

A religião Espírita e suas contribuições para uma educação pública de qualidade na Comunidade da Rocinha no Rio de Janeiro

Avanço de investigação em curso

GT 21: Sociologia da Religião

Catharine Vanessa Silva Peres

Resumo

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em curso que tem como objetivo principal, entender o papel do ensino religioso na educação pública para jovens da favela da Rocinha, e quais fatores que a direcionam como política pública. Aqui neste trabalho, pretendemos no primeiro momento iluminar os debates que permearam o processo de elaboração e inclusão do ensino religioso enquanto política de governo no Estado do Rio de Janeiro. No segundo momento baseando-se em pesquisas acadêmicas, apontaremos alguns norteadores para uma educação de qualidade e por fim, faremos um recorte na religião Espírita apontando seu protagonismo nesse processo.

Palavras-Chaves: religião - políticas públicas - educação

1. A presença da religião como Política Pública no campo da educação

Antes de iniciarmos nosso debate sobre o protagonismo do ensino religioso enquanto política pública, mister se faz, a priori, iluminar o nascimento da ligação entre religião e Estado, uma vez que a presença do ensino religioso no Brasil, não emerge de interesses descontextualizados, tão pouco ganha campo de disputa apenas na contemporaneidade. Ao contrário, ela faz parte de um projeto gestado já no início da colonização brasileira por Portugal, que tinha como principal meta a colonização, a educação e a catequese. Trabalharemos aqui com o conceito de educação segundo Bosi (apud Saviani, 2010, p. 27) “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.”

Foi objetivando esse projeto de colonização, que sob a direção do Padre Manuel da Nóbrega, chegaram os primeiros Jesuítas (padres da Companhia de Jesus) no país, espalhando-se pelas terras de Santa Cruz, pregando o primeiros modelos educacionais baseados na catequese da cultura Cristã.

Segundo Dom João III o principal motivo de povoamento da região estava alicerçado na conversão dos gentios a santa fé católica.

Ainda que o objetivo nesse trabalho não seja construir um levantamento histórico da presença da religião e sua influência na educação e na sociedade brasileira, é importante frisar o início da construção da identidade do país, marcado pelos simbolismos e práticas culturais da religião católica, que refletem ainda hoje na sociedade em uma espécie de identidade legitimadora que para Castells (2000, p.25):

“...dá origem a uma sociedade civil, ou seja, um conjunto de organizações e instituições, bem como uma série de autores estruturados e organizados, que embora às vezes de modo conflitante, reproduzem a identidade que racionaliza as fontes de dominação estrutural.”

Dito isso, iniciaremos nosso debate sobre a presença do ensino religioso como política do Estado no governo do Rio de Janeiro a partir de 1988 com a Constituição Federal Brasileira (CF/88) e suas contradições na garantia de um Estado laico.

Isso porque, ainda que a laicidade do Estado não apareça de forma explícita na mesma, a Carta nos mostra princípios que consolidam seus princípios, uma vez que legitima a garantia de 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;”

Este artigo amplia a defesa na luta travada há anos por movimentos sociais ligados ao enfrentamento da intolerância religiosa, como é o caso da Comissão de Combate a Intolerância Religiosa (CCIR) do Rio de Janeiro, e o Movimento Inter-Religioso do Rio de Janeiro (MIR) deslocando a mesma ao patamar de direito, à crença, à expressão religiosa, ao exercício da democracia. Para isso, é necessário que o Estado e seus entes federativos, criem mecanismos que validem esses direitos na prática. Em seu Art.19, que trata da Organização Político-Administrativa ela 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.”

Esse artigo também nos direciona à separação do Estado com a religião. Entretanto mais adiante, na seção que contempla a educação, em seu Art. 210 a legitimidade dessa prática, perde seu direcionamento uma vez que inclui como disciplina facultativa o ensino religioso nas escolas, de caráter não confessional:

Art. 210. 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 ser a

de ensino religioso. Até mesmo o ensino da língua portuguesa só aparece para indicar em qual língua o ensino deve ser ensinado.

Partindo do princípio de laicidade que segundo Zylbersztajn (2012, p3) “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 regulamentada 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.”

Este modelo de ensino religioso encontra-se com a interpretação de Zylbersztajn (2012, p.152) de 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.

Entretanto, na prática, não é bem isto que está acontecendo, uma vez que diversos Estados vêm inserindo o ensino religioso confessional no currículo escolar como programa de seus governos, de forma inconstitucional.

No Rio de Janeiