Cidadania

Conforme mencionado anteriormente, a luta pela democracia no país provocou grande comoção nacional. Com ela a palavra cidadania ganhou o sentido de sujeito, introduziu o termo “empoderamento”, que vibrava com as massas antes sufocadas pela repressão militar. Todo discurso contrário à opressão passou a usar o termo empoderamento e/ou cidadania como forma de se legitimar. Segundo Carvalho (2003, p.7) a Cidadania substituiu o próprio povo na retórica política. Não se dizia mais “o povo quer isso ou aquilo” diz-se, “a cidadania quer”. Cidadania virou gente, sendo empregada em discursos que retratavam a ideia de um país civilizado. Os políticos não se referiam mais à nação ou ao sujeito e sim ao cidadão como uma ideia a destacar o homem da figura do antigo indigente, que não tinha um trabalho digno e vivia sob as sobras sociais estigmatizados e separados da ideia de cidadão, conforme ocorreu na Inglaterra, com a “Poor Law”.

Mas a palavra cidadania não se limita apenas a garantia de direito, tampouco como algo que nos seja dado passivamente. Apenas a liberdade partidária e institucional, que culminou com eleições para governantes, não seria capaz de alterar os rastros de desigualdade fomentados pelo capitalismo que desafiou a liberdade de expressão dos sujeitos, na conquista da cidadania enquanto emancipação do sujeito.

Ademais, o processo de construção histórica da cidadania foi diferente em cada país e seu caráter emancipatório, após a queda do regime soviético, atrelado ou não ao socialismo, vem sendo fadado ao fracasso pelo senso comum (BELLO, 2013, p.72).

A cidadania na Inglaterra, segundo os estudos desenvolvidos por Marshall (1967), teve seu início marcado com a luta pelos direitos civis em um primeiro momento para depois alcançar os direitos políticos e por fim os sociais. Isso se deu principalmente pelo forte desenvolvimento da educação popular, que construía o pensamento político vivo nas massas.

Já no Brasil tivemos um movimento inverso com a “conquista” primeira dos direitos sociais, com avanços trabalhistas, após a luta do povo, tão bem descritos na pesquisa de

Gomes (1979). Esta autora desmistifica a “ideologia da outorga” onde o Estado brasileiro estabeleceria uma legislação moderna e precoce em termos mundiais, na época, em favor da classe trabalhadora. Gomes destaca a importância do operariado e da luta de classe na conquista dos primeiros direitos sociais, desmistificando a ideia de que os direitos no Brasil foram dados ou simplesmente transmitidos. Entre essas conquistas, estava a diminuição de carga horária de trabalho (8h), férias, aposentadoria (ainda que sob um modelo corporativista).

Entretanto, esses direitos entravam em contradição, com direitos políticos, uma vez que o direito ao voto, por exemplo, limitavam-se aqueles que exerciam determinadas profissões reconhecidas na lei. Esse modelo de cidadania foi chamado por Santos (1980) de cidadania regulada. O direito ao voto, durante décadas permaneceu sob os mandos da oligarquia, em um regime escravocrata renegando a participação do povo, ao mesmo tempo em que fomentou neste, lutas e revoltas sociais, que foram eclodindo em diversas regiões do país (CARVALHO, 2003). Em 1954 popularizou-se o direito ao voto, mas esse, logo foi sucedido por mais um golpe militar, proibindo o mesmo por mais 20 anos. Apenas no ano de 1984, um grande movimento popular, mobilizou centenas de pessoas que foram as ruas pedindo por diretas já, agregando assim o direito “político” com o voto direto para presidente do país (CARVALHO, 2003).

O terceiro e último “direito conquistado” foi o civil, onde após o período militar de 1964, a liberdade de imprensa, o direito de ir e vir, de se expressar e de organização teve maior expansão.

Assim, apesar dos avanços na conquista por direitos, seria ingênuo acreditarmos ter atingido sua plenitude como algo já dado ou conclusivo. O que se advoga aqui, com base no pensamento de Marx sobre a verdadeira democracia, é que ainda nos falta um longo caminho para sua conquista. Nos falta uma apropriação real da classe trabalhadora com sua força de trabalho e sua desalienação como cidadão, gerando o rompimento com um modelo social estruturado dividido socialmente pela força desse trabalho, pela propriedade privada e pela divisão em classes sociais, com a conseqüente deflagração de uma nova ordem, calcada na liberdade e autorrealização dos seres humanos (BELLO, 2013, p.159).

Ainda vivemos em uma sociedade sem direitos consolidados plenamente, em sua concretude, uma vez que por trás deles, está o interesse de uma minoria elitista que controla e manipula o consenso em um fetichismo que encobre o objeto real em questão, as relações de trabalho, a exemplo do modelo moderno de democracia representativa:

...onde a cidadania é fetichizada, na medida em que a efetiva participação política é substituída pela titularidade universal (com exercício limitado) de direitos de participação política, restringindo-se essa tarefa à votação nas urnas e delegando-se o poder decisório aos representantes do povo. (BELLO, 2013, p.152-153).

O direito civil de liberdade ganhou forças expressivas através expansão do mercado, da liberdade de propriedade, tornou-se quase que incontrolável, não fosse a luta pelos direitos sociais, polemizando sobre as contradições produzidas pelo capitalismo.

O domínio do mercado institucionalizou valores competitivos onde a aparência ilusória ocupa o lugar da ética, construindo uma cultura contra a socialização dos direitos. O estímulo à competição, a política meritocrática, desafiam de forma obtusa o processo democrático, uma vez que, baseando-se na liberdade individual, esse sistema dispersa a classe trabalhadora, alimenta o sujeito egoísta, dificulta a construção de uma unidade na luta pelos direitos coletivos e uma cidadania plena.

A máquina do consumo cresce a passos galopantes, legitimada por essa liberdade, que promove a indústria do lazer, que dita a moda e subjuga as culturas, acumula bens a base da exploração do trabalho, enquanto outros valores, como o respeito, a solidariedade, vão sendo resignificados.

De acordo com Coutinho (1994) a prática de apropriação dos bens socialmente criados e a utilização de todas as potencialidades de realização humana abertas para a vida social é o que caracteriza cidadania. Mas a ideia da conquista de direitos sociais, políticos e civil e o sentimento de pertencimento a um Estado, nos tempos atuais, abrange proporções variadas, influenciadas principalmente pelos blocos econômicos, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e as tecnologias. Há em consequência uma diminuição do poder do Estado, afetando principalmente o direito político e social em favor de um mercado internacional autorregulável, consequentemente alterando a prática da cidadania.

Assim, a cidadania²¹, ao longo de sua história, move-se em um processo de inclusão e exclusão, onde se percebe seu constante espaço de contradição e incompletude.

²¹ Dagnino (1994) desenvolve uma crítica à resignificação do conceito sobre cidadania a partir nos anos 90 ligados à experiência prática com os movimentos sociais urbanos, de mulheres, negros, homossexuais, ecológicos, etc. Estes passaram a lutar tanto pelo direito à igualdade como à diferença agregando uma experiência que gerou um destaque na construção da democracia em especial após a crise do socialismo real. De acordo com Dagnino, a junção desses dois fatores coloca em destaque a cultura autoritária histórica no país que diminuiu e segregou sujeitos, através de códigos sociais. Por isso, a partir dos anos 90 a cidadania deixa de se vincular a questão de classe e passa para a ideia de reconhecimento das diferenças. Não como forma de ampliar as desigualdades (prática recorrente do campo da direita que gera desigualdade social), mas como enfrentamento das desigualdades.

2.4 – Igreja Católica como expressão da sociedade civil. Na luta por democracia?

A sociedade civil contemporânea é marcada por diferentes grupos, unidos por determinados interesses e circunstâncias. Cada vez mais, nesses grupos, o conceito de classe se torna ultrapassado. Muitos autores e estudiosos ditos pós-modernos, se designaram marxistas e se empenharam para outras perspectivas teóricas e práticas (HOUTART, 2003).

Os acadêmicos centralizam suas análises no indivíduo. A sociedade se transformou em um “self-service” de identidades que lutam mais do que por reconhecimento, agora por direitos civis, dentre os quais os religiosos. Um número crescente de programas sociais são criados como forma de estancar as demandas específicas de grupos específicos, ampliando novas opções de consumo numa era que ultrapassa as obrigações sociais do sujeito coletivo, o homem tem hoje uma variedade de escolhas. Há um aparato político econômico que utiliza esses programas como forma de controle (TEIXEIRA, 1987).

Inclusive os recursos do mercado chegam a promover campanhas em troca de concessões e privilégios. O entendimento da tomada de controle da sociedade sobre as decisões políticas equivoca-se por ignorar a presença do próprio Estado nessa sociedade:

Fiel à tradição marxiana, a sociedade civil em Gramsci, tem um caráter radicalmente classista: a sociedade civil é uma esfera do Estado e é “saturada” pela contradição capital e trabalho conformada na estrutura econômica. É essa conformação que também leva para o Estado. Assim sociedade civil em Gramsci supõe a articulação com projetos hegemônicos de classes. (Durigetto, 2007, p.124)

E é a ação ativa do sujeito revolucionário, no fazer política em todas as suas conexões. Em toda sua unidade orgânica, sua totalidade, que nos defrontaríamos com a hegemonia do proletariado (GRUPPI, 1978, p.35).

Durante séculos, a Igreja Católica, manteve e conduziu, principalmente pela educação, sua ideologia, escamoteando as desigualdades de classe, em grande parte unindo-se ao Estado, fomentando seus valores próprios. É fato que a história registra grupos contrários. A Teologia da libertação, por exemplo, com um caráter mais humanista, se debruçou nas análises econômicas e nos desafios que o capitalismo impunha à sociedade comprometendo-se de forma mais ética, com as novas gerações. Também o Manifesto dos Ministros Batistas representava uma rachadura na igreja, mas esses não conseguiram mostrar sua representatividade na sociedade, diante da competitividade individual e o embate com o próprio caráter conservador da política do capital aliado às instituições religiosas de poder.

Com a transição governamental para Estado Republicano, no final do século XIX, a Igreja Católica deixa de ser a religião oficial do Estado e outras religiões (afro-brasileiras e protestantes) passam a ter uma maior liberdade de manifestação, mas ainda de forma muito inibida, uma vez que estavam restritas ao culto domiciliar. Ainda que não oficialmente, um pensamento coercitivo (pela imposta presença histórica da Igreja Católica na sociedade civil e pela perseguição policial que outras religiões sofreram por anos) sobre os valores da igreja católica, ainda dominava a sociedade.

Na década de 30, com a conquista dos primeiros direitos sociais, esses grupos ditos minoritários, isolados, ganharam mais força, ainda que perseguidos mais uma vez no período posterior de ditadura militar.

É no período de “re-democratização” que esses grupos incorporam mais força, manifestando-se com mais vitalidade, impulsionados pelo marco inicial da “era dos direitos”. O individualismo também é traduzido pela ideia de direito e termina por agradar determinados grupos religiosos que têm como projeto a conversão individual e autônoma do sujeito e da religião em si. (HOUTART, 2003)

A religião na contemporaneidade é vista muitas vezes como um fenômeno religioso, expressão de diferentes culturas. Mas não estaríamos falando aqui das consequências da ordem de mercado crescente que gera desemprego, que tem como práticas concretas de exploração e coerção, individualistas, gerando a vulnerabilidade ou o pacto entre as instituições, inclusive as religiosas? O pensamento pós-moderno enfatiza uma crise na cultura, mas qual crise? Mas que cultura é essa? A cultura da elite, subalterna?

Uma cultura é subalterna precisamente enquanto carece de consciência de classes, enquanto é cultura de classes ainda não conscientes de si. Com efeito, Gramsci sublinha como tal cultura é heterogênea, como nela convivem a influência da classe dominante, detritos de cultura de civilizações precedentes, ao mesmo tempo em que sugestões provenientes da condição das classes oprimidas. GRUPPI (1978, P.91)

Também o catolicismo no Brasil, enquanto religião predominante, quando não impunha sua ideologia, encontrava resistência em grupos sociais que lutavam pela sobrevivência de suas culturas e religião, gerando um sincretismo religioso no enfrentamento da opressão contra a cultura da classe dominante.

De alguma forma algumas religiões, historicamente, tiveram um protagonismo “estranque” em relação aos efeitos do capitalismo, exercendo um papel criativo, renovando esperança, e tentando criar uma atmosfera apaziguadora às tensões sociais. E muito por isso,

agregaram e ainda o fazem cada vez mais seguidores, em busca de outros valores que não os desenvolvidos pelo capital. Ética, respeito, comprometimento. Mas enquanto elas não assumem uma consciência de classe, permanecem em um ciclo quase que vicioso, uma vez que não atinge diretamente o centro da questão presente nas relações de trabalho de acordo com a lógica do mercado tampouco desenvolvem uma construção crítica dialética histórica, o que termina por gerar uma dependência do sujeito que alienado as forças reais que o oprimem, permanecem alienados.

CAPÍTULO II

COM A PALAVRA A EDUCAÇÃO

3.1 A disputa pela educação no Brasil e a Igreja Católica

A história do Brasil retrata um forte protagonismo da Igreja Católica, que no período de colonização, conquistas e dominações, ocupou um espaço determinante na educação brasileira. Gambini (2000) que em sua tese de doutorado estudou os três volumes de cartas dos padres José de Anchieta e Manuel da Nóbrega, conta que já na chegada dos Portugueses à Terra de Santa Cruz, a semelhança do “paraíso perdido, por Adão e Eva”, presente na cultura histórica portuguesa, com as terras do Novo Mundo, fertilizava o imaginário do colonizador e sua fixação pela sua retomada. Mas não era só isso que estava em questão. Havia a preocupação da Igreja de se manter no controle hegemônico, principalmente pela ameaça que a expansão do Protestantismo lhe causava. Ademais, também existia o interesse da Coroa Portuguesa em adoçar os índios como forma de garantir uma mão de obra escrava (SAVIANI, 2010).

Missionários de diferentes ordens religiosas vieram à Terra do Cruzeiro, “salvar” e “proteger” os seus habitantes, alheios às leis “Divinas”. Embora os Franciscanos tivessem seu pioneirismo nessa expedição catequética²², a Companhia de Jesus, com o apoio da Coroa Portuguesa que ambicionava explorar as riquezas da terra invadida consolidou o primeiro sistema educacional brasileiro, sob o comando do padre Manuel da Nóbrega. Este defendia a instrução, como o caminho a trilhar, para mais do que “salvar” os seus habitantes, converter os gentios à religião católica (SAVIANI, 2010).

Assim, no Brasil, os primeiros aprendizados oficialmente transmitidos, na área da educação, foram conduzidos pelos padres Jesuítas, com a missão de converter os índios, construindo colégios e seminários que ensinavam a língua portuguesa para melhor apreensão da doutrina Cristã, para logo em seguida passar conhecimentos profissionalizantes e o latim.

Esse método não deu muito certo e logo em seguida foi implantado o *Ratio Studiorum*, que também, em curto espaço de tempo, deixou de ser ensinado aos índios passando ao ensino aos filhos dos colonos, ganhando um caráter elitizado.

²² De acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa a palavra catequético é derivada da palavra catequese significa explicação de doutrina social ou religiosa, Doutrinação.

O Ratio aequae institutio studiorum societatis Jesu, mais reconhecido pela dominação de Ratio Studiorum, foi o método de ensino, que estabelecia o currículo, a orientação e a administração do sistema educacional a ser seguido, instituído por Inácio de Loyola, para direcionar todas as ações educacionais dos padres jesuítas em suas atividades educacionais, tanto na colônia quanto na metrópole, ou seja, em qualquer localidade onde os jesuítas desempenhassem suas atividades. (NETO, MACIEL, p.180, 2008)

Era de interesse da nobreza e também dos padres da época, que os índios permanecessem ignorantes para que assim se tornassem mais sugestivos ao recebimento do evangelho (SAVIANI, 2010).

Em 1757 a Igreja Católica já possuía um número significativo de terras e propriedades, como navios, fazendas, escolas e igrejas, o que muito incomodava os empreendedores seculares²³. Por outro lado, os indígenas eram cooptados a trabalhar voluntariamente para os padres, o que reduzia os gastos dos mesmos, ao mesmo tempo que aumentava o seu lucro. Como medida de proteção (de interesses econômicos) e caráter competitivo, a língua portuguesa tornou-se obrigatória, e os índios foram transformados em colonos, assalariados e os governos se secularizaram. (CUNHA, 1986, p.78).

A Europa entrava no período das “luzes” destacando a racionalidade e o caminho científico. Era o período iluminista, que também influenciava o Brasil, com mudanças culturais, promovendo o afastamento da influência jesuítica na educação.

No ano de 1759 o primeiro ministro de Portugal, Marquês de Pombal, determinou o fechamento dos colégios Jesuítas e introduziu o sistema de aulas Régias que deveriam ser mantidas pela Coroa Portuguesa. Iniciava-se a Reforma Pombalina com o foco da educação na estatização e na secularização. (SAVIANI, 2010). Destacava-se a cultura das ciências ainda que as práticas religiosas permanecessem exortadas sob os preceitos da Igreja Católica.

As dificuldades de implementação desse novo modelo educacional eram enormes porque já nessa época o rei de Portugal, não viabilizava recursos financeiros para que a reforma pudesse ser materializada, com estruturas físicas e repasse de verba para contratação e pagamento de professores. Mesmo assim, dessa forma precária, as aulas régias continuaram funcionando, de forma improvisada, com aulas dadas muitas vezes na casa dos próprios professores.

²³ JUNIOR (2008) em um artigo sobre Laicidade, Laicismo e Secularização, afirma que a secularização produz um processo que traz consigo uma série de importantes consequências sociais, sendo uma das mais importantes a perda do monopólio religioso da Igreja Católica. Mais a frente, nessa dissertação, poderemos perceber que essa secularização não é algo já dado, finalizado conforme o autor possibilita interpretação em seu artigo. Vide a disputa acirrada entre Igreja Católica e Protestante, que ganham proporções extensas, trazendo a permanência, ainda que de forma velada (oculta) da Igreja junto a direção política, através de seus representantes no congresso, aprovando leis que beneficiam cada vez mais tais religiões.

Em contrapartida, a Igreja Católica seguia construindo mais e mais escolas, com propostas educacionais que ambicionavam não apenas conquistar os religiosos, com ensinamentos do sacerdócio, mas também os leigos. De acordo com Saviani (2010) nessa fase de transição da reforma Pombalina, surgiu o pároco Azeredo Coutinho, grande pesquisador, conhecedor das áreas do minério, da agricultura, da vegetação. Visionário, buscava fortalecer a Coroa Portuguesa, com ideias que acabaram inspirando o pensamento republicano no Brasil. De acordo com Calmon (2002, p.113):

Representam os jesuítas no século XIX e pelo primeiro quartel do XVIII, o que a iniciativa privada tinha de mais lúcido e engenhoso nas colônias tropicais; foram, deveras, os primeiros colonos que se ajudaram da ciência e exploraram tecnicamente as riquezas do solo; e deram aos demais moradores os tipos para o seu trabalho racional que no século XVIII quase em nada se parecia já com o trabalho primitivo e indígena, do XVI. Os jesuítas eram, nos diversos climas, produtores de couros e peles (Piauí), de cacau (Pará), de açúcar (Maranhão e Bahia, Recife e Rio de Janeiro), de algodão (Guiará, etc), de erva-mate (Pranaguá e Missões); e tinham engenhos-modelos, um sistema de cooperação com o homem do campo, a sua distribuição, movimentada pelo entendimento entre os colégios, de todo o mundo, e conduzia pelo gênio mercantil que os ilustrou no século XVII.

Em 1808 o país entrou na fase “joanina” que marcou a vinda da família Real, fugida das tropas napoleônicas para cá, abandonando o povo português a própria sorte enquanto aqui, no Brasil, moradores eram expulsos de suas casas, a fim de instalar a realeza e seus familiares.

A primeira medida do rei foi abrir os portos da colônia, fazendo da Inglaterra sua principal aliada, favorecendo a mesma com cobrança de impostos sobre seus produtos, que chegavam ao país, com um valor bem a quem dos outros países, prejudicando inclusive a indústria brasileira nesse ponto. Ainda assim a chegada da realeza portuguesa trouxe estímulo ao estabelecimento de indústrias no Brasil, reforma do porto, construção de estradas, fábricas, o Banco do Brasil, a construção de novas instituições de ensino dando continuidade ao pombalismo, com ênfase na parte administrativa e defesa militar.

No ano de 1815 o Brasil deixou de ser “colônia” de Portugal, tornando-se sua sede administrativa e gerando grande pressão da população portuguesa, “os revoltosos”, que exigiam o retorno de Dom João VI ao seu país de origem (CALMON, 1943). Mesmo com o retorno do rei, a agitação da sociedade Portuguesa, reivindicava o retorno do Brasil ao patamar de colônia, o que acabou promovendo a independência do país. (mediante pagamento).

No ano de 1822, Dom Pedro aprovou o “Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira”, reforçando nesse o ensino leigo (ou laico) e público, dentro de uma perspectiva liberal onde cabia a escola o papel de instruir uma vez que educar, seria muito complexo, diante das diferenças existentes em cada família (SAVIANI, 2010, p.109). Esse projeto educacional foi sobreposto pela criação de universidades, depois dissolvido, junto com a assembleia constituinte.

Através do poder moderador, D. Pedro I, firma o catolicismo como a religião oficial do Império, deixando a liberdade de culto das demais representações religiosas, limitadas à esfera privada. Interessante pensar que mesmo direcionando a religião a esfera privada, a igreja permanecia atrelada a esfera pública e sua participação junto ao império resultaram na alteração das propostas curriculares com sua filosofia moral e os princípios cristãos.

Em 1834 a educação deixa de ser responsabilidade do Império e tal função é delegada às províncias que com suas leis específicas, terminam por perder o modelo unitário, enquanto projeto de um sistema nacional de ensino. As províncias por sua vez pouco difundiam o ensino primário alegando não ter recursos orçamentários. Também o ensino primário não era requisito para ingressar no ensino secundário (PILETTI, PILETTI, 1990, p.147). Nos anos consecutivos, a educação passa por várias reformas direcionadas às primeiras séries de ensino, a educação superior, a criação de jardins de infância e o “combate ao analfabetismo”.

Essas mudanças não contemplavam toda a população, e dentro dela, os negros. Mesmo com a libertação dos escravos no ano de 1888 e a proclamação da república em 1889. A partir de então, a mão de obra passou a ser remunerada e o espírito liberal exigiu uma qualificação profissional cada vez maior. O discurso era de que o negro liberto precisava transformar-se em homem, evitando transformarem-se em parasitas sociais. Mas chegada de imigrantes europeus representava uma mão de obra especializada para o trabalho, motivada pela superprodução de agrícolas na Europa o que inibiu novamente a construção de escolas e a preocupação com a formação do trabalho, uma vez já existir mão de obra especializada para tal (CARVALHO, 2003).

A primeira República, ou República Velha (1889 a 1930), é marcada pela força dos grandes proprietários de fazenda de café e produção de leite, do fortalecimento das federações e assim também, a descentralização do sistema de ensino.

Em 1823 foi permitido a qualquer interessado, abrir uma escola, o que fomentou a iniciativa privada do ensino (Saviani, 2010). Somando-se a isso, existia uma proposta de esquecimento da experiência do Império: este era o sentido da invenção republicana. Para

realçar o presente e a modernidade de suas propostas o novo regime apagava os significados políticos e sociais do estabelecimento do princípio da gratuidade da instrução primária aos cidadãos, na Constituição de 1924 (SCHUELLER, MAGALDI, 2008, p.32).

Os centros urbanos vão reestruturando uma “nova burguesia”, as ideias socialistas chegam com mais força ao Brasil, a industrialização cresce e com ela os operários nas fábricas principiam a formação de grupos de trabalhadores exigindo seus direitos, melhores condições de trabalho e remuneração, a força das oligarquias começa a cair, com revoltas eclodindo em todo o país e a pressão do comércio internacional (CARVALHO, 2003).

Ganha força o movimento educacional da Escola Nova, que por meio de propostas, procurou modernizar o ensino trazendo para a escola as novas descobertas, nos ramos das várias ciências, acerca do ensino e da aprendizagem (PARDIM, SOUZA, 2010, p.07).

Esse movimento foi rejeitado pela Igreja Católica, sua maior opositora na disputa pelo campo educacional. Não interessava a Igreja apenas a formação de bispos, mas também de leigos e isso sempre esteve bem claro já no princípio de sua chegada ao Brasil. Todavia, mesmo com os embates protagonizados de um lado pela Igreja Católica e de outro pelo movimento escolanovista, a década de 1930, foi marcada pela luta e primeiras conquistas de alguns direitos sociais, entre eles a educação. O então ministro da educação, Francisco Campos, integrante do escolanovismo, baixou sete decretos, dentre eles o n. 19.941 no ano de 1931, que estabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas acirrando a disputa entre os dois lados (Saviani, 2010). Foi, porém, no ano seguinte (1932), que a disputa entre católicos e renovadores se oficializou, através do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, promovendo uma série de embates até o ano de 1940. No Manifesto, 26 intelectuais, signatários, defendiam a ideia de uma educação universal e de qualidade.

Mesmo lutando por uma educação pública, estendiam ao setor privado, o papel de criação de escolas, justificado pela incapacidade do Estado, em arcar economicamente das despesas com a educação de todo o país. A ele, competia criar medidas de regulação às instituições de ensino particulares. O manifesto defendia uma educação pública, laica, autônoma, descentralizada (Estados/municípios).

O problema da educação nacional, aos olhares dos escolanovistas, estava na herança educacional advinda do Império, baseada no ensino clássico, estritamente literário, estranha a realidade brasileira, cujas consequências atingiam do jardim de infância, passando pela educação popular e atingindo ao ensino superior, e que, portanto deveriam passar por reforma em suas bases científicas. Ao ressaltarem a necessidade de empreender profundas reformas escolares, os positivistas defendiam a busca de novos meios de aprendizagem e de comportamentos de acordo com os padrões sociais da sociedade capitalista. A idéia de uma cultura escolar nacional no contexto republicano pressupunha a organização de um espaço separado da casa e da rua. (Silva, 2003, p.5)

A disputa contra a Igreja Católica que defende uma educação religiosa confessional nas escolas públicas do Brasil, contra a educação laica, defendida pelo Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira vem representando um nó górdio na luta pela democracia no país. O catolicismo, sempre esteve presente, no campo material, objetivo, através de acordos e pactos que foram firmados com as lideranças governamentais, garantindo, inclusive, sua presença nas Constituições Federais através do ensino religioso nas escolas públicas do país, mesmo com as novas ideias e práticas defendidas pelos intelectuais da Escola Nova, como Anísio Teixeira. A educação popular avançava. Nesse período que vai de 1946 a 1964:

O livre jogo das forças democráticas permitiu um certo desenvolvimento dos movimentos populares. Havia eleição direta para todos os níveis – de vereador a Presidente da República – e as organizações representativas dos diversos setores sociais puderam atuar mais ou menos livremente. Tratou-se é claro de uma democracia limitada, com muitas restrições: o Partido Comunista foi posto em ilegalidade em 1957, apenas dois anos após sua legalização; os analfabetos não puderam votar; as desigualdades na distribuição da renda e da propriedade da terra tornavam quase impossíveis a participação dos mais pobres, etc. (PILETTI, 1990, p.186)

Em 1947, inicia um período marcado pelo debate e a construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1961) que durou até o ano de 1961, agregando ideias do Manifesto, dentre elas a descentralização do ensino ao Estado, a construção de um sistema público de ensino e a Nova Pedagogia, ainda que contraditória, obrigando a Igreja Católica a acolher as novas propostas do Manifesto, e renovar suas escolas para não perder lugar na área educacional.

Na década de 1950 surgiu no Brasil, dois movimentos, um sob hierarquia da igreja, Movimento de Educação de Base (MEB) e o outro guiado pela orientação católica, Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos. A concepção humanista que de certa forma, oxigenou as práticas e diálogo entre alguns religiosos católicos resultou na formação de um modelo de “Escola Nova Popular” que manteve afinidades com a corrente da Teologia da Libertação (SAVIANI, 2010).

Também nessa década o pedagogo Paulo Freire, nascido na cidade de Recife, desenvolveu uma pedagogia crítica, baseada na dialética, contrária a educação bancária e tecnicista, levando o aluno a interagir e construir o conhecimento através da história uma proposta humanista.

Mas o período que o sucedeu de ditadura militar, que iniciou em 1964, estava longe de buscar a promoção de uma educação humanista ou práticas democráticas. Atuando a serviço dos interesses capitalistas, receava a expansão das ideias socialistas crescentes no mundo, no momento da Guerra Fria (Estados Unidos da América x União Soviética). O foco da pedagogia entrava no Tecnicismo ao fim dos anos 60.

Essa proposta pedagógica colocava alunos e professores em plano secundário, não havia uma valorização entre professor e aluno. Esse deveria se dedicar ao conhecimento tecnológico, sem de preocupar com as relações sociais, as relações de trabalho (MARQUES, PAULIM, 2009).

3.2. A “re-democratização” da educação a partir dos anos 80

A ditadura militar da segunda metade do século XX no Brasil perseguiu fervorosamente os direitos políticos, civis e sociais em vários países da América do Sul. As universidades debruçaram-se em um sistema de pesquisa, iluminado pelo modelo estadunidense, em uma pauta governamental (LEHER, 2010). A educação de base foi determinada por uma pedagogia tecnicista, como forma de desenvolver o capital humano e assim produzir valor econômico. No artigo publicado pela professora Dra. Vanilda Paiva (2001) encontramos uma tradução sobre o conceito de Capital Humano definido da seguinte forma:

O conceito central empregado por Bourdieu é uma metáfora. Ou seja, do mesmo modo que o comportamento de uma empresa é determinado pela natureza, e localização de sua planta física ou “capital” o indivíduo é determinado pelo seu “capital humano”. Trata-se de um conjunto fixo, de habilidades, experiência e posição social (e geográfica) que determina a ação individual. Mas, como no caso das empresas, este “conjunto fixo”, só é fixo num momento no tempo.

Nesse caso o sujeito é transformado em mercadoria de valor. Por isso mesmo era preciso investir nessa mercadoria de acordo com a exigência do mercado.

Foi um período de perdas e retrocessos de todos os direitos conquistados após décadas de lutas e conquistas sociais, uma perda para a cidadania, um desmonte para a educação. Mesmo com a unificação de forças da esquerda na luta pelo retorno a garantia de direitos. Era preciso romper com o legado de repressão e construir uma prática participativa. Uma das defesas para formação desse caráter unitário estava nas escolas politécnicas, atreladas ao

pensamento socialista, uma vez que este defendia a intelectualidade atrelada a prática. De acordo com Gramsci (2004, p.76):

A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só o olho certo e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional é possível fazer com que surja da criança o homem, contanto que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual.

Assim a década de 1980, ficou marcada pela transição da ditadura militar para a democracia, a educação encontrava-se fragmentada pela descentralização de sua organização e pela presença fantasmagórica da União que pudesse viabilizar qualidade para o ensino. Era preciso investir em um Sistema Nacional de Educação comprometido com a universalização do ensino público de caráter unitário, assegurado enquanto direito social.

3.2.1 Uma educação para o mercado

No período que se caracterizou como “re-democrático”, vários grupos da sociedade civil reuniram-se em congressos, encontros e seminários, a fim de elaborar uma estratégia para a reforma Constituinte. Contudo, essas reuniões e encontros, ainda eram fragilizados e traziam muito do legado ditador, sustentado pelo interesse do mercado mundial. Isso porque o período de transição fomentou uma explosão na formação e no aparecimento de associações e movimentos sociais por diferentes tipos de interesses, em defesa da mulher, do negro, dos índios, das religiões e outros. Diferentes sindicatos se formaram, tanto dos trabalhadores urbanos como rurais. Ainda assim, essas organizações não determinaram uma organicidade, nem tampouco uma hegemonia da classe trabalhadora, visto que cada associação representava uma pequena parcela da população na luta por seus interesses. O mesmo ocorreu com a reorganização dos partidos políticos, a exemplo do partido oposicionista ao regime militar, que assumiu oficialmente a bandeira da democracia, formando o Partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que com a Reforma da Lei Orgânica dos Partidos Políticos de 1979 e também o retorno de lideranças do exílio político, cindiu em outros partidos.

Nesse período de mudanças e reformas, o protagonismo dos professores, em especial os servidores públicos, teve um destaque importante na formação de filiações em associações e centros, uma vez que a estes estava proibida a participação direta em sindicatos. Surgiu assim a Confederação de Professores no Brasil (CPB), que passou a se chamar em 1989,

Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE) que incorporou posteriormente a Confederação Nacional de Funcionários das Escolas Públicas (CONAFEP), a Federação Nacional de Supervisores Educacionais (FENASE) e a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE). A formação dessas associações e entidades sindicais foi fortalecida acima de tudo pelo declínio e desigualdade salarial dos professores, que sofria variações gritantes de acordo com cada estado, o que fomentou um esvaziamento de docentes que buscaram outras áreas de trabalho.

Formaram-se sindicatos de professores filiados aos Estados e profissionais da educação (merendeira e pessoal administrativo), como no caso do Rio de Janeiro que tinha como seu representante o Centro Estadual de Professores (CEP/RJ) e que depois passou a representar todos os “profissionais de educação” tornando-se Sindicato Estadual de Profissionais de Educação (SEPE/RJ).

Desde então um número variado de associações e sindicatos foram se construindo, buscando representações de acordo com os seus interesses, pois já não se sentiam mais contemplados pelos grupos existentes. Encontros sucessivos foram acalorados por debates sobre as demandas educacionais e sobre os novos rumos que a sociedade deveria tomar para garantir uma educação de qualidade, retomando a democracia e a cidadania. Assim, mesmo diante de uma conjuntura de oposição fragmentada a Constituição Federal de 1988 apresentou avanços no campo da educação. Dentre eles o Art. 205 da CF/88, a educação aparece como um dever do Estado e da família.

Trata-se de uma conquista no campo do direito social uma vez que faz parte da luta da educação a universalização do ensino. Mesmo diante do desinteresse do Estado em promover uma educação de qualidade, com ausência de incentivos, principalmente orçamentários, fator histórico que deixou e ainda deixa um “espaço vazio”, onde a Igreja Católica sempre procurou ocupar, trazendo-nos a reflexão do ponto exato que estamos na garantia de nossos direitos. Aliás, Gramsci:

...partia da premissa de que o Estado moderno almeja exercer o papel de protagonista em relação à cidadania. Suas tarefas fundamentais são as de instituir e conservar determinados modelos de cidadão. Para tanto o direito é considerado como importante ferramenta de dinâmica social, tanto de formação como de produção cívica, o que denota a necessidade de se afastarem as perspectivas metafísicas e idealistas, devendo vigorar uma concepção materialista do direito, coerente com as relações sociais praticadas na vida material. Bello (2013, p.192)

Outro ponto da CF/88 está no Art. 206 onde:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

A igualdade do ensino para todos, prevendo uma uniformização da qualidade da educação, bem como, a valorização do magistério, demonstra a priori, uma preocupação em garantir, pela primeira vez na história do país, um comprometimento por parte do Estado com a educação pública brasileira.

Também no Art. 207, ficou determinado que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” Outro avanço na educação tendo em vista a retaliação de determinadas pesquisas acadêmicas que não interessavam à ordem militar além da produção intelectual de muitos pesquisadores, professores, exilados, por não representarem ameaça ao governo ditador da época.

Já o Art. 212, estipula à União a aplicação de no mínimo dezoito por cento do orçamento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, da receita resultante de impostos, para a educação, o que demonstra, de certa forma, um comprometimento, quanto a aplicabilidade dos Arts. anteriores.

Por fim, em seu último Art.214 ela registra, talvez, um dos maiores desafios para conquista de uma educação de fato unitária, propondo a elaboração de um Plano nacional de Educação:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Mas se em 1988 o Brasil conquistou tantos avanços para a educação garantidos através da Constituição Federal, no ano seguinte, essas conquistas já retrocediam por força da política

eleitoral. Não era cabível aceitar um presidente com ideias democráticas populares, que fizessem valer os interesses da sociedade, presentes na CF, pois estas, não serviam ao interesse do capital. Era preciso apoiar um candidato a favor dos seus interesses.

Foi assim que o então presidente Fernando Afonso Collor de Mello entrou para a história como o primeiro presidente eleito pelo voto direto, após a o período ditatorial, vencendo seu principal oponente na época, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula).

Em 1989, um encontro que ficou conhecido como o Consenso de Washington, reuniu na capital Norte Americana, os ministérios das finanças do G7, os presidentes dos 20 maiores bancos internacionais, o Departamento de Estado dos Estados Unidos da América (EUA) e o seu Tesouro, além de representantes político-econômicos dos países Latino Americanos, incluindo o Brasil. O objetivo desse encontro era avaliar as reformas econômicas empreendidas nos países do sul. Mesmo que sem caráter formal, foi uma reunião decisiva para o bloco econômico com seu projeto ambicioso (PEREIRA, 1991).

A imposição estadunidense, em especial ao Brasil, para a cooperação com estratégias neoliberais sob pena de não receber apoio financeiro internacional, bilateral ou multilateral iria mudar a história das conquistas mais uma vez obtidas. (PEREIRA, 1991)

Cabia assim ao Brasil, uma reformulação de políticas com base nos critérios previamente estabelecidos pela cúpula do consenso e entre elas estava à revalorização da agricultura de exportação, exportada a preço bem a baixo do mercado mundial. Tais reformas foram literalmente agregadas pelo então presidente Collor de Mello, desdobrando a eclosão de uma série de greves pelo país. O discurso “vendido” era que o Estado estava em crise, que não era capaz de governar o país, que oferecia um péssimo serviço a sociedade. O sucateamento do serviço público, adicionado a esse discurso, reverberou no clamor social, defendido pela privatização de vários setores no país.

Como exemplo; a transformação da Amazônia em Patrimônio Mundial no Brasil, que possibilitou a intervenção de outros países (através de organismos internacionais). Como se pudéssemos confiar em países que historicamente, após acabarem com suas reservas naturais, exploraram nossas matas e florestas, enquanto “brincavam com nossas índias”.

Assim, o discurso de “Washington” para explicar a crise Latino Americana, as associava ao protecionismo do Estado e sua expansão com um número excedente de empresas estatais sem eficiência e sua incapacidade de dominar o déficit público e manter o controle sob as questões salariais no setor público e privado (PEREIRA, 1991).

Era preciso enxugar o Estado, liberar o comércio, aumentar a arrecadação de impostos, regulando a taxa de juros de acordo com o mercado, bem como a taxa de câmbio, garantindo a

sua competitividade, privatização do setor público e desregulação das atividades econômicas. Assim conforme aponta Batista (1994, p.7):

Tudo se passaria, portanto, como se as classes dirigentes latino-americanas se houvessem dado conta, espontaneamente, de que a gravíssima crise econômica que enfrentavam não tinha raízes externas - a alta dos preços do petróleo, a alta das taxas internacionais de juros, a deterioração dos termos de intercâmbio - e se devia apenas a fatores internos, às equivocadas políticas nacionalistas que adotavam e às formas autoritárias de governo que praticavam. Assim, a solução residiria em reformas neoliberais apresentadas como propostas modernizadoras, contra o anacronismo de nossas estruturas econômicas e políticas.

Um dos pontos centrais na agenda neoliberal²⁴ referia-se aos direitos sociais, como a educação, e o avanço da liberalização econômica. Assim, o presidente Collor, através da Proposta Emenda Constitucional 56- B (PEC-56-B), inspirando-se no modelo europeu de universidade, de acordo com o Banco Mundial, ampliou o número de universidades particulares, reduzindo os recursos e sucateando as públicas, ferindo a CF/88 na conquista pela universalização da educação pública. Certamente que esse movimento gerou conflitos e uma greve para as universidades federais, o que culminou com movimento pelo impeachment do então presidente Fernando Collor de Mello.

Os setores dominantes receosos por não conseguirem implantar a sua agenda neoliberal, recuaram estrategicamente, a fim de acalmar e driblar os movimentos e partidos de esquerda (incluindo os sindicatos) que apareciam como impeditivo para o progresso da lógica neoliberal, apoiando os mesmos e utilizando seu aparelhamento, inclusive midiático (TV, rádio, jornal, revista) para retirar do governo o primeiro presidente eleito pelo voto direto no país.

A inflação subia a passos largos. Os bancos (estadunidenses) que passaram a emprestar um montante de dinheiro aos países em desenvolvimento pressionavam o pagamento a juros altíssimos sem o menor constrangimento, o que levou a uma injeção de mais empréstimos, sempre com juros flutuantes. Não havia proposta de amortização da dívida em prazos mais espaçados, com juros fixos e os produtos primários tiveram uma maior abertura de mercado, beneficiando os credores da dívida. Vale lembrar que o mesmo não ocorreu com países como a Itália que teve o valor de sua dívida até 80% reduzido, ou mesmo agora recentemente no ano de 2006, no Equador, com uma redução de 70% de sua dívida, após uma auditoria fiscal promovida pelo país. (FATTORELLI, 2009)

²⁴ De acordo com Harvey (2008) o neoliberalismo possui uma estrutura conservadora onde o FMI e o Banco Mundial tornaram-se os doutrinadores do mercado, desenvolvendo um processo de “recolonização” sem território orquestrado pelos Estados Unidos da América. Como estratégia o neoliberalismo através do Estado, disciplinando os sindicatos e os movimentos sociais, apoiando a militarização, a expandido sua força e controle sobre todas as áreas econômicas.

Após a gestão presidencial de Collor, Itamar Franco, foi empossado como presidente por Fernando Henrique Cardoso (FHC), no ano de 1995, prorrogando por mais quatro anos o seu mandato, com o apoio a burguesia agrária e empresarial. Na gestão de FHC foi criado o Plano Real e uma coalizão orgânica foi construída entre as classes dominantes, inclusive estadunidenses.

O discurso da globalização tornou-se o carro chefe no processo de inclusão mundial aos países que objetivavam seu desenvolvimento. As privatizações cresceram a números saltitantes e com elas ocorreram mudanças nas estruturas e nas relações de trabalho onde através do mercado mundial livre, tornou-se possível administrar e gerenciar a força de trabalho de cada país, resultando em desemprego para um número crescente de jovens, alterando o projeto educacional do Brasil. De acordo com Leher (2010, p. 42):

O projeto educacional de Cardoso foi conduzido por uma burocracia afinada por uma agenda neoliberal. Os principais nomes do NUPES retornaram ao governo, e muitos técnicos brasileiros, em atividade em organismos internacionais como o Banco Internacional em Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial foram chamados a compor a equipe de governo liderada pelo ministro Paulo Renato de Sousa, vindo do BID. A política de reconfiguração sistêmica da educação brasileira se deu no sentido de adequá-la à nova estrutura produtiva do país, que, conforme visto pelos indicadores de trabalho no país, não requeria a elevação da formação cultural e científica dos trabalhadores.

A educação passou a ser regida pela lógica meritocrática, onde a qualidade do ensino estaria mais determinada pela administração dos recursos e da produtividade e a avaliação do ensino (com interesses mercadológicos) desvinculado entre os segmentos, preparando os alunos para se tornarem mercadoria de trabalho rentável, com exigências quantitativas cada vez maiores, deslocando para o indivíduo a responsabilidade do seu sucesso acadêmico/profissional (esforço, criatividade, competência). O Ensino Médio passou a ser avaliado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e as Universidades Federais foram taxadas de elitistas, discurso que possibilitou a abertura de novas faculdades particulares. Através do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) era possível ingressar nas mesmas utilizando um sistema de crédito financeiro com taxa de juros a 3,4% ao mês.

Assim ao invés de um sistema nacional de educação, priorizando uma educação unitária, de qualidade, a educação brasileira ganhou um sistema nacional de avaliação, com especificidades de acordo com o seu segmento e com o interesse econômico mundial.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) ficou responsável pelo censo educacional, gerenciando seus indicadores, criando o Sistema Nacional de Avaliação de

Educação Básica (Saeb) tendo sua primeira aplicação no ano de 1990, passando a ser realizado de dois em dois anos, através de uma amostragem com alunos do quinto ano, do nono ano e do terceiro ano de ensino médio. A avaliação do Saeb corroborou de certa forma, com o discurso da incapacidade do professor e sua desqualificação para dar aula. O que fortaleceu a implementação da Secretaria de Desenvolvimento de Avaliação e Inovação da Educação passando a direcionar as competências que os docentes deveriam obter, bem como nortear o aprendizado com críticas inclusive à gestão orçamentária uma vez que os recursos financeiros já supriam as demandas escolares, faltando apenas competência para administrar os mesmos de acordo com a avaliação do governo.

Certamente pela primeira vez na história tivemos um sistema nacional de avaliação que promovesse indicadores da situação educacional no Brasil e isso de certa forma é uma conquista. Entretanto, ele vem se caracterizando cada vez mais como um instrumento de controle e de manipulação dos resultados que se transforma muitas vezes em discursos para a desqualificação do professor da rede pública, estimulando sistemas de premiação através e competitividade e incentivo de parceria com empresas que prestam diversos serviços, como justificativa para melhoria da educação. Como exemplo o livro didático que antes era escolhido pelo professor passando a ser escolhido após uma seleção prévia.

Não estamos aqui nos opondo a instrumentos que contribuam para a qualidade do ensino aprendizado, nossa crítica está na manipulação e no controle da educação, sobre interesse mercadológico, que retira toda a legitimidade do professor e seu potencial criativo, alimentando a individualidade a competitividade e o adoecimento do mesmo, além do modelo de controle da educação através dos sistemas de avaliação, que utilizam o orçamento a ser investido nas escolas de acordo com a lógica meritocrática e a aceitação das políticas verticais, impostas aos gestores educacionais.

Em 20 de dezembro de 1996, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, após anos de embates protagonizados, de um lado, pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e do outro, pelos governos Collor, Franco e Cardoso (1990 a 1992/ 1992 a 1995/ 1995 a 2003), promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394), um texto distinto daquele defendido pela maior parte dos educadores organizados no FNDEP.

Um dos maiores diferenciais entre os projetos da Câmara (apoiado pelo Fórum) e o de Cardoso estava relacionado ao tratamento da questão nodal “Sistema Nacional de Educação” (SNE), imprescindível para viabilizar a educação como um direito universal de qualidade assegurado pelo Estado. Segundo Saviani (2008, p.10), “[...] sistema implica organização

sobre normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é a todos os seus integrantes).” O que caberia então ao Estado a organização, a definição e a estipulação das normas comuns, por ser ele a instância legitimada para isso.

A construção de um SNE esteve presente no debate que antecedeu a aprovação do PNE/2000 objetivando uma política de enfrentamento das demandas da educação, a exemplo da formação de professores, a materialidade de recursos nos espaços escolares, a construção de novas escolas e o aumento do orçamento destinado às mesmas. O FNDEP que vinha promovendo reuniões e debates nos congressos e seminários, no ano de 1997, entregou ao Congresso Nacional, no mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), sua proposta final com uma série de orientações para um Plano Nacional de Educação, culminadas no II Congresso Nacional de Educação (II CONED), onde tinha como objetivo principal, a materialização desse Plano que continha o resultado das discussões desenvolvidas por diferentes setores organizados da sociedade civil, contemplando problemas sociais, políticos, culturais e educacionais brasileiros.

Mais uma vez a sociedade brasileira se manifestou quanto ao SNE legitimando sua importância, estabelecendo suas diretrizes e metas, usando as seguintes estratégias citadas nos tópicos abaixo do Plano Nacional de Educação (PNE):

- Revogar imediatamente toda legislação que impede ou fere a organização e o funcionamento democrático da educação brasileira,
- Instituir o prazo de um ano, o Fórum Nacional de Educação enquanto instância deliberativa da política educacional brasileira.
- Redefinir imediatamente, o Conselho Nacional de Educação como órgão normativo e de Coordenação do Sistema Nacional de Educação, bem como sua composição e funções.
- Redefinir imediatamente, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação enquanto órgãos normativos e coordenadores das políticas educacionais, nos níveis estaduais e municipais.

Além disso, o Plano se transformou em um referencial prático político, norteado pela “Educação, Democracia e Qualidade Social”. O Plano refletia e reflete até hoje em sua estrutura o resultado de um trabalho coletivo e de um vigor democrático, onde a escola, com seu papel educacional, é um patrimônio social. Em um dos trechos da proposta, ela define educação da seguinte forma:

A educação é aqui entendida como um instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, preparando as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o país. (idem, 1997, p.10)

A proposta da sociedade brasileira ainda apresentava uma crítica a forma como a educação vinha sendo entendida e praticada. Como exemplo o FUNDEF que não incluía em seu escopo orçamentário, um percentual destinado a educação especial, promovendo uma política de inclusão, aumentando a segregação dos alunos que continham alguma restrição física. Também ao que compete ao Ensino Médio, o plano criticou o descaso do Estado na formação integral do indivíduo, mesmo com a prescrição legal. Fora isso, havia o despreparo para a transição do ensino médio para a universidade que sofria com a ausência de concurso público para professores com e a dieta orçamentária para as universidades públicas.

Quando o PNE foi aprovado, ele agregava a proposta da sociedade brasileira, aparentando uma forma de garantir a democracia social por parte do Governo Federal, entretanto, o mesmo vetava toda a parte orçamentária do Plano, o que inviabilizava a sua prática. A questão da construção de um SNE, também não foi adotada, dando voz apenas ao Sistema Nacional de Avaliação, que apresenta até hoje, um caráter muito mais controlador, do que de fato promotor de análises e debates conforme discutido anteriormente. (LEHER, 2010).

Um desafio na construção de um SNE está na própria CF/88. O seu Art. 23 não estende aos municípios a competência para legislar, ou seja, baixar normas próprias sobre a educação de ensino, impedindo, assim, o ente federativo, de instituir sistemas próprios de educação. Entretanto, na mesma Constituição, no Art. 30, em seu inciso I permite aos municípios, legislar sobre assuntos de interesse local e no inciso II, suplementar a legislação federal e estadual no que couber.

Como tentativa de promover essa articulação, o FEDEP reforça a articulação e coesão do SNE, expressão institucional integradora do Estado e da sociedade brasileira, num esforço autônomo e permanente de construção de uma educação de qualidade e padrões unitários para as instituições educacionais públicas e privadas em todo território nacional abrangendo as instituições, organizando, financiando e administrando sua rede de ensino, prestando assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios, com simplificações das estruturas burocráticas, descentralizando os processos de decisão e execução, valorizando o processo de avaliação institucional.

Mas o Plano elaborado pelo MEC e aprovado em 2001 pelo Congresso, foi sancionado com vetos pelo Executivo, prevalecendo a política empreendida pelo governo Cardoso,

alterando, em profundidade, as proposições do CONED, concretamente desconsideradas, enfatizando as parcerias público-privadas, a avaliação “finalística” e, em virtude dos vetos além de não definir o montante de verbas educacionais para os entes federativos. (LEHER, 2010)

Baseando-se no Art. 11 da LDB que possibilita o município desenvolver o seu próprio Sistema Municipal de Ensino, o Plano Municipal de Educação (PME) é “elaborado” em um contexto de evidente fortalecimento do processo de municipalização através da implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que obrigou os Estados, Distrito Federal e municípios a aplicarem 60% dos 25% de impostos arrecadados com o ensino fundamental, de acordo com a quantidade de alunos matriculados no ensino fundamental, pois os repasses do fundo estadual aos municípios e ao próprio estado dar-se-ia por meio de um valor per capita. Desse modo, o FUNDEF é um poderoso agente indutor da municipalização do ensino fundamental regular. De acordo com estudos feitos por Jose Marcelino Rezende Pinto (2002, p.35):

O que o FUNDEF fez foi dar mais transparência ao transferi-los para uma conta específica, o que facilita a fiscalização, mas não impede a fraude, como a imprensa largamente tem denunciado no país. Pena que essa transferência ocorra apenas com parte dos recursos já que o fundo abrange menos de 60% dos recursos vinculados ao ensino e, como vimos, pela LDB, e independentemente do fundo, essa transferência deveria ser do total dos recursos. A única forma de o FUNDEF provocar um aumento nos gastos com ensino no país seria se o governo federal fixasse um valor mínimo por aluno que de fato assegurasse um ensino de qualidade (que hoje, para começo de conversa, não poderia ser inferior a R\$ 1.800), o que implicaria um aumento significativo de sua contribuição para o fundo.

Apesar de reconhecermos que, com o FUNDEF, a distribuição de verba para a educação fundamental no Brasil passou a ser mais discutida e, de certo modo, acompanhada pelos órgãos de controle, essa lógica de fundo veio recheada de problemas. Entre eles a omissão dos outros níveis e modalidade da educação básica (educação infantil, ensino médio, creches, escola técnica, educação de jovens e adultos). Ademais, Pinto (2007, p 87) aponta que, ao atrelar parcela dos recursos vinculados à educação à matrícula no ensino fundamental regular, este fundo induziu um processo de municipalização sem precedentes no Brasil e rompeu o equilíbrio entre alunos atendidos e capacidade financeira dos municípios. Mais uma vez os parâmetros monetários ditaram as mudanças na estrutura educacional do país. Para o Estado seria um ganho diminuir a responsabilidade com número de alunos. Para os municípios o aumento de seu orçamento seria algo atrativo, em especial aqueles em que as receitas eram bem aquém do necessário. Contudo esse movimento gerou um desequilíbrio na prática docente uma vez que muitos professores dos Estados com a municipalização de suas

escolas ficaram ociosos. Os municípios sedentos pela arrecadação financeira por aluno, sem a menor preocupação ética com a estrutura física e profissional das escolas, aumentou o número de matrículas de alunos/mercadorias resultando em salas com superlotação e contratação de novos professores. Ademais, o número investido por aluno matriculado era bem inferior ao que de fato seria necessário para a conquista de uma educação de qualidade. Qualidade esta que não estava comprometida com as práticas do Fundef, embora para a sociedade, era uma demonstração de que os municípios estavam interessados na universalização do ensino.

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC), através do então ministro Fernando Haddad apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) justificando sua criação na transparência de sua gestão junto ao governo Lula, que já na sua apresentação, afirmava ser a educação, o caminho sólido para o crescimento do país, beneficiando todo o povo, simultaneamente com o “Compromisso Todos pela Educação” carro chefe do PDE, com mais outras 29 metas do MEC e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como primeira ação para o desenvolvimento do Programa de Ação do Crescimento (PAC).

O PDE, na prática, passou a ocupar o lugar do PNE com 12 ações globais da educação básica e 5 específicas aos níveis de ensino. Entre as ações globais, está o IDEB criado pelo MEC com base em estudos elaborados pelo (Instituto nacional de Educação e Pesquisa) INEP, para avaliar, numa escala de 0 a 10, o nível de aprendizado do aluno através de exames padronizados e o Fundo de desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB), substituindo o FUNDEF, que encerrou em 2006, agregando agora também alunos da educação infantil e ensino médio. Os recursos por alunos matriculados na educação infantil e no ensino fundamental eram distribuídos pelos municípios e os Estados recebiam os recursos por alunos matriculados no ensino fundamental e médio.

Contudo, mesmo aumentando o número da receita por alunos matriculados, agora agregando outros segmentos e modalidades, o custo de financiamento por aluno não contempla o montante necessário para a oferta de uma estrutura material que garanta uma qualidade para a educação. A receita dos municípios é bem inferior aos Estados, em especial os quem são menos desenvolvidos em termos de indústria e comércio, com baixa arrecadação fiscal.

O que ainda alivia essa situação é a transferência de recursos de uma entidade federativa para a outra, o que ainda assim não garante estabilidade, pois o programa do FUNDEB tem data marcada para acabar, dezembro de 2020. O Fundo também não garante a qualidade do ensino aprendido. As escolas ainda permanecem em situações precárias, sem

bibliotecas, quadras esportivas estruturadas, salas adequadas para a quantidade de alunos e suas necessidades, incluindo aqui os alunos especiais.

Todavia, os discursos permanecem afiados, os projetos dirigidos pelos governos, estão sempre encharcados com palavras de melhoria, de conquista, de universalização. Muitas inclusive incorporam as práticas defendidas pelos professores e profissionais de ensino. A qualidade defendida pelo Fórum, em nada se assemelha com a que o Estado vem promovendo, em uma lógica inspirada no modelo taylorismo-fordismo de qualidade total, em que o professor agrega várias funções com o máximo de produtividade e menos gastos possíveis, conforme os parâmetros de produtividade estabelecidos para a globalização da economia.

Com esse pensamento mercadológico o governo criou o PDE e mais uma vez o seu discurso conquistou a aceitação da sociedade. De acordo com Saviani (2007, p.36):

...aquilo que está sendo denominado de “Plano de Desenvolvimento da Educação” consiste num aglomerado de 30 ações de natureza, características e alcance distintos entre si... O PDE é lançado num momento em que se encontra formalmente em plena vigência o PNE, ainda que, de fato, este permaneça, de modo geral, solenemente ignorado [...]Do ponto de vista financeiro, os recursos básicos com que conta o PDE são aqueles constitutivos do FUNDEB, aos quais o MEC se propõe adicionar, em 2007, um bilhão de reais visando a atender prioritariamente os mil municípios com os mais baixos níveis de qualidade aferidos pelo IDEB.

Mais uma vez, com o discurso da qualidade da educação o IDEB, estipulou suas metas com base nos 20 países com o maior desenvolvimento educacional do mundo, de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que estabeleceu como meta a média seis até o ano de 2022.

É curioso pensar que ainda que nossa educação tivesse que permanecer subjulgada a interesses e lógicas de mecanismos internacionais, a Organização para as Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), não fosse responsável por isso. Após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de pacificação mundial através da educação, é que a UNESCO foi criada. Também, ironicamente, o prazo para se alcançar a média seis, foi estipulado no ano de 2022, quando é comemorado 200 anos de “independência” do Brasil.

Pensando em desenvolver um diagnóstico que contribuísse para o aumento do índice do IDEB o governo lançou o Programa de Ações Articuladas (PAR), coordenado pelas secretarias estaduais e municipais de educação, através do Levantamento da Situação Escolar (LSE).

O Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que delibera toda verba destinada à educação, em sua resolução n. 15 de 07 de junho

de 2010, aprovou o critério de utilização dos resultados do LSE, desenvolvido pelo PAR, como exigência para a aprovação das ações de apoio da União aos entes federativos, que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

O Ministério da Educação (MEC) em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e o Banco Mundial (Bird), elaboraram o material a ser utilizado pelo Programa de apoio aos dirigentes municipais de educação (Pradime), que em média, passou a ser oferecido aos municípios que apresentavam um IDEB baixo e que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Dessa forma o Pradime justifica-se num primeiro momento, pelo fortalecimento da gestão democrática como também pela articulação do sistema de ensino do Município com o Estado e a União buscando, também, nos Institutos Federais de Educação Superior (IFES) o espaço para o desenvolvimento de seu programa.

Outros programas e estratégias também fizeram parte da saída da educação ao modo de agir do mercado o de seu valor, a média 6,0 determinada pela OCDE, como exemplo, o “Piso do Magistério” determinando o aumento do salário do professor para R\$ 850,00 para 40h semanais de trabalho até o ano de 2010. De fato no ano determinado o piso alcançou o valor de R\$950,00, cem reais a mais do que o previsto, mas ainda inferior ao aumento da inflação que subiu 5,9% naquele ano. Vale lembrar também que esse valor corresponde aos professores que se dedicam exclusivamente a uma única escola com 8h diárias por semana, o que corresponde a um número bem reduzido já que esse salário não garante o mínimo de estabilidade financeira para o professor.

Ademais, os municípios e Estados que não conseguissem elevar o piso do professor poderiam usar o dinheiro do FUNDEB para complementar o salário docente, o que nos coloca em maior apreensão ainda, uma vez que o prazo do FUNDEB finda no ano de 2020.

Outro programa criado foi a Universidade Aberta para Todos (UAB) que tem como objetivo oferecer formação inicial e continuada aos professores da educação básica, com sistemas de educação a distância em nível de graduação, contemplando hoje 96 Universidades públicas espalhadas por todas as regiões do Brasil, com oferta nos cursos de Bacharelados, Licenciaturas, Tecnólogo e Especializações do programa Mídias na Educação, Graduação em Biblioteconomia, Especializações para professores, em parceria com a Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP.

Também o Programa Mais Educação foi criado com o objetivo de ocupar mais tempo do aluno na escola, oferecendo um aditivo financeiro as mesmas para isso. Mas tal aditivo não contempla a demanda de alunos e as salas de aula já repletas dos mesmos, promovendo na maioria das vezes um desgaste físico e emocional dos professores que precisam alocar em tempos concomitantes estudantes de turnos diferentes com uma escassez de profissionais para atendê-los, ao mesmo tempo em que pouco acrescenta a vida acadêmica do aluno. O “Transporte Escolar” e o “Luz para Todos”, até hoje não contemplaram a maioria das escolas rurais tendo em vista as mudanças geográficas causadas pelo aumento da população ou deslocamento da mesma.

O mesmo ocorre com outros programas que não chegaram ao seu objetivo pela ausência de materialidade, como acesso a internet (computadores sem rede elétrica ou acesso a internet) e livros sem espaço para biblioteca.

Concluindo o governo criou a Provinha Brasil, que passou a avaliar o conhecimento das crianças já na educação infantil, limitando e encaixotando, desde a primeira idade, seus pensamentos, nas escolas, limitadas agora a um determinado tipo de aprendizado, vindo de cima para baixo (construído de acordo com os interesses do “Estado”).

O “Programa Dinheiro Direto nas Escolas” garantiu a injeção de 50% a mais do orçamento para as escolas que contemplassem a meta do IDEB. Um recurso que seria direito natural de todo aluno uma vez que as despesas escolares são custeadas com os impostos pagos pela sociedade, em especial as de menos renda, obrigando as escolas a passarem cada vez mais o conhecimento pré-determinado pelos blocos comerciais.

No ensino médio a artimanha capitalista utilizou o “FIES-PROUNI”, facilitando o sistema de crédito do aluno, em troca de alívio dos débitos fiscais das universidades que participassem do programa. Assim Saviani nos alerta para o uso da palavra Plano que na verdade são um conjunto de ações de forma a assumir conotações distintas, sem ao menos passar pelo Conselho Nacional de Educação, legitimado a propor estratégias bem como avaliá-las. O Plano Nacional de Educação permaneceu em vigor até o ano de 2010, sendo renovado no ano de 2011, mas permanecendo como um fantasma, perdendo o seu protagonismo para o PDE.

3.3 O espaço ocupado pela Igreja Católica no Brasil: governo, FHC, Lula e Dilma

Quando um lugar está vazio, é natural que ele fique mais propenso a ser ocupado por alguém ou algo. Mas por que ele estava vazio? Por qual motivo alguém o ocuparia ou algo seria colocado em seu lugar? Existe algum requisito para que ele seja ocupado? O que está por trás dessa ocupação?

O Estado enquanto força política econômica social, historicamente vem se omitindo em situações determinantes, que interferem na concretude dos direitos sociais, civis e políticos. Entre eles, a educação. Todos os programas citados acima, embora apresente em alguma perspectiva, uma conquista social, como a universalização do ensino, a ampliação do acesso a cursos e centros universitários, essa, vem carregada de interesses mercadológicos, servindo especialmente a banqueiros e empresários de expansão mundial, criando um avanço social minimalista diante das lutas e embates “vencidos” pela sociedade civil. A transição do período militar de 1964 para o “democrático” em 1984, foi recebida com entusiasmo e frenesi que, de certa forma, foi acalmado com a conquista das “diretas já!”.

As pressões, reivindicações e lutas da sociedade brasileira, de certa forma, ganham mais destaque em períodos eleitorais onde a repressão do Estado não é tão grande. Este passou a oferecer um leque de opções de programas compensatórios para a educação, ignorando o PNE da sociedade brasileira. Não há ainda hoje uma política clara e efetiva que promova a proposta da educação do Fórum; unitária e contínua, capaz de promover o espírito crítico que desembocaria na construção da verdadeira democracia, atingindo uma cidadania plena. Na escola que nos deparamos hoje, o homem não aprende a se conhecer. Segundo Gramsci (2004, p.60) se conhecer significa:

... ser si mesmo, ser o senhor de si mesmo, diferenciar-se, eleve-se acima do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina diante de um ideal. E isso não pode ser obtido se também não se conhecem os outros, a história deles, a sucessão dos esforços que fizeram para ser o que são para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa.

Ela vem se reforçando como um espaço de reprodução ideológica onde se promove uma falsa consciência. A lógica na qual se orientam está a serviço do capital, sempre com estratégias argilosas que seduzem a sociedade e ganham seu apoio, mas que possuem uma lógica traiçoeira por trás. Com um projeto mais incisivo, o neoliberalismo vem desconstruindo qualquer forma de pensamento crítico, descaracterizando a escola em sua

essência. O Estado se posiciona claramente um braço do mercado, sem um protagonismo decisivo, abstendo-se de seu papel como representante dos interesses da classe trabalhadora, permitindo seu lugar ser ocupado por instituições capitalistas. Entre elas, a Igreja Católica, legitimada pela própria CF/88, em seu Art. 210 que aponta o ensino religioso como disciplina facultativa nas escolas públicas do Brasil. Certamente, o desinteresse pela promoção do pensamento crítico acontece, como no aponta Freire (2002, p.39) porque:

O opressor sabe que essa “inserção crítica” das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de “imersão” em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como “situação limite” que lhes parece intransponível.

Há sempre no lugar da prática efetiva do Estado, uma política de compensação, uma forma de “preocupar-se” com o empobrecimento, em uma espécie de compensação, como uma mão bondosa que acolhe os pobres e oprimidos disseminando inclusive uma cultura de voluntariado para colaborar nesse acolhimento característico do catolicismo em nome de um compromisso histórico com a educação.

O novo protagonismo da Igreja Católica, no período da ditadura, preocupado com a sociedade, vítima das perseguições do militarismo, amenizou de certa forma, a gravidade do apoio que esta instituição deu ao golpe militar de 1964, em prevenção ao comunismo, derivado das ideias socialistas que cresciam no Brasil, como em outros países da América do Sul. Mesmo assim a ação de uma minoria de católicos incorporou, de fato, a luta dos militantes perseguidos pelo golpe, somando forças contra a ditadura e pela democracia. Esse movimento de resistência não teve o apoio da hierarquia católica, ao contrário. Ao invés de uma resposta à repressão policial contra a militância dos jovens católicos, prevalecia o silêncio.

A repressão do governo militar terminou por eclodir em um processo de socialização, de formação política dos sujeitos, trazendo ao cenário democrático novos pensamentos dentro da formações religiosas da própria igreja católica como o caso dos pentecostais, que surgiam em números ligeiros embora, não alterassem o seu caráter doutrinário e político.

A Igreja Católica ao longo da história apresentou uma rara capacidade em adaptar-se aos novos desafios trazidos à tona pelas especificidades de cada conjuntura histórica, mantendo e, ampliando sua presença na sociedade (SANT'ANNA, 2005, p.258). Assim o homem não se libertou da religião; recebeu a liberdade religiosa. Não ficou liberto da

propriedade; recebeu a liberdade da propriedade. Não foi libertado do egoísmo do comércio; recebeu a liberdade para se empenhar no comércio (MARX, 2010, p.53).

O movimento mais popular da Igreja Católica, que marcou os anos 70 e 80, as Comunidades Eclesiais de Base - CEBs, articuladas para penetrar nos novos desafios do mundo moderno e arrebanhar as classes populares, foi reduzindo sua força e dando espaço para a Renovação Carismática Católica (RCC), como forma de enfrentamento das Igrejas pentecostais que estavam crescendo. O projeto investia em uma prática mais individualizada e espiritualizada do sujeito, o alienando das questões políticas e econômicas e impregnando os sujeitos de conceitos morais, conservadores, à margem de qualquer questionamento, penetrando principalmente na família e incorporando práticas pentecostais para dominar e ampliar o seu espaço na sociedade (SANT'ANNA 2005).

Outra estratégia da Igreja para a sua expansão, veio da sua apropriação e participação nas práticas neoliberais, com o apoio do Vaticano em um projeto de evangelização onde dominante e dominado pudessem viver em harmonia, buscando sempre o bem da coletividade, independente de suas situações econômicas, convivendo em fraternidade, pela solidariedade e pelo espírito comum, onde também as classes mais favorecidas deveriam desenvolver o espírito caritativo, estabelecendo uma bandeira de paz.

Pensando em manter o seu prestígio (ameaçado pelo protagonismo de “novas religiões”), como também expandi-lo, em uma proposta de convencimento de sua capacidade de promover a inclusão social, onde todas as classes podem viver de forma pacífica, entre dominantes e dominados, a Igreja:

Interpreta a realidade, percebe os meios de melhor agir na história, identifica seus principais aliados e opositores, arma-se para as disputas com seus cada vez mais raros concorrentes e, fundamentalmente, constrói um discurso que, embasando satisfatoriamente suas práticas, assegurará sua presença social. Presença esta dotada, insiste-se, de uma leitura da realidade capaz de observar, a contento, os movimentos da história. E também, com o perdão de uma última ousadia, vislumbrar em que ponto a cruz pode ser vista com mais nitidez e brilho. Ainda que certas nuvens, por vezes, teimem em esconder o sol... (SANT'ANNA, 2005, p.270)

Conforme discutido na primeira parte desse trabalho, a Igreja sempre procurou estar presente nos debates, embates, programas e projetos políticos, agregando valores como forma de garantir a qualidade para a educação, em perspectivas e interesses diversos.

Paralelo a isso, a educação se transformou em mercadoria e mesmo se afirmando, inclusive no texto Constitucional brasileiro, como um direito social e um dever do Estado, o mercado avança vorazmente nessa área (OLIVEIRA, 2009, p.753).

A conquista da universalização do ensino fundamental e expansão das universidades não trouxeram garantia para a qualidade do ensino porque não era essa a razão por trás desse projeto universalista. Garantir a qualidade da educação remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões como concentração de renda e sua má distribuição, educação como um direito, carreira docente, peso salarial, formação de professores em uma perspectiva emancipadora, materialidade de recursos, material didático, conflitos e desigualdades sociais e regionais, gestão e participação democrática do sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem (DOURADO, OLIVEIRA, 2009, p.209).

Esses são alguns pontos que influenciam diretamente na qualidade do ensino e nos impedem alcançar o objetivo da educação capaz de desenvolver a cidadania plena. Os reflexos da política econômica contemporânea corroboram no desmantelamento de uma educação pública de qualidade, impondo as classes mais pobres, o paliativo religioso como forma de convencimento e aceitação, traduzida em esperança de que algo melhor possa acontecer, a depender do esforço de cada um. As expressões da questão social que em muito se refletem no espaço escolar das escolas de baixa renda, são retroalimentadas por um projeto educacional que mais beneficiam as empresas e instituições de grande porte.

3.3.1- A ampliação das religiões: novos embates políticos?

Parti-se do princípio de que as religiões, na perspectiva de Marx, podem ser um instrumento de alienação enquanto ideologias, a serviço de um projeto hegemônico de interesse do capital, como o que observamos hoje nas escolas públicas do país. Mas também, ela pode contribuir para um despertar crítico, como exemplo da Teologia da Libertação, ou o Manifesto dos Ministros Protestantes até alcançar a emancipação do homem na desalienação da sua força de trabalho, na desalienação política. Porque ela pode refletir a injustiça e despertar como um protesto.

Contudo, o que a história vem mostrando é a capacidade da Igreja de se reinventar, com mecanismos sempre modernos de “sedução” não tão difíceis de serem aplicados, diante dos estragos do capitalismo.

Importa que a presença do ensino religioso nas escolas, sua coerência e o objeto, bem como sua legitimidade, ainda precisam ser mais discutidos nos espaços acadêmicos e na sociedade.

Como uma política praticamente já posta, a tensão que parece fazer parte da discussão hoje no cenário político está em torno da distribuição de vagas para professores, de acordo com as religiões que foram determinadas a estarem presentes no currículo escolar. São elas: Igreja Católica, Igreja Protestante, Religiões Espíritas e Afro-Brasileiras.

Por isso fizemos uma análise sobre o debate que antecedeu a implantação do ensino religioso nas escolas públicas do Rio de Janeiro, depois, partimos para um estudo de caso na favela da Rocinha. É necessário, contudo “a priori” abordar a questão da laicidade do Estado, que é nossa defesa nessa pesquisa para depois iluminar o debate sobre sua implementação e o estudo de caso sobre sua repercussão na favela da Rocinha.

O debate ilumina a expressão que vem de forma mais clara, a luta por reconhecimento e pelo direito, de ter, praticar ou pertencer a uma religião. O estudo de caso tenta buscar no campo material, a voz dos sujeitos que estão por trás desse processo, acreditando assim encontrar o valor real da “luta pela identidade religiosa”.

A aliança entre religião e educação, nasce de um modelo gestado já no início da colonização brasileira por Portugal, que tinha como principal meta a exploração e a educação catequética. Uma educação, que segundo (BOSI apud SAVIANI, 2010, p. 27), era baseada no “conjunto das práticas, das técnicas dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social.”

Importa que na antiguidade, a religião sempre exerceu um papel determinante na legitimação do poder do Estado sob o comando do Rei ou do Imperador, que “herdavam do sagrado”, da força Divina, o poder político de seu povo, para governá-lo, sem que este pudesse fazer qualquer tipo de questionamento. Mas e hoje, quanto isso mudou?

3.3.1.2 O princípio da laicidade. É possível?

Marx (2010, p.145), em seu diálogo com Feubarch, irá apontar a religião como o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração, assim como o espírito de estados de coisas embrutecidos. Ela era o ópio do povo. Mais tarde, avançando em seus diálogos, ele aponta a religião como a construção do Estado e da sociedade, em um modelo de mundo invertido, partindo para uma concepção ideológica, como uma falsa consciência, que perderia a razão de ser quando o homem alcançasse suas próprias práticas conscientes em seu próprio movimento social (LESBAUPIN, 2007, p.13-35)

A crítica de Marx tem como foco a análise do campo político que o homem vivia, comparando a religião, onde não se constituía sujeito consciente de seus atos, e para isso,

projetando ideias construídas de uma conquista imaginária, esta que negava a realidade política e econômica determinada por uma lógica transcendente a sua vontade, permanecendo nesse processo de alienação. Esse movimento que percebemos ainda atual, onde o sujeito nega sua materialidade histórica, prendendo-se ao subjetivo religioso como forma de garantir uma “transformação” social individual, demonstra um ciclo vicioso mais de opressão do que emancipação. Por isso mesmo a luta pela separação entre Estado e religião sempre foi acirrada, com tensões que parecem por vezes, na contemporaneidade, estarem adormecidas. Essa separação é que caracteriza a laicidade²⁵ do Estado. No entanto, hoje, esse Estado legitima o ensino religioso nas escolas públicas através de seu Texto Constitucional de 1988. Sem dúvida uma contradição clara, para a defesa da laicidade.

A luta pela separação entre Estado e a Igreja Católica no Brasil, parece ter ganhado um fôlego primeiro com a reforma Pombalina, depois com as divergências entre maçons e bispos, culminando na secularização da Igreja, através da Constituição do período Republicano de 1891. Construída sob forte inspiração do positivismo, da elite da época e da maçonaria, sem participação popular alguma, desvinculava a Igreja Católica como religião oficial do Império, direcionando a mesma ao âmbito privado. De acordo com o Capítulo II, da Declaração dos Direitos:

Art.72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no paiz a inviolabilidade dos direitos concernentes á liberdade, á segurança individual e á propriedade, nos termos seguintes: § 2º Todos são iguaes perante a lei. A Republica não admite privilegios de nascimento, desconhece fóros de nobreza, e extingue as ordens honoríficas existentes e todas as suas prerogativas e regalias, bem como os titulos nobiliarchicos e de conselho§ 3º **Todos os individuos e confissões religiosas podem exercer publica e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito commum.**, 4º A Republica só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita.,§ 5º Os cemiterios terão caracter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a pratica dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não offendam a moral publica e as leis, § 6º **Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos,** § 7º **Nenhum culto ou igreja gosará de subvenção official, nem terá relações de dependencia ou alliança com o Governo da União, ou o dos Estados.** A representação diplomática do Brasil junto á Santa Sé não implica violação deste principio. (grifo nosso)

Talvez essa tenha sido a única Constituição que explicitava com clareza a separação do Estado com a Igreja, garantindo a oferta do ensino leigo, e a secularização das práticas religiosas ainda que sua concretude não tenha alcançado êxito. Na Constituição seguinte, de

²⁵ O dicionário Aurélio da Língua Portuguesa define laico como o que não sofre influência ou controle da Igreja; o que não pertence ao clero ou o que não fez votos religiosos.

1934 a religião aparece em seu preâmbulo, evocando a proteção divina. Ademais, embora em seu Art. 113:

A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos **direitos** concernentes à liberdade, à subsistência, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: 1) Todos são iguais perante a lei. **Não haverá privilégios**, nem distinções, **por motivo de** nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, **crenças religiosas** ou idéias políticas. 2) Ninguém será obrigado a fazer, ou deixar de fazer alguma coisa, senão em virtude de lei. 3) A lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada. 4) **Por motivo** de convicções filosófica, políticas ou **religiosas**, **ninguém será privado de qualquer dos seus direitos**, salvo o caso do art. 111, letra *b*. 5) **É inviolável a liberdade de consciência e de crença** e garantido o livre exercício dos cultos religiosos, desde que não contravenham à ordem pública e aos bons costume. As associações religiosas adquirem personalidade jurídica nos termos da lei civil. (grifo nosso).

No Art. 153, o ensino religioso será de frequência facultativa, ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

Desde então o ensino religioso entra na Carta para não mais sair e isso vem legitimando práticas religiosas em espaço de formação crítica, as escolas.

Respeitar todas as crenças religiosas, a soberania popular no lugar do sagrado como construtor das leis, a não imposição religiosa sob leis de caráter universal, são características de um Estado Laico, mas a própria laicidade, é uma construção, parte de um processo onde disputam diferentes interesses e forças assim também como a democracia.

Por isso é que aqui, por defesa a laicidade do Estado, apontamos a presença do ensino religioso na Constituição Federal desde 1934, até a atual de 1988, um retrocesso à concretude do termo, implicando diretamente na garantia de direitos, no desenvolvimento democrático e na cidadania plena.

A Carta de 1988 em sua natureza contraditória nos mostra parâmetros que consolidam os princípios da laicidade, por exemplo, na legitimidade e na garantia da igualdade e liberdade, inclusive religiosa, como podemos observar em seu TÍTULO II que trata Dos Direitos e Garantias Fundamentais, CAPÍTULO I. DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS:

Art.5 - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes.

VI - 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;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei; (grifo nosso)

A Carta é clara, em seu escopo apontando que “Todos são iguais perante a lei. **Não haverá privilégios**, nem distinções, **por motivo de** nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, **crenças religiosas** ou ideias políticas.” (grifo nosso). Mesmo assim, esse artigo tem sido sobreposto por seu outro Art. 210 que fixa o ensino religioso nas escolas públicas como disciplina facultativa. Esse último é determinante pela igreja Católica e Protestante como forma de garantir sua expansão e acirrar a disputa religiosa no espaço de formação que se deveria crítico, ampliando a intolerância religiosa, ferindo gravemente o Art.5 da CF/1988.

No Rio de Janeiro a Comissão de Combate a Intolerância Religiosa (CCIR) e o Movimento Inter Religioso, atuaram no ano de 2000 como instituições de caráter representativo social, a frente dessa luta, valendo-se do Art.5 constitucional, como proteção a descriminalização e exercício a cidadania.

Brandão (1993, p. 122) em entrevista realizada pelo Instituto de Estudos da Religião (ISER), sugeriu que em cada um de nós reside o direito e, ao mesmo tempo, a consciência responsável de nos sentirmos criadores de sentido, dos termos e da prática de nossa própria fé, de nossas crenças e de tudo que deriva dela.

Entretanto, para que esse direito torne-se de fato visível e materializado em sua prática, é necessário que o Estado e seus entes federativos, criem mecanismos que validem esses direitos. Por exemplo, em seu Art.19, que trata da Organização Político-Administrativa a CF/88a garante:

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.

Embora não seja claro o posicionamento laico da Carta, é possível perceber o caráter secular da Constituição Federal, mas que em seguida, na seção que contempla a educação, em seu Art. 210 legitima práticas contraditórias a necessária para a concretude da laicidade:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Interessante observar que como forma de assegurar a formação básica comum, o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, a única disciplina contemplada na Constituição é a de ensino religioso. Até mesmo o ensino da língua portuguesa aparece apenas para indicar em qual língua o ensino deve ser ensinado.

Partindo do princípio de laicidade segundo Zylbersztajn (2012, p. 3) “como um princípio com diferentes graus de efetivação... sendo sua prática que efetiva o seu princípio.”, o Art. 210, caminha na contramão da construção de um Estado laico, uma vez que reforça práticas religiosas em um espaço público de responsabilidade da União e seus entes federativos.

Essa prática ainda assim é endossada pelo Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EB 9394/96) que após embates em sua resolução, defendidos por diferentes ideologias, partidos e expressões da sociedade civil, ganhou a seguinte atribuição:

Art.33 O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte 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.

Zylbersztajn (2012, p.152) indica que as religiões teriam lugar no ensino público enquanto tratadas sob a perspectiva fenomenológica e antropológica, a partir do ensino objetivo das religiões como fenômeno histórico, cultural das sociedades, uma vez que não aparece o ensino confessional, assim também como veda expressamente o proselitismo nas salas de aula das escolas públicas. Sabendo de seu atravessamento histórico no Estado, na sua política, economia e sociedade de forma geral, ela estaria presente naturalmente nas disciplinas socialmente a estarem presentes no currículo escolar.

Contudo, na prática, não é isto que acontece, uma vez que diversos Estados vêm inserindo o ensino religioso e de caráter confessional no currículo escolar como programa de seus governos, de forma inconstitucional.

Na cidade do Rio de Janeiro a implementação do ensino religioso nas escolas públicas, ocorreu a partir da lei 3.459, promulgada em setembro do ano de 2000, sob gestão do então Governador Anthony Garotinho, fomentando uma série de debates que envolveram a sociedade civil, em suas diferentes forças políticas. Isso porque essa lei, além de agregar o ensino religioso confessional nas escolas, segundo Novaes (2004, p. 11):

...ela implica em mudanças importantes no cenário educacional, particularmente no dispor sobre: o perfil dos professores que poderão ministrar essa disciplina, o conteúdo do ensino religioso, indicando que isto é atribuição específica das diversas autoridades religiosas, e, também quanto ao papel do Estado, que passa a ter o dever de apoiá-lo e custeá-lo integralmente.

A proposta que deu origem a lei 3459 de autoria do deputado na época Carlos Dias, vedava o proselitismo, mas determinava o apoio do Estado junto às entidades religiosas quanto suas definições sobre o método utilizado para ensino religioso, de liberdade de escolhas de suas instituições. Por fim a lei ficou redigida da seguinte maneira:

Art. 1º - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da **formação básica do cidadão** e constitui disciplina obrigatória dos horários normais das escolas públicas, na Educação Básica, **sendo disponível na forma confessional** de acordo com as **preferências manifestadas pelos responsáveis ou pelos próprios alunos a partir de 16 anos**, inclusive, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Rio de Janeiro, vedadas quaisquer formas de proselitismo. **Parágrafo único** - No ato da matrícula, os pais, ou responsáveis pelos alunos deverão expressar, se desejarem, que seus filhos ou tutelados frequentem as aulas de Ensino Religioso. **Art. 2º** - **Só poderão ministrar aulas de Ensino Religioso** nas escolas oficiais, professores que atendam às seguintes condições: **I** - Que tenham **registro no MEC**, e de preferência que pertençam aos quadros do Magistério Público Estadual; **II** - tenham sido **credenciados pela autoridade religiosa competente, que deverá exigir do professor, formação religiosa obtida em Instituição por ela mantida ou reconhecida.** **Art. 3º** - Fica estabelecido que o **conteúdo do ensino religioso é atribuição específica das diversas autoridades religiosas, cabendo ao Estado o dever de apoiá-lo integralmente.** **Art. 4º** - A carga horária mínima da disciplina de Ensino Religioso será estabelecida pelo Conselho Estadual de Educação, dentro das 800 (oitocentas) horas-aulas anuais. **Art. 5º** - Fica autorizado o Poder Executivo a abrir concurso público específico para a disciplina de Ensino Religioso para suprir a carência de professores **de Ensino Religioso para a regência de turmas na educação básica**, especial, profissional e na reeducação, nas unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação, de Ciência e Tecnologia e de Justiça, e demais órgãos a critério do Poder Executivo Estadual. **Parágrafo Único** - A remuneração dos professores concursados obedecerá aos mesmos padrões remuneratórios de pessoal do quadro permanente do Magistério Público Estadual. **Art. 6º** - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogada as disposições em contrário.

De fato o ensino religioso já existia sob a forma de um Plano Básico de Educação Religiosa em estado experimental, norteado pelos credos católico, evangélico e judaico através da Coordenação da Educação Religiosa, com maior direção do catolicismo (CARNEIRO, GIUMBELLI, 2004, p.82,83) Entretanto seu caráter confessional em lei (3.459) abre brecha para a reivindicação de um escopo maior da religião católica nas escolas uma vez que apenas a Igreja Católica, possui como prática a confissão. Importante frisar mais uma vez que esse caráter confessional fere a determinação da Carta, que legitima o ensino religioso **não confessional** nas escolas públicas de caráter facultativo. Também a lei determina que apenas a partir dos 16 anos caiba ao jovem “decidir” (optar) pela tradição religiosa que deseja aprender, o que significa, de certa forma, uma imposição das demais religiões a crianças e jovens, sem sua prévia consulta até os 15 anos. Outro agravante dessa lei está no custeio do profissional da esfera privada (professor vinculado à instituição religiosa) com o dinheiro público ferindo mais um Artigo (19) da CF/1988 que veda a União manter relações de dependência ou aliança com as igrejas.

No sentido oposto ao movimento que defendia o ensino religioso confessional na educação pública do Estado Rio de Janeiro, o deputado Carlos Minc levantou a bandeira em defesa de um estado laico, encaminhando à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), o projeto de lei 1840 que atribuía ao Sistema Estadual de Ensino, o poder de estabelecer normas para a habilitação e admissão de professores de ensino religioso bem como definir e regulamentar os procedimentos para definição dos conteúdos de cada ciclo ficou redigida da seguinte forma:

Art. 1º - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas estaduais de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo ou o estabelecimento de qualquer primazia entre as diferentes doutrinas religiosas. Art. 2º - **O Sistema Estadual de Ensino regulamentará os procedimentos para a definição dos conteúdos de cada ciclo de conhecimento**, ouvida entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas. Art. 3º - **O Sistema Estadual de Ensino estabelecerá as normas para a habilitação e admissão de professores concursados de Ensino Religioso e tomará as medidas necessárias para a capacitação docente.** Art. 4º - O Poder Executivo regulamentará a presente Lei em 90 (noventa) dias a serem contados da sua publicação. (grifo nosso)

A justificativa dessa lei se dava a partir do entendimento de que:

A Lei 3459/2000, recentemente sancionada pelo Poder Executivo Estadual e que dispõe sobre o assunto, **atenta contra o princípio da laicidade do Estado**, confronta-se com a Constituição Federal e com a Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB:

1 – Seu artigo 1º prevê a existência do Ensino Religioso em todo o Ensino Básico, inclusive para jovens e adultos e para o Ensino Médio Técnico, embora o art. 210 parágrafo 1º da Constituição Federal e o artigo 33 da LDB, cuja redação mais recente foi dada pela Lei 9475 de 22 de julho de 1997, preconizem tal disciplina apenas no Ensino Fundamental;

2 – No artigo 2º, a referida Lei prevê que apenas professores com registro no MEC poderão ministrar as aulas de Ensino Religioso, desde que credenciados pela autoridade religiosa competente, o que fere a LDB e as prerrogativas das Secretarias de Educação. O artigo 33 da LDB prevê que os Sistemas de Ensino definirão quais professores poderão ministrar as referidas aulas, já que não há, no Rio de Janeiro, cursos superiores de Educação Religiosa. Saliente-se ainda que o MEC há algum tempo, deixou de expedir registros de professores, o que é feito pelas instituições que, devidamente reconhecidas, fornecem diplomas de conclusão de cursos superiores;

3 – A Lei 3459/2000 prevê a existência de concurso público para professores de Ensino Religioso (embora não exista ainda a formação específica para a disciplina), o que não se coaduna com a previsão, na mesma Lei, de credenciamento dos docentes pela **autoridade religiosa**. Tal **credenciamento** conflita com o direito líquido e certo do professor que é classificado através de concurso público, única forma legal de acesso a cargo no magistério público;

4 – O artigo 3º da referida Lei, mais uma vez usurpando prerrogativas dadas pelo art. 33 da LDB às Secretarias de Educação, prevê que os conteúdos da disciplina Ensino Religioso serão definidos pelas diversas autoridades religiosas, cabendo ao Estado, apenas, remunerar os professores e **apoiar integralmente** suas iniciativas e definições; pedagógicas;

5 – Por fim, cabe assinalar que o legislador federal criou uma disciplina de caráter inter-religioso, dando às Secretarias de Educação, como não poderia deixar de ser, em se tratando de uma disciplina escolar, as prerrogativas para decidir sobre os aspectos pedagógicos e administrativos. (grifo nosso)

Ainda que o projeto de autoria do deputado Carlos Dias tenha saído vitorioso, agregando o modelo confessional do ensino, diferentes setores da sociedade civil se mobilizaram a favor do projeto de lei 1840, como é o caso do ISER e do MIR que passaram a fazer parte do debate.

Foi após a aprovação da lei 3.459 que o MIR (agregando na época mais de 25 tradições religiosas minoritárias) passou a debruçar-se mais na temática da educação realizando manifestações na ALERJ, em escolas e buscando apoio de diferentes deputados, além de aliar-se ao Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) criado no ano de 1995, que ainda que descendente de movimentos da Igreja Católica, hoje, agrega diferentes tradições religiosas, trabalhando e defendendo a ideia de uma prática com foco em valores que vão para além do modelo confessional, ligados à dignidade e a ética.

Mesmo com parcerias e a mobilização dos movimentos sociais (religiosos) que passaram a engrossar os debates a favor do projeto de lei do deputado Carlos Minc, bem como o posicionamento de religiosos de diferentes credos (inclusive alguns católicos) contra o ensino religioso confessional, a Igreja permaneceu ao lado do deputado Carlos Dias e com o apoio da União dos Juristas Católicos, a decisão do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de

Janeiro foi a favor do projeto que defendia a educação religiosa confessional nas escolas públicas. Mais uma vez ferindo o projeto de laicidade do Estado.

Foi a partir daí que no ano de 2004, o Rio de Janeiro tornou-se o primeiro Estado brasileiro a realizar concurso público para professor de ensino religioso, de caráter confessional, desrespeitando o determinado pela CF/88.

Aos estados, definiu-se a presença de no mínimo três professores de religião por unidade de ensino a fim de contemplar o maior número de credos. É claro que em uma realidade que falta professores de disciplinas historicamente legitimadas pelo saber escolar, é no mínimo estranha, a presença de mais professores de religião do que de outras disciplinas.

É preciso levar em conta o contexto de reforma do Estado ou de contrarreforma que atendendo às prerrogativas do projeto neoliberal tornaram-se necessárias, na lógica do mercado, as parcerias entre público e privado. Estas possibilitam o aumento do quadro de professores, seguindo uma lógica onde o privado interfere na esfera pública, ou seja, os recursos são públicos, mas a orientação é privada, uma vez que a formação dos professores diz respeito às religiões em particular. Esse processo engendra assim, a legitimação do projeto expansionista da Igreja Católica num período de grandes disputas entre as religiões cristãs na sociedade brasileira, sobretudo com o crescimento dos evangélicos em todo o continente latino americano.

De acordo com a secretária estadual de educação da época (2004), Ediléia da Silva Santos, para que o professor pudesse assumir a disciplina, deveria antes apresentar o CNPJ da instituição religiosa, o que já eliminaria várias tradições, como é o exemplo das matrizes afro-brasileiras, espalhadas pelo centro e periferia, uma vez que não faz parte de sua tradição, por uma série de motivos históricos, sua legalização ou cadastramento em qualquer tipo de órgão ou entidade governamental.

Ao município definiu-se a presença de apenas um professor por credo, sendo esse justificado da seguinte maneira pela então representante da secretaria de educação Ediléia:

Antigamente, tinha professor de espanhol, de inglês, de francês; só que agora, a gente sabe que a maioria das escolas só tem uma língua, ou inglês, ou francês, ou espanhol. Não tem essa questão de escolha, goste ou não goste, só tem aquela. Mas se a aula é de língua estrangeira o aluno vai, fica e tem um peso, queremos o mesmo critério para o ensino religioso [...] não posso ter uma turma de um aluno só, tem que ter um grupo significativo. (2004. p.73)

Fica claro na fala da secretária, o valor dado ao ensino religioso como disciplina defendida ainda como mais importante que as demais matérias, presentes no currículo escolar.

Impondo inclusive um caráter obrigatório do ensino religioso, independente de qual religião se esteja falando e de qual credo o aluno siga, ou não.

Mais adiante, a secretária de educação aponta o ensino religioso como fator de qualidade para a educação pública. Em entrevista concedida a (GIUMBELLI, CARNEIRO, 2004) a secretária chega a afirmar que na data da posse dos professores de ensino religioso ela esteve na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), dando boas vindas a eles aproveitando para passar o sentido de Deus na escola. Em uma descrição da importância do ensino religioso nas escolas públicas, ela exemplifica o caso de uma jovem que segundo a secretária, tinha personalidade difícil e por isso a necessidade de dar um sentido maior da visão de Deus como responsabilidade social.

Assim, é na fala da então secretária de educação, bem como no projeto do deputado Dias e seus apoiadores, que o ensino religioso é construído no Rio de Janeiro legitimando práticas que reforçam a ideologia um grupo religioso que historicamente se aninhou com a perspectiva dos interesses do capital, fazendo da escola um campo de reprodução dos interesses de forças hegemônicas que longe de construir uma consciência crítica, reforça a exclusão e a desigualdade social.

No dia 02 de março de 2012, foi a vez do município, realizar concurso para o ensino fundamental. De acordo com o edital, o vencimento chegaria a R\$1.370,41 por apenas 16h semanais, com acréscimo de R\$ 109,25/ bônus cultura (Lei nº 3.438/2002).

R\$ 121,00/ auxílio-transporte (Decreto nº 17.110/98) R\$ 264,00 benefício-alimentação (Decreto nº 35.098/2012) totalizando o valor de R\$ 1.864,66.

Foram oferecidas 45 (quarenta e cinco) vagas aos católicos, 35 (trinta e cinco) aos protestantes/evangélicos, 10 (dez) aos espíritas e 10 (dez) aos evangélicos.

Habilitaram-se ao concurso público, 991 (novecentos e noventa e um) candidatos para o ensino católico, 124 (cento e vinte e quatro) de matrizes Afro-brasileiras e 1.316 (mil trezentos e dezesseis evangélicos). Nenhum espírita se habilitou ao concurso.

A oferta de vagas, em maior número para a Igreja Católica, reforça o seu projeto hegemônico de aculturação e expansão de sua ideologia. Assim mesmo, esses dados iluminam a expansão cada vez maior das religiões protestantes que inibem o crescimento das demais religiões.

Por fim a defesa aqui presente se sustenta no fato de que embora a Carta não garanta a concretude de suas leis, sua letra, serve de base e legitimidade para o direcionamento das políticas sociais no país, o que torna a presença do ensino religioso nas escolas públicas do Brasil um retrocesso à luta pela laicidade, abrindo precedente a interpretações autoritárias e

discriminatórias. Também a Carta a apresenta como forma de assegurar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, o ensino religioso, sem no mínimo iluminar as matérias básicas, que historicamente foram legitimadas pela sociedade, como língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, como forma de construir um sujeito crítico, reflexivo e emancipado. Essa característica da Constituição Federal é no mínimo suspeita e nos causa inquietação, por seu claro posicionamento a favor dos interesses da minoria, reproduzindo uma prática elitista.

CAPÍTULO III

A VISÃO DA COMUNIDADE: O CASO DA ROCINHA

4.1 – A visão da favela sobre o ensino religioso. Mas que favela é essa?

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a região sudeste é a que apresenta o maior número de distribuição acumulada de imigração no Brasil, com o total de 49,8%, que equivale a 20,1 milhões de imigrantes, aumentando significativamente a população da região. Estima-se que no Rio de Janeiro haja um número de 16.369.179 habitantes que se misturam entre antigos e novos moradores, ocupando em maior parte, os centros urbanos. Esses espaços agregam em seu âmbito, as favelas, identificadas pelo IBGE como os chamados aglomerados subnormais, classificados como:

conjunto constituído de, no mínimo, 51 unidades habitacionais (barracos, casas, etc.) carentes, em sua maioria de serviços públicos essenciais, ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terreno da propriedade alheia (pública ou particular) e estando dispostas, em geral de forma desordenada e densa.....podem se enquadrar, observando os critérios de padrões de urbanização e/ou precariedade dos serviços públicos essenciais. (IBGE – 2010, p. 19)

As favelas do Rio de Janeiro agregam 22% da população carioca, liderando os estados brasileiros com o maior número de habitantes nesse espaço, com destaque para a favela da Rocinha. O censo do IBGE em 2010 registrou um número de 23.352 domicílios ocupados, levando em conta a contradição dos dados pela divergência da fonte da pesquisa, como o Instituto Pereira Passos (IPP), ou o Portal Oficial da Rocinha.

O conceito de favela tem sua origem e criação nos cortiços, descrito por jornalistas, engenheiros, higienistas, médicos e literários da época, como um local onde viviam trabalhadores, famílias de baixa renda, imigrantes, “malandros” e “vagabundos” (VALLADARES, 2009).

A maioria vivendo em situações insalubres e com alto índice de violência, que então, representavam “ameaça” à ordem social e moral. Por isso mesmo nessa época, uma intensa campanha para acabar com esses cortiços deslocou sua organização social para as favelas, continuando com suas mesmas características.

Uma das mais importantes, por ter sido ocupada estrategicamente pelos ex-combatentes da guerra de Canudos na Bahia, estava localizada no Morro da Favella, também conhecido como Morro da Providência. Com o tempo, o uso da palavra favela passou a ser extensivo aos conjuntos de barracos aglomerados, que não tinham traçados nas ruas, nem acesso aos serviços públicos, estigmatizados por memórias associadas à criminalidade e a violência.

De acordo com o Instituto Pereira Passos (IPP), a Rocinha, está geograficamente localizada entre dois bairros nobres da zona Sul: Gávea e São Conrado. Na década de 1930 a antiga fazenda Quebra-cangalhas foi dividida em lotes a serem vendidos, e que foram ocupados por trabalhadores próximos à região, que não tinham condições de se estabelecerem na zona sul do Rio de Janeiro. Lá, seus moradores cultivavam hortaliças, abóbora, banana, agrião, couve, repolho para ser vendido, na Praça Santos Dumont.

Os seus pequenos agricultores tinham o hábito de dizer que seus produtos vinham de suas “rocinhas” e assim esse nome se popularizou. Para, além disso, a Rocinha também já foi cenário, de grandes corridas automobilísticas recebendo pilotos de vários países com corridas internacionais. Ao fim da Segunda Guerra Mundial o crescimento econômico acelerou o crescimento urbano e o fluxo dos migrantes das áreas rurais para as urbanas, intensificou o crescimento das favelas, problematizando a questão da moradia popular.

Nessa época a Igreja Católica, já estava presente nesses espaços, desde a década de 1940, a pretexto de não deixar o terreno livre aos comunistas, impondo a favela um caráter de comunidade (VALLADARES, 2009, p.75,76).

Na década de 1960 já no período de ditadura militar a imagem da favela é reforçada como uma região de marginais. A relação de trabalho de seus moradores estava subjulgada ao imperialismo Norte-Americano, representado pelas forças militares que caracterizavam os favelados como vadios. Importa-se lembrar de que a história é feita pelos homens, assim como a cidade é construída pelos homens, pela reprodução das relações sociais concernentes a uma determinada sociedade (MOTTA, 2013, p.16).

Nos anos de 1970 o grande número de migração nordestina, com as crescentes obras de desenvolvimento da cidade, aumentou o número da população na favela. Grosso modo, com o crescente populacional, sem estrutura mínima para moradia, e a dificuldade de emprego, seus moradores ficaram segregados, desenvolvendo comércios paralelos, inclusive o tráfico de drogas.

Ainda hoje, nessas áreas, os seus habitantes, vivem em situações limite, pelas tensões permanentes, representadas por expressões da questão social, que vão desde a circulação de

ar, insolação, acessibilidade precária por via de ruelas e becos construídos em encostas, dificuldade de abastecimento de água, falta de saneamento básico em vários domicílios, até as diversas modalidades de violência, e conflitos. Contudo, um árduo trabalho vem se desenvolvendo nessas regiões, na tentativa de resgatar a história que está por trás desse rótulo.

Na década de 1990 o número de estudos sobre o tema favela, foi multiplicado, em especial pelo lançamento do programa do governo Favela-Bairro defendido pela prefeitura como um programa de Integração da favela à cidade tendo como meta principal, a implantação de infraestrutura urbana, serviços, equipamentos públicos e políticas sociais nas comunidades beneficiadas. A descentralização que ocorreu no país pós a Constituição de 1988, implicou no protagonismo maior dos Municípios e Estados em relação às Políticas Sociais dentre elas a habitacional. O que interferia diretamente nas favelas (GOMES, 2006, p.69).

Embora tenha sido o programa mais importante na perspectiva de urbanização da cidade do Rio de Janeiro, tendo como alvo melhorar a infraestrutura das favelas da cidade, o programa não trouxe melhora significativa, ou seja, os resultados do programa foram muito aquém das necessidades dos seus usuários.

A promoção da favela a bairro, embora tenha valorizado moradias, e casas, sem criar a remoções de seus moradores, não contribuiu para a melhoria econômica dos mesmos (MOTA, 2013. P.83). Essa ficou restrita ao Estado e Municípios, que passaram a lucrar com o IPTU e com o turismo local, destinado a turistas interessados em garantir uma experiência inusitada, interativa, aventureira e autêntica (MEDEIROS, 2007, p. 65).

Também o programa não contou com a expansão da favela que cresce de forma desordenada como consequência do sistema capitalista que vem na última década inflacionando o valor dos alugueis no Rio de Janeiro além do aumento do desemprego e da exploração do trabalho. Assim também o poder paralelo, a heterogeneidade dos moradores, a descrença em relação à efetividade do poder público, também foram impeditivos para uma maior efetivação do programa (MOTTA, 2013).

O então governador do estado do Rio de Janeiro, Sergio Cabral Filho no ano de 2008 a pretexto de enfrentamento a essa questão, em medida ostensiva de “repressão a violência”, respaldado pela preocupação da elite do país com o período de grande investimento internacional que se aproximava, (Copa do Mundo 2014 e Olimpíadas 2016) criou com a sua equipe se segurança pública, um projeto de “pacificação” com as Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs). Esse projeto tinha como estratégia de implementação o mapeamento da favela pela inteligência policial e articulação com os traficantes locais (negociação),

seguido da invasão da mesma pela polícia mais temida pelos seus moradores (de acordo com os próprios moradores da favela), o Batalhão de Operação Policiais Especiais (BOPE), policiais federais, militares e exército, sendo por fim ocupado por policiais Militares que ficavam instalados em containers²⁶.

Após a implantação da UPP na Rocinha, no ano de 2011, um número grande de empresas comerciais se instalou na região. Hoje ao caminhar pela favela encontramos grandes nomes do comércio, como o Bob`s, Cacau Show, Ricardo Eletro, Ortobom etc. Embora a presença dessas empresas, de certa forma contribuam com a contratação de profissionais na própria comunidade, a esses os empregos são oferecidos em número reduzidos além de oferecerem baixos salários.

Além disso, nem o Programa Favela Bairro, nem a instalação da UPP, contribuíram para o aumento do número de escolas tampouco reduziu a violência e o tráfico. Historicamente, as expressões da questão social têm sido tratadas no Brasil como “caso de polícia”²⁷, sendo a UPP na Rocinha mais uma prática desse modelo. Por isso também, esse programa é extremamente criticado pelos moradores da favela da Rocinha.

Essa relação de rejeição histórica da população com a política de segurança pública se intensificou com o sumiço do ajudante de pedreiro Amarildo de Souza no dia 14 de julho de 2013 após uma operação policial na mesma favela sob a justificativa de “combater” o tráfico de drogas.

A desconfiança da sociedade com as reais intenções da força policial foram amplificadas, o que resultou no enfraquecimento das UPPs e no acirramento das disputas por diferentes facções do tráfico.

Poderíamos dizer que num cenário como esse, a educação teria um árduo trabalho e uma importância única, emancipar o sujeito da questão que hoje lhe retorna através da desigualdade social, da violência em todas as suas expressões. Na educação recaem os olhares da própria sociedade que busca uma solução para essas demandas.

Contudo, a escola de hoje, em um cenário como esse apresentado acima se encontra, ou se pretende, impotente diante dessas questões, em especial a violência, fruto de uma prática de opressão histórica sob as massas sufocadas, em seus espaços de marginalização urbana. O relato de Gramsci sobre a opressão e a Revolução Francesa, percebe-se ainda atual,

²⁶ Essa estratégia de ocupação foi oficialmente divulgada por entrevista feita ao secretário de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro José Mariano Beltrame, ao programa Roda Viva, disponível no site <https://www.youtube.com/watch?v=dIVwjS1DaH0>.

²⁷ As expressões da questão social, a desigualdade social, a violência, o desemprego, geravam movimentos reivindicatórios que eram reprimidos, por forças policiais, já no período da primeira República no Brasil.

em perfeita harmonia com a realidade vislumbrada nessa favela, anunciando as consequências do projeto neoliberal:

A humanidade precisa de outro banho de sangue para cancelar muitas dessas injustiças: e, quando isso ocorrer, que os dominantes não se arrependam por terem deixado as massas no estado de ignorância e de ferocidade em que se encontram agora! (GRAMSCI, 2004, p 46)

Não é pretensão registrar nesse capítulo apenas o conjunto de conflitos presentes na Rocinha. Ela também possui riquezas culturais, militantes sociais engajados e comprometidos com a transformação de suas realidades através de projetos que a despeito da origem, intenções e metodologias desses, iluminam e dão vozes aos seus moradores, através de manifestações artísticas e culturais, principalmente dos jovens, ainda que a força do capitalismo deixe marcas e essas precisem ser desmistificadas (BARBOSA, MATIAS, 2013).

4.2- O ensino religioso na visão dos representantes religiosos da Rocinha

O alto índice de violência contra as mulheres e crianças, a violência armada, a disputa pelo poder local (tráfico de drogas), a violência policial, a ausência da práxis dos direitos humanos, fomenta um imaginário social, conforme apontado no texto acima, da favela como um local habitado “apenas por marginais”. Pelas ações do Estado, supõe-se que estes precisam ser “controlados” (pela força policial - UPPs) ou “dulcificados” (pela força religiosa através de seus projetos educacionais).

Procurando entender o que está por trás dessa realidade posta, nos limitaremos aqui a discutir entrevistas feitas com alguns líderes religiosos atuantes na favela, iluminando o seu entendimento sobre a presença do ensino religioso nas escolas públicas da Rocinha. Primeiro é importante mostrar que as referências religiosas nos foram dadas pelos representantes da Associação de moradores da favela que participaram dessa pesquisa. Apenas quatro religiões foram citadas porque segundo esses representantes, só existiam essas religiões na Rocinha. A Católica, a Evangélica/Protestante, A religião Espírita e o Candomblé. Perguntamos a outros moradores se não haveria outra religião ou outras tradições religiosas de conhecimento deles, mas ninguém conhecia.

O primeiro entrevistado foi o Pastor da Igreja Universal. Ao chegarmos ao “Templo” o Pastor mostrou-se bastante receptível e acolhedor. Quando falado sobre o objeto da pesquisa, ele disse que não estava habilitado para responder tais questionamentos, solicitando um pastor de hierarquia superior. Outro pastor foi apresentado e este, por sua vez, também relutou em

posicionar-se sobre tais questões, uma vez que representava uma instituição de grande porte e por isso precisaria de alguém preparado para desempenhar essa tarefa. Entretanto, comprometendo-me a não mencionar o seu nome na entrevista, aceitou participar da mesma.

De acordo com o pastor o papel da Igreja Evangélica é sair pregando, não importa se à criança ou ao idoso, o que importa é sair pregando, convidando. Quando perguntado sobre o papel do ensino religioso nas escolas públicas da Rocinha, ele responde que seria muito importante. De acordo com ele, *“lendo a bíblia a própria bíblia começa a despertar o interesse de ir a uma Igreja Evangélica”*. Entretanto o pastor advertiu quanto ao ensino de outras religiões na escola. Como ele disse, *“tem religião que ensina coisas que não são boas, a viver um tipo de vida falsa. Na evangélica é boa porque é a verdade, leva a criança desde pequena ter o conhecimento do que é Deus. No nosso ponto de vista o ensino evangélico no meio das escolas é primordial.”* De acordo com o pastor o ecumenismo é reprovado pela nossa Igreja, *“ou a pessoa segue o caminho de Deus, ou está no caminho errado.”* O pastor ainda contestou não ser culpa deles a expansão dos evangélicos na sociedade. Isso decorre da ausência do Estado, que deixa a sociedade sem *“rumo”*.

Quando perguntado sobre as dificuldades de implantar o ensino religioso nas escolas públicas, o pastor apontou que isso dependeria do diretor. *“É algo bom, mas não pode ser levado pelo lado histórico, mas sim como parte espiritual. Estraga tudo quando mistura as religiões. Isso é ecumenismo e ecumenismo não é de Deus.”*

Diante dessa resposta, não coube mais realizar a última pergunta: O que você acha de crianças e jovens aprenderem diferentes religiões na escola?

O segundo entrevistado foi um padre da Ordem dos Franciscanos que coordenava os trabalhos da Igreja Nossa Senhora da Boa Viagem, a Igreja mais antiga da favela. Em uma abordagem mais aberta, o padre defendia a presença do ensino religioso nas escolas, mas apresentava preocupação na forma como este seria dado. Ele comentou durante a entrevista, que durante um tempo, deu aulas no curso preparatório de professores para ensino religioso da Igreja Católica, mas que se sentia, ainda assim, preocupado com o caráter que esse seria transmitido aos alunos em sala de aula, se de uma forma mais dogmática, ou antropológica. Ainda segundo ele, não existia nenhuma forma de prever como o ensino seria passado nas escolas. *“Mesmo com a formação dada pela Igreja, isso dependeria do grau de entendimento de cada professor. Alguns mais ortodoxos outros mais holísticos, com uma visão mais antropológica, ou histórica. Que é a que penso que deveria ser.”* Ao perguntar sobre a importância do aprendizado do ensino religioso nas escolas ele ainda assim defende a

proposta, principalmente como forma de resgata e trabalhar valores com os jovens da favela, a maioria (na visão do padre) envolvida com a violência e o tráfico de drogas.

Por três vezes fui ao encontro do Pai de Santo do Candomblé, referência na favela. Contudo, não consegui falar com ele, pois estava fora de casa na primeira vez. Na segunda, precisei sair da favela porque a troca de tiros havia se intensificado entre facções rivais e a polícia, em plena luz do dia. Na terceira, mais uma vez ele não estava em casa. Por fim conversei com um candomblecista que me foi apresentado, morador da favela, que se mostrou muito solícito a colaborar com essa entrevista. Pediu-me, entretanto que não mencionasse o seu nome, com receio que seu chefe do trabalho descobrisse de alguma forma sua religião e o mandasse embora por isso. Ao perguntar sua opinião sobre papel da religião nas escolas públicas da Rocinha, ele disse que a única coisa que servia era para não permitir que sua religião, o candomblé, continuasse sendo perseguida e discriminada. Segundo ele:

As crianças têm medo de falar que são do candomblé porque o número de protestantes cresceu muito na favela e eles humilham as crianças do candomblé. Chegam a casa chorando. Os professores são os primeiros a fazer isso. Eles vão construindo uma fala, de uma forma que os alunos começam a acreditar que realmente isso é algo muito ruim. Por isso se calam e muitas vezes mentem, falam que são evangélicos para não serem perseguidos pelos professores e pelos seus colegas.

Quando perguntado sobre os desafios de se implantar o ensino religioso nas escolas públicas da Rocinha, o entrevistado seguidor disse que não havia nenhum, *“porque a maioria dos professores já ensinava isso na sala de aula. A diferença é que só ensinam a religião deles, porque a nossa é do diabo, do capeta.”*.

O último representante religioso entrevistado foi o da religião Espírita. Na Rocinha só existe uma casa Espírita (kardecista), presente na favela há mais de cinquenta anos. Ela parece ter uma aceitação muito grande pelos moradores, apesar de ser espírita. Contudo Seu diretor não frequenta a instituição durante a semana, só aos finais de semana. Tentei conversar com alguns de seus coordenadores, mas esses disseram que o ideal seria perguntar ao diretor geral dos trabalhos. Por fim o coordenador da parte de evangelização, também morador da Rocinha, disse que o espiritismo, tinha um posicionamento contrário ao ensino religioso nas escolas públicas. A escolha de qualquer religião deveria ser feita pelo responsável de cada criança, limitada a esfera privada, disse o morador.

Nesse primeiro conjunto de entrevistas, percebe-se que a questão do ensino religioso nas escolas públicas agrega opiniões conflituosas e díspares, que vão desde a sua aceitação de forma flexível (padre), à forma mais radical (pastor) ou mesmo sua negação (kardecista). A

fala do pastor evangélico demonstra claramente sua intolerância com as diferentes religiões e sua inquietação, sobre como o ensino de sua religião seria transmitido aos alunos uma vez que apenas ela estaria coerente com princípios de Deus. Os espíritas contestam a presença do ensino religioso nas escolas, o que determinaria uma disputa apenas entre Igrejas (Católicas e Protestantes/Evangélicas) como uma forma de “sair pregando” como disse acima o Pastor da Universal, e arrebanhar o maior número de fiéis em sua fé. Aos candomblecistas, a luta estaria por manterem-se firmes diante da aculturação das religiões aliadas historicamente aos interesses de uma elite burguesa. Ademais, na entrevista feita com seu representante, fica claro que independente do caráter oficial ou não, do ensino religioso nas escolas públicas, o mesmo vem ocorrendo à revelia dos dispositivos legais.

O crescimento da participação dessas religiões, em especial os evangélicos colocam em risco a soberania popular e a construção de uma verdadeira democracia.

De acordo com os dados do IBGE/2010 o crescimento de adeptos a religião evangélica cresceu significativamente, embora o catolicismo, ainda ocupe um destaque hegemônico, como consequência do nosso sistema de colonização.

A presença desse crescimento é perceptível, sobretudo na esfera representativa política, no Congresso Nacional, com a Frente Parlamentar Evangélica, ou como também é chamada, bancada evangélica, que agrega parlamentares de diferentes partidos políticos, e que representa no Congresso a terceira maior força política, perdendo apenas para o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Esse bloco religioso arbitra em decisões importantes para a sociedade conforme apontado pelo Constituição de 1988, em seu art. 49, Capítulo VII da Administração Pública Art. 49. É da competência exclusiva do Congresso Nacional:

- I - resolver definitivamente sobre tratados, acordos ou atos internacionais que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional;
- II - autorizar o Presidente da República a declarar guerra, a celebrar a paz, a permitir que forças estrangeiras transitem pelo território nacional ou nele permaneçam temporariamente, ressalvados os casos previstos em lei complementar;
- III - autorizar o Presidente e o Vice-Presidente da República a se ausentarem do País, quando a ausência exceder a quinze dias;
- IV - aprovar o estado de defesa e a intervenção federal, autorizar o estado de sítio, ou suspender qualquer uma dessas medidas;
- V - sustar os atos normativos do Poder Executivo que exorbitem do poder regulamentar ou dos limites de delegação legislativa;
- VI - mudar temporariamente sua sede;
- VII - fixar idêntica remuneração para os Deputados Federais e os Senadores, em cada legislatura, para a subsequente, observado o que dispõem os arts. 150, II, 153, III, e 153, § 2º, VIII - fixar para cada exercício financeiro a remuneração do Presidente e do Vice-Presidente da República e dos Ministros de Estado, observado o que dispõem os arts. 150, II, 153, III, e 153, § 2º, I;
- VII - fixar idêntico subsídio para os Deputados Federais e os Senadores, observado o

que dispõem os arts. 37, XI, 39, § 4º, 150, II, 153, III, e 153, § 2º, I; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)

VIII - fixar os subsídios do Presidente e do Vice-Presidente da República e dos Ministros de Estado, observado o que dispõem os arts. 37, XI, 39, § 4º, 150, II, 153, III, e 153, § 2º, I; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)

IX - julgar anualmente as contas prestadas pelo Presidente da República e apreciar os relatórios sobre a execução dos planos de governo;

X - fiscalizar e controlar, diretamente, ou por qualquer de suas Casas, os atos do Poder Executivo, incluídos os da administração indireta;

XI - zelar pela preservação de sua competência legislativa em face da atribuição normativa dos outros Poderes;

XII - apreciar os atos de concessão e renovação de concessão de emissoras de rádio e televisão;

XIII - escolher dois terços dos membros do Tribunal de Contas da União;

XIV - aprovar iniciativas do Poder Executivo referente a atividades nucleares;

XV - autorizar referendo e convocar plebiscito;

XVI - autorizar, em terras indígenas, a exploração e o aproveitamento de recursos hídricos e a pesquisa e lavra de riquezas minerais;

XVII - aprovar, previamente, a alienação ou concessão de terras públicas com área superior a dois mil e quinhentos hectares.

Tais atribuições causam no mínimo um desconforto, ao pensarmos poderem ser cada vez mais direcionadas por interesses particulares, religiosos, econômicos, uma vez que o suas determinações são incontestáveis pelos seus seguidores, por estarem acima de qualquer pensamento crítico, dogmatizados pelas suas crenças em uma espécie de “ditadura do pensar”, amparada mais uma vez pela “Divindade”, uma inteligência acima da contestação.

Recentemente, no mês de fevereiro de 2010, o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé, assinaram um acordo contendo 20 Artigos, sendo um deles específico sobre a educação, 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.

Embora questionado, no mesmo ano, pelo Ministério Público Federal (MPF), por se tratar de um ato inconstitucional, este acordo engrossa a influência religiosa no Congresso Nacional. Ademais, o mesmo foi aprovado por meio do Decreto Legislativo n. 698, reforçando mais uma vez a influência da religião na política, no Estado.

O MPF, apoiando-se no Art. 210 da CF/88 que proíbe o ensino religioso confessional, alegou que a escola pública, não seria o local ideal para se formar um espaço de catequese e proselitismo religioso. Contudo, sua defesa não foi aceita.

Em um cenário de disputa hegemônica no Congresso conforme o exemplo iluminado acima, a institucionalização religiosa nas escolas, vem mais uma vez delineando o pensamento alienador que se pretende desenvolver no espaço escolar, deixando nas mãos de seus professores, a resistência contra a opressão econômica, mascarada por sua aliança religiosa com a Igreja.

4.3- O ensino religioso na visão das lideranças comunitárias da Rocinha

A Rocinha possui três associações de moradores. Duas situadas na parte mais baixa da favela, dando acesso ao Bairro de São Conrado e uma recentemente criada, situada na parte alta, perto do acesso ao Bairro da Gávea, próxima a Rua Um. Optou-se por entrevistar apenas os representantes das associações de moradores mais antigas por acreditar que tinham uma aproximação maior com a comunidade. Também a associação mais nova nos foi indicada pelos demais líderes comunitários o que nos incentivou a procurá-la. Contudo, ao chegarmos lá, estava fechada. Também as pessoas não conheciam direito a associação, algumas nem sabiam da sua existência, até a nossa chegada. Por fim optamos por entrevistar os representantes das associações que ficam na parte baixa da Rocinha, perto da COMLURB.

Nas duas associações, houve o acolhimento imediato de seus representantes que se prontificaram a nos atender, assim também como nos orientar durante os dias que estivéssemos em visita a favela. Preferimos manter durante a entrevista o sigilo de seus nomes, como ética em pesquisa e pelos procedimentos metodológicos de obtenção de confiança como preliminar em pesquisa social conforme. De acordo com um representante da associação, é comum. Escolhemos como pseudônimo para eles os nomes João e Júlio.

A entrevista foi iniciada com o questionamento sobre quais seriam os maiores desafios dos jovens na favela da Rocinha. Ambos responderam que tudo para os jovens era difícil. João disse que o ideal seria que tivesse escola técnica:

Não tem nenhuma. O jovem precisa se ocupar e aprender alguma coisa, precisa de uma escola que já lhe dê um trabalho. A questão da droga existe. Mas o jovem não tem muita noção do que está praticando. Depois é que vai descobrir o prejuízo. A questão da droga está ligada a ociosidade do jovem. Teria que ter mais coisas além de nossos projetos de esporte. Por exemplo, agora na copa do mundo. Fizemos o

concurso da rua mais bonita. Nenhum jovem se interessou. Estão sem perspectiva para nada. Você via mais as crianças e os adultos participando porque os jovens nem queriam participar.

Embora legítima a preocupação de João em relação ao trabalho para o jovem e uma formação escolar que lhe ofereça tanto o aprendizado intelectual quanto o prático, é preciso tomar cuidado com o discurso que há na sociedade da necessidade de promover seres humanos disciplinados e produtivos, muito presente na justificativa precoce do trabalho de crianças e jovens de baixa renda, agregado a ideia de que o “trabalho dignifica o homem”, “previne o vício” (CIAVATTA, 2002, p.137). Na fala de João a preocupação está em garantir algo que desperte o interesse desse jovem para o estudo de forma prática.

Perguntamos então sobre propostas para o enfrentamento dessa questão e Júlio disse que:

O governo precisa se interessar e procurar olhar mais para as comunidades. Não só a Rocinha, mas também as comunidades. É um abandono do governo há 40 anos. Precisamos de tudo. Mais escola, mais creche pras crianças, oportunidade do primeiro emprego, área de lazer. Esses dados do IBGE estão errados. Temos muito mais gente morando aqui do que eles falam. Não tem escola para todo mundo. Não tem trabalho para todo mundo. Ninguém gosta muito de empregar um cara que mora na Rocinha. Então o jovem fica ai largado. Quando a gente vê, já entrou para o tráfico. Ou é isso ou segue uma religião e vira evangélico, que é o que mais tem hoje ai. A gente até dá graças a Deus, menos um morrendo nas drogas. Mas esses evangélicos se sentem os donos do mundo.

Perguntamos se eles desenvolviam algum trabalho ligado à área de educação e se existia alguma diferença entre o aluno do projeto que frequentava alguma religião ou não, Júlio nos disse que o único projeto que eles tinham hoje que acolhia as crianças e os jovens era ligado ao esporte. Tinha outros mantidos pela prefeitura. Até bons onde os jovens e crianças procuravam se engajar, mas era pouco:

O que acontece, como eu tenho anos de convívio aqui na Rocinha eu acho que posso te ajudar. O moleque quando faz treze anos mais ou menos, mesmo quando ele tem uma vida religiosa, com os pais, ele pode mudar totalmente o caráter dele. De dez jovens, isso acontece com quatro mais ou menos. Então eles param de ir a religião, começam a frequentar lugares normais de frequência para um jovem aqui na favela e vai pegando o vício. Uma vida normal aqui na favela já é bem diferente. Tenho quatro filhos um de cada mãe. Eles foram criados dentro da Igreja Evangélica e Católica. Eu achei que ele iria mudar, mas não. Não foi para o tráfico. De dez, seis desvirtuam e quatro permanecem.

Questionado sobre o ensino religioso nas escolas públicas ele disse:

A questão da religião não pode cair de paraquedas na mão do aluno, tem que ser acompanhada por um projeto, tem que ter algum acompanhamento. Conhecer o que é religião, bom, mas sem cair de paraquedas. A escola pública é muito carente. Talvez precise primeiro de outras coisas nela. Por exemplo, na Educação física não acontece Educação física. O ensino público no Brasil, na favela é diferenciado. Com dezesseis, dezessete anos o jovem já tem que ajudar em casa. A gente já não consegue ter um ensino de qualidade. Vai ser só mais uma matéria. Pode ser boa em longo prazo, com dedicação, começando pela base, com as crianças pequenas. Para daqui a quatro, cinco anos. Projeto sobre religião tem que ouvir os pais dos alunos, os alunos.

O representante da associação de moradores Júlio teve o mesmo posicionamento do João. Contudo, Júlio na parte relacionada ao ensino religioso ele teve uma fala mais incisiva:

Era primordial ter ensino religioso nas escolas. Antigamente tinha. Eu acho que a religião é muito forte ensina muita coisa. Aprendizado de vida. Aprender a respeitar o próximo, a si mesmo, os seus limites. A pessoa de pequena vai aprendendo. Qualquer religião tem que existir na pessoa. Eu tenho filho evangélico e ele respeita a minha religião (católica) e eu respeito a dele. Sou contra religiões que procuram explorar a fé das pessoas. Todas teriam que existir na escola.

Muitas vezes encontramos entre nós, nos nossos espaços de convivência, surpreendentemente também na academia, o discurso inócuo de que a classe trabalhadora, arrojada pelas consequências do sistema capitalista, não é capaz de refletir, tampouco construir um pensamento crítico da realidade em que está imersa.

Recentemente, em uma reunião durante o almoço, com um grupo de empresários um dele disse que os pobres que tiveram uma escola ruim, deveriam ter o valor de um ponto no seu voto para presidência da república enquanto os que estudaram em escolas boas, deveriam ter o voto duplicado. Em tempo não tão longe desse, uma socióloga que participava de uma apresentação em um congresso na Bahia, iniciava sua fala trazendo a ideia de que as pessoas não gostam de votar, muitas por não terem a menor consciência de seus votos.

A construção do consenso coletivo abrigando a ideia de que política não presta de que os políticos são todos corruptos, escamoteia a intenção de manutenção de um sistema democrático representativo, enfraquecido, mas não para a minoria, a elite que o representa. O que muito devemos nos preocupar.

É preciso incentivar, em todos os setores da sociedade, a teoria e a prática revolucionária a fim de alcançarmos a verdadeira democracia e enfrentarmos as divisões de classe que fazem o sujeito acreditar ser melhor que outros sujeitos, por se perceber como superior em sua força de trabalho ou sua formação para ele. O aparelhamento estatal é repressor e com seus desmontes e ideologias, contribuem com ideias como: o pobre não sabe o que quer o pobre é burro, ou mesmo o pobre se vende por apenas um pedaço de pão. Há um

potencial revolucionário em cada homem e esse potencial precisa ser despertado principalmente nas escolas, onde ao menos já conquistamos a sua universalização, lutando contra toda opressão, e nela incluímos as instituições religiosas.

A fala de João demonstra ao afirmar de forma enérgica em sua entrevista os problemas reais que atingem as crianças e jovens da favela do Rio de Janeiro e a sua forma de enfrentamento. A questão da droga e da violência são reflexos da ausência de trabalho e da má distribuição de renda, desde o emprego até as políticas de acesso a educação, saúde, saneamento básico, etc. Os moradores da favela, dificilmente conseguem bons empregos fora do morro. Além disso, há uma reivindicação da construção de uma escola que também agregue o conhecimento material e sua prática como garantia de transformação social, mas uma escola de qualidade.

Diante disso nos questionamos qual então o papel do ensino religioso e como ele é capaz de enfrentar as demandas dos habitantes de uma favela como a Rocinha, contribuindo para uma educação emancipadora, pública e de qualidade? Caberia então à religião e seus representantes, mais uma vez, nortear o caminho do ensino que nos libertaria dessa opressão social em que nos encontramos, uma vez que na história é claro seu protagonismo inverso?

João e Júlio em suas respostas nos apontam o desejo de ensinar valores aos jovens, para além do ensinamento sobre a religião em si. Não há nem mesmo a preocupação de conhecer essa ou aquela religião. Historicamente a Igreja Católica, vem se apropriando desse ensinamento, como se fosse ela a detentora desses valores. Também outras tradições religiosas assim o fizeram e em nome próprio, de maneira dicotômica, incentivam a intolerância, o desrespeito, prepotência, tudo em nome desses valores.

Valores esses que não precisam ser institucionalizados, ao contrário, podem ser trabalhados diariamente, como uma conduta ética e responsável com o individual e com o coletivo. Como um aditivo no enfrentamento ao egoísmo disseminando pelo capitalismo.

4.4 - O ensino religioso na visão dos jovens da Rocinha

A princípio essa pesquisa seria desenvolvida diretamente com as escolas que tivessem aula de ensino religioso na favela da Rocinha. Contudo ao chegarmos à 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), para mapearmos essas escolas, recebemos a informação de que nenhuma escola estava trabalhando com essa disciplina nessa favela.

A notícia nos levou a dedução de que mesmo em caráter não oficial, as escolas já ofereciam a aula de religião, provavelmente apoiadas pela Constituição Federal, embora à revelia do Estado.

Antes de iniciarmos esse projeto, conversamos com alguns moradores que disseram que seus filhos tinham aula de religião na escola. Chegamos a visitar uma escola para conversarmos com a coordenadora e ela chegou a oferecer o espaço da escola para trabalhar em parceria com aulas de religião com os alunos. A justificativa baseava-se no alto nível de violência entre jovens, em sala de aula, principalmente as meninas, que estavam incontroláveis.

Mas diante dessa informação oficial, direcionamos a entrevista a jovens envolvidos com projetos esportivos na favela. Entramos em contato com os coordenadores da área de esporte e estes de pronto se mostraram mais uma vez receptivos.

Não sabíamos como encontraríamos esses jovens e também não era do nosso interesse fazer questionamentos sobre um assunto alheio ou distante de suas realidades. Por isso, optamos em promover um pequeno debate antes da entrevista, sobre o tema do ensino religioso nas escolas públicas. Seleccionamos alguns vídeos disponibilizados no site do Laboratório de Laicidade do Estado (OLE) e levamos algumas entrevistas realizadas pelo ISER para que pudéssemos discutir a priori sobre o objeto a ser investigado.

Feito isso perguntamos aos jovens se eles tinham alguma religião. O primeiro a se manifestar disse ser espírita “kardecista”. Os outros de forma ainda tímida, pareciam inseguros de suas convicções. Dois que se disseram protestante, aos poucos forma se desinibindo e disseram frequentar vez por outra o barracão de candomblé, com outra pessoa da família. Com exceção do primeiro jovem (espírita “kardecista”), os demais confessaram frequentar mais de uma religião porque seus pais eram separados e tinham convicções religiosas diferentes ou mesmo outros parentes que também cuidavam deles e os levavam a cultos, missas ou sessões espíritas.

Perguntamos então se eles tinham algum sonho. A resposta foi quase que unânime. O sonho de conseguir um bom emprego e dar uma oportunidade de vida melhor para suas famílias. A pergunta seguinte foi sobre o que eles achavam que precisaria mudar para melhorar a vida na favela hoje, e responderam. “Tudo, aqui falta tudo. As pessoas não respeitam o espaço do outro, ouvem som nas alturas. A escola é uma porcaria.” Um dos jovens comentou sobre a violência sendo imediatamente apoiado pelo restante do grupo. Ele disse:

Antigamente quando a UPP não estava aqui tínhamos mais paz. Ninguém invadia a casa de ninguém, não tinha isso de estupro igual está tendo agora. Tinha barulho, mas tinha respeito. Hoje a favela está cheia de ladrão. E a polícia faz a gente andar de cabeça baixa, se olhar para cima tá arriscado tomar uma tapa na cabeça. Quando dá certa hora temos que voltar logo para casa porque agora as coisas aqui estão perigosas. Preferíamos quando o “Nem” (ex-comandante do tráfico de drogas no morro antes da ocupação da UPP) estava presente.

Perguntei a eles se tivessem a oportunidade de estarem em frente a um político e reivindicar alguma política pública, o que eles reivindicariam? Responderam: “*Saúde, escola, tratamento desse lixo, emprego e a retirada da polícia do morro*”.

Perguntei-lhes se achavam que o ensino religioso, de alguma forma, trazia alguma contribuição para a vida deles. Não tinham uma opinião clara sobre essa questão. Apenas um aluno disse que “*o professor de futebol era evangélico e ensinava a eles a jogar rezando, para que Deus colocasse determinação neles e conseguissem através do futebol ser um profissional, um bom, para ganhar dinheiro e ser alguém na vida.*”.

Por fim perguntei sobre o que eles achavam de implantar o ensino religioso nas escolas públicas da Rocinha. De início eles acharam que poderia ser algo bom, porque tinham meninos muito nervosos nas escolas, brigavam por qualquer coisa. Mas depois ficaram confusos sem saber qual a religião seria dada e como seria.

Foi então que uma moradora, a dona de um bar, que ouvia a discussão desde o início e acompanhava as perguntas e resposta dos jovens entrevistados, saiu de trás de uma mureta e disse:

Olha moça a senhora me desculpe entrar nessa sua entrevista com esses jovens. Eu acho muito importante a senhora querer ouvir esses meninos porque o que as pessoas não fazem é nos ouvir. Eu achei muito interessante a senhora trazer essa discussão para eles porque as coisas acontecem na vida deles sem nunca serem consultados. Mas olha bem para eles. Estão ainda conhecendo o mundo, a cabeça ainda é de um menino de 13, 14 e 15 anos. Como que eles terão maturidade para escolher essa ou aquela religião? É um absurdo a escola colocar ensino religioso nas escolas públicas. Para que? Por isso que está essa confusão toda, essa briga de evangélico com católico e macumbeiro. O que esses meninos precisam é de boas

escolas. Aqui quase não tem escolas. Essa UPA (Unidade de Pronto Atendimento) até que deu uma melhorada na parte da saúde. Mas falta muito médico. A violência também redobrou. Antigamente dormia com a janela da minha casa aberta. Agora, tranco tudo e ainda fico com medo. Tem que tirar esse negócio de ensino religioso, não tem nem professor de outra matéria. Eles precisam é de uma boa escola. Isso sim.

Talvez fosse arriscado demais ao sistema (capitalista), o conjunto das vozes dessa massa, reivindicando o seu lugar na política, seus direitos, sua participação na sociedade.

A violência que mais causa indignação aos moradores da favela, não é a do tráfico, mas a que vem do Estado, e o seu aparato policial. Ao invés de boas escolas, do comprometimento com a qualidade do ensino, bons hospitais, o Estado, representado pela força policial, entra na favela e impões o seu projeto de repressão. Hora pela força policial, hora pela imposição da Igreja. Não é a proteção do favelado que está em jogo, mas sim a do comércio, das grandes empresas, do turismo, que cresce visivelmente na Rocinha.

A luta por uma educação pública de qualidade, não está na agenda desse Estado, não em sua concretude. O ensino religioso ainda não chegou à Rocinha oficialmente, porque ainda faltam professores de outras disciplinas para as escolas de lá. O jovem e mesmo o adulto, embora tenha sua convicção religiosa, não percebe uma clara relação com a religião com a transformação dessa realidade em que vivem a exceção do sentimento de aceitação e esperança que essa lhes dá.

Existe uma consciência dos moradores da favela da Rocinha (não todos claro, os que pudemos entrevistar) a consciência da realidade social que se encontram. Essa consciência é condição para sua transformação, podendo se desenvolver de diversas formas e níveis, em função do tipo de inserção e apreensão na/da realidade, individual, grupal ou humano-genérica (DURIGUETTO, MONTANO, 2011, p.98).

Contudo, sob a ordem do capital, a cotidianidade (permanente arena de disputa entre a alienação e a desalienação) aparece como espaço de alienação, desapropriando o produtor do seu produto (exploração), afastando o trabalhador do controle e do conhecimento do processo de trabalho, tornando incompreensível o conhecimento crítico da própria vida (idem, 2011, p.100).

Desenvolve-se na vida cotidiana um nível de consciência individual e imediata onde o indivíduo compreende o mundo a partir de seu vínculo imediato e particularizado, generalizando-o sem ter consciência do todo, ela se expressa na alienação, confundindo o dado imediato com a própria realidade (idem, ibidem, p.101).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar o papel da Igreja Católica na educação dos jovens moradores da favela da Rocinha no Rio de Janeiro foi o principal objetivo desta dissertação. As perguntas que se desdobraram nesse trabalho buscavam o entendimento da relação do Estado com a Igreja Católica e com a educação. Quais suas consequências na construção da cidadania plena? Como construir uma verdadeira democrática na perspectiva de Marx sob sua influência?

Primeiro, foi fundamental o entendimento do Estado, na concepção de Marx, como representante dos interesses burgueses, servindo a lógica do capital. Através da cultura e da produção dos consensos promovidos pelas instituições e pela o aparato burocrático, conforme aponta Gramsci este se amplia na sociedade civil, um Estado ampliado. O entendimento sobre o seu papel, seu modos operante, foi crucial para a compreensão da Igreja Católica, como sua aliada.

A escola, enquanto parte da sociedade civil, enquanto Estado, tornou-se nas duas últimas décadas, espaço de disputa entre duas religiões de segmento Cristão; a Católica e a Evangélica. Contudo, compreender o Estado em sua totalidade nos permite enxergar o que está por trás desse embate religioso.

Trata-se de uma disputa econômica, política e cultural, onde o papel da Igreja Católica é esvaecer qualquer conflito entre as classes sociais: oprimido e opressor. Papel esse que embora seja muito bem desenhado, não consegue encobrir, tampouco reunir, a massa em uma unidade a favor de seus interesses, parte, pelo crescimento do protestantismo num contexto de aprofundamento das desigualdades sociais, cada vez mais visíveis, diante das práticas imperialistas as quais têm avançado na conjuntura neoliberal, de desestabilização do trabalho e naturalização da informalidade e o desemprego.

O mercado mundial não tem limite. Ocupa hoje o espaço macro e micro, representado pela sociedade civil, impregnando e cooptando o pensamento coletivo, resignificando suas estruturas expandindo-se através da exploração da força de trabalho, “como uma colonização moderna”.

Existiu nesta pesquisa uma preocupação em ouvir as vozes dos moradores da favela da Rocinha, onde há um retrato extremo das desigualdades econômicas, políticas e sociais. Nessas vozes comprovou-se muito mais as consequências perversas do capitalismo, que tem nas instituições religiosas, Igreja Católica e Protestante, duas grandes aliadas no processo de alienação do povo. Essas utilizam o símbolo do sagrado como forma de motivação e sedução

dos sujeitos, com promessa de melhoria de vida, conforme narrado pelo professor da escolinha de futebol, que orientava os alunos a louvar a Deus durante toda partida do jogo, para que pudessem ser campeões e conquistar através do futebol trabalho e dinheiro.

Cada vez menos as escolas frequentadas pela burguesia oferecem ensino religioso para os seus alunos, em contrapartida, cada vez mais as escolas de trabalhadores de baixa renda induzem o ensino religioso aos seus alunos. Mesmo quando não há a escola em si, há a educação religiosa. Não se trata mais nem de uma escolha, pois não há uma oferta diversificada de religiões a serem aprendidas. O que há, são duas religiões, ensinadas de forma catequética, confessional em um movimento de disputa de sujeito a sujeito, sua expansão.

Não se trata de uma casualidade, há uma conivência do Estado regulador, um interesse de controle de manter o povo adormecido. A Igreja Católica e a Protestante estão muito bem integradas nas escolas de bairros populares e comunidades de favelas, ainda que em caráter não oficioso.

Os debates em torno da educação, que vibram pela qualidade do ensino, em diversos congressos dessa área, pouco discutem a expansão do ensino religioso no currículo escolar como permanente desafio em uma proposta de educação emancipadora. Quando não há o ensino da disciplina em si, há o professor que introduz através de sua fala e pensamento religioso, o preconceito, a discriminação e os valores de sua crença, independente da disciplina que esteja ministrando. Paralelo a isso, o Estado dada vez mais alimenta o setor privado, a exemplo dos professores indicados pelas instituições religiosas que são pagos com o dinheiro dos cofres públicos. Com a arrecadação de impostos da sociedade.

A defesa de que o ensino religioso no currículo escolar é uma forma de garantir a formação básica do cidadão comum, conforme apresentado na Constituição de 1988 agrega um caráter antiético e antipedagógico. Antiético porque condiciona as crianças que não tiveram ensino religioso a uma educação sem qualidade, uma ausência de formação básica, além de iluminar uma prática discriminatória e preconceituosa, com os sem religião ou com o pluralismo colocado em segundo plano nas escolas.

Ademais, tem uma abordagem desagregadora, individualista e massificadora. Por isso é antipedagógica porque não contribui na formação do sujeito crítico para o pensamento coletivo, no sujeito cidadão.

A pesquisa empírica nos trouxe a lucidez dessa realidade, na voz dos entrevistados, o desejo sincero por uma educação de qualidade, emancipadora. Também há um desejo de desenvolver valores, que independem da religião. Esta aparece porque de certa forma,

historicamente, utiliza o discurso do amor, do perdão e da caridade, como forma de agregar os sujeitos que vivem às margens da sociedade como instrumento de moralização, sem oferecer uma educação como propósito de desalienar os sujeitos, que ao contrário, se tornam dependentes delas.

Existe um entendimento de que se deseja a construção de relações mais pacíficas, no sentido do respeito, do enfrentamento a violência que grita na favela, mas que parte principalmente pelo Estado, representado pela força policial, pela omissão diante dos problemas do morro, do descaso em suas relações de trabalho.

Por fim, conclui-se que embora os dispositivos presentes na Constituição Federal não sejam garantias, por si só, de suas concretudes, esses legitimam as práticas de interesses diversos, sendo um importante “espaço” onde forças antagônicas disputam seu poder. Sendo assim, torna-se imprescindível a retirada do ensino religioso da Constituição Federal, bem como a retirada da sala de aula de símbolos religiosos, discursos de docentes e gestores embebidos de morais religiosas, festas específicas de uma determinada religião. Isso, sob pena de comprometermos toda uma geração de crianças e jovens robotizados pela educação alienada a serviço do capital, alimentando sua lógica perversa. Porque é na escola que o sujeito tem a oportunidade de construir e potencializar sua consciência do ser em si. Gramsci dizia que o homem, que em certo momento se sente forte, com a consciência da própria responsabilidade e do próprio valor, não quer que nenhum outro lhe imponha sua vontade.

No lugar dos símbolos religiosos e seus discursos, é preciso trabalhar com um currículo politizado, investindo em uma formação de professores para que esses, primeiro alcancem sua emancipação, para que assim, contribuam no processo de emancipação dos alunos.

Como contribuição final, trago a reflexão da importância de trabalharmos valores, como a ética, o respeito, a solidariedade, o comprometimento, o amor etc. Valores que não se limitam às instituições religiosas, ainda que as mesmas queiram praticá-los em seus espaços de legitimação, fora da escola.

O ensinamento dos valores se dá diariamente, através da prática de educar, na escola, na família, e em diversos espaços da sociedade civil, na luta por melhores condições de vida nos movimentos sociais e outras esferas da sociedade civil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Haroldo. *Para além dos direitos. Cidadania e hegemonia no mundo moderno*. 1.ed. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2008.

ABRUCIO, Fernando Luiz & COSTA. *Reforma do Estado e o contexto federativo brasileiro*. Konrad-Adenauer-Stiftung. 1998.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologias e Aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANPEd. Associação Nacional de Pós-graduação de Pesquisa em Educação. *Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado*. 2009.

ARRETCHE, Marta. *Financiamento federal e gestão local de políticas sociais: o difícil equilíbrio regulação, responsabilidade autonomia*. Ciência & Saúde Coletiva. 2003.

ALBUQUERQUE, W. R. de & FILHO, W. F. *Uma história do negro no Brasil*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BARBOSA, Jorge Luiz & DIA, Caio Gonçalves. *Solos culturais. Observatório de Favelas*, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://observatoriodefavelas.org.br/>.

BARROS, José D'Assunção. *O conceito de alienação no jovem Marx*. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 23, n. 1

BASTOS, Rogério Lustosa. *Conhecimento e Sociedade. Ensaios marxistas*. 1ed. São Paulo, outras Expressões, 2013.

BELLO, Enzo. *A Cidadania na luta política dos movimentos sociais urbanos*. Caxias do Sul, RS: Educs, 3013.

BELLO, Enzo. *Direito e Marxismo*. Editora Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2010.

BEM, Arim Soares do. *A Centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX*. Educ. soc., campinas, vol. 27, n. 97, p. 1137-1157, set./dez. 2006

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

_____. *O Poder Simbólico*. 7 Ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil. 2004.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: imprensa oficial do Estado de São Paulo, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. *Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas, 2011*. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>.> Acesso em Julho, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. *Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação, 2011*. Disponível em:< <http://pradimead.mec.gov.br>>. Acesso em Agosto, 2011.

CALMON, Pedro. *História Da Civilização Brasileira*, Senado Federal, Brasília. 2002.

CARNEIRO, Sandra de Sá, GIUMBELLI, Emerson. *Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro*. Registros e Controvérsias. Comunicações do ISER. n.60, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O Longo Caminho*. 4 Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2003.

CIAVATTA, Maria. *Mediações do Mundo do Trabalho. A fotografia como fonte histórica*. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

COELHO, Glauci. *As várias fases da Favela da Rocinha*. Disponível em < <http://www.rocinha.org> > Acessado em janeiro, 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Notas sobre cidadania e modernidade*. In Revista *Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social*, Ano 2, n3, dezembro de 2005 – ISSN – 1807-698X. Disponível em <http://www.assistentesocial.com.br>.

CONRADO, Flávio; FERNANDES, Clemir; WIJK, Flávio; NASCIMENTO, Maria das Graças. *Memórias, ações e perspectivas do Movimento Inter-Religioso do Rio de Janeiro*. Comunicação do ISER. n.63, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez: Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009.

DAGNINO, Evelina. *Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil*. 1 Ed. Paz e Terra, 2002.

_____. *Os anos 90: Polícia e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DURIGETTO, Maria Lúcia. *Sociedade Civil e Democracia. Um debate necessário*. 1.Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DURIGETTO, Maria Lúcia & MONTANO, Carlos. *Estado, classe e movimento social*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FILHO, Fernando Ferrari, Silva Gustavo Teixeira Ferreira da. *A crise financeira internacional e a Grande Depressão*. Revista Soc. Bras. Economia Política, São Paulo, nº 32, p. 5-36, junho-2012.

FIRMINO, Antônio Carlos. & LYGIA, Segala. *Memória Social, Museu E Trabalho Comunitário Na Rocinha*. Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.centroludicorocinha.org.br>> Acesso em dezembro, 2013.

FREDERICO, Celso. *O Jovem Marx 1843 – 1844: as origens da ontologia do ser social*. 2 Ed., São Paulo, Expressão Popular, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia da; GAMA, Zacarias; ALGEBAILÉ Eveline. *Plano de Metas da Educação do Rio de Janeiro: do economicismo ao cinismo*. Disponível em: http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=1648. Acesso em 31 mar. 2011.

GAMBINI, Roberto. *Espelho índio. A formação da alma brasileira*. 2 ed. São Paulo, Axis Mundi: terceiro nome, 2000.

GOHN, Maria da Glória. Teoria dos movimentos sociais. *Paradigmas clássicos e contemporâneos*. 2 Ed. São Paulo, Edições Loyola, 1997.

GOMES, Angela Maria de Castro. *Burguesia e Trabalho. Política e Legislação Social no Brasil em 1917-1937*. Editora Campus LTDA. Rio de Janeiro, 1979.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 7.Ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1987.

_____. *Escritos Políticos*. V1. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2004.

GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. 3. Ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978.

GUIMARÃES, Juarez Guimarães. *Democracia e Marxismo*. Crítica à razão liberal. Xama, 1999.

HARVEU, David. *O Neoliberalismo: histórias e implicações*. São Paulo, edições Loyola. 2008.

HOUTART, François. *Mercado e religião*. São Paulo, Cortez, 2003.

IASI, Mauro Luis. *Processo de consciência*. 2ª ed. São Paulo: Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro - CPV, 2007.

LEHER, Roberto. *25 anos de educação pública: notas para um balanço do período*. In: *Trabalho, educação e saúde: 25 anos de Formação politécnica no SUS*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LIMA, Kátia, *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo, Xamã, 2007.

- MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello, SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. *Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa*. 2008.
- MARSHALL, Thomas Humprey. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- MARX, Karl. *Crítica da Filosofia do direito de Hegel*. 2. Ed., São Paulo, Boitempo, 2010.
- _____. Karl. *Sobre a questão Judaica*. São Paulo. Boitempo, 2010.
- MEDEIROS, Bianca Freire. *A favela que se vê e que se vende. Reflexões e polêmicas em torno de um destino turístico*. RBCS Vol. 22 nº. 65 outubro/2007.
- MIZRAHI, Vera Nazira. *Crise, praxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças. Espaço de Diálogos e Práticas*. Porto Alegre - RS, 2010.
- NETTO, José Paulo. *Cinco notas a propósito da “Questão Social”*. TEMPORALIS. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviços Social – ABEPS ano 3. Janeiro a Junho, 2001.
- _____. *Introdução ao método da teoria social*. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais, 2008.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da Educação em mercadoria no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.30, n 108, p.739-760, out. 2009. Disponível em [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)
- OLIVEIRA, João ferreira de. *O escolanovismo*. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- PARDIM, Carlos Souza & APARECIDA, Luzia de Souza. *O Movimento da Escola Nova no Brasil da década de 1930*. In: XI Encontro Sul-Mato-Grossense de Educação Matemática (UEMS). 2012.
- PERONI, Vera Maria Vidal. *Conexões entre o público e o privado no financiamento da gestão da escola pública*. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, v.8, n.1, p. 111-132, jan./jun.2006.
- PAIVA, Vanilda. *Sobre o conceito de “capital humano”*. 2001 cadernos de pesquisa, n.113, p.185-191, julho.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal?* Pesquisa. Planejamento. Economia. Rio de Janeiro, v.21, n.1, p.3-24, abril, 1991.
- PILETTI, Claudio & PILETTI, Neto. *História da educação*. Editora Ática. São Paulo, 1990.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *A Demanda pela Educação Infantil e os Recursos Disponíveis para o seu financiamento*. Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 74, p. 92-105, dez. 2001.

PINHEIRO, Luci Faria. *Movimentos Sociais, Políticas Sociais e Questão Social*. Elementos para a realidade no Brasil e América Latina. 1. Ed. Rio de Janeiro, Gramma, 2011.

_____. *Serviço Social, Religião e Movimentos Sociais no Brasil*. 1. Ed., Rio de Janeiro: Gramma, 2010.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *A Política Recente de Fundos para o Financiamento da Educação e seus efeitos no Pacto Federativo*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007.

Plano Nacional de Educação – A Proposta da Sociedade Brasileira Disponível em: <www.fedesp.org.br> Acesso em Julho 2011.

POGREBINSCHI, Thamy. *O enigma da democracia em Marx*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. V. 22 n. 63. P.55 – 68, 2007.

SANT'ANNA, Ronaldo. Igreja Católica e educação no Brasil de FHC e Lula da Silva: Tempos Modernos, Sonhos Antigos. In. NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e Educação. Fundamentos históricos e ontológicos*. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

_____. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC*. *Educação e Sociedade*, vol. 28, nº 100, Especial Outubro de 2007, pp. 1.231-1.235.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. *Historia das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3 Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. *O Plano De Desenvolvimento Da Educação: análise do Projeto do MEC*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. *Sistema de Educação: subsídios para a conferência nacional de educação*. Trab. Educ.Saúde, v.6 n.2,p212-231,jul./out.2008.

SILVA, João Carlos da. *O Tema Da Escola Pública No Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova*. R. Educ. Públ. Cuiabá., v.20,n.44,p.521-53, set/dez.2011.

_____. *História da educação: o tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da educação nova*. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e educação no Brasil, Campinas. EDUNICAMP, 2009.

Síntese de Indicadores Sociais. Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira, IBGE, 2010.

TEIXEIRA, Sônia Maria Fleury. *Estado capitalista e política social*. Editorial Universidad de Antioquia, 1987.

VALLADARES, Licia do Prado. *A invenção da favela: do mito de origem a favela.com*. 1. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

_____. *A gênese da favela carioca*. A produção anterior às ciências sociais. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 15 no. 44 outubro/2000.

ANEXO

Roteiro de entrevistas na pesquisa desenvolvida na Rocinha

Entrevista com os jovens:

I – Você pertence ou segue alguma religião? Se sim, qual e há quanto tempo frequenta a mesma? Se não por quê?

II- Como você se tornou um adepto? Teve alguma influência da escola?.

III – A formação religiosa traz ou trouxe alguma contribuição positiva a sua vida? Se sim quais? Se não, por quê?

IV – Qual seria a contribuição da religião para os problemas da juventude?

V – Você considera importante o ensino religioso obrigatório nas escolas públicas? Se sim por quê?

Entrevista feita com os líderes religiosos:

I - Qual o papel da religião na favela da Rocinha?

II - Qual seria a importância do ensino religioso nas escolas públicas da Rocinha?

III – Qual seria o projeto de sua religião para o ensino público?

IV - Quais são as dificuldades para a implementação do ensino religioso nas escolas públicas da Rocinha?

V- O que você acha que crianças e jovens aprendam diferentes religiões na escola?

Entrevista com o presidente da Associação de Moradores:

I – Quais são os maiores problemas apresentados pela juventude na favela da Rocinha?

II - Quais as propostas de solução a tais problemas?

III – Vocês desenvolvem projetos de educação com crianças ou jovens? Quais? As religiões têm alguma participação nesse projetos?

IV – É possível perceber algum tipo de diferença entre um aluno que frequenta alguma instituição religiosa e o que não frequenta?

V– Qual o seu posicionamento em relação ao ensino religioso nas escolas públicas?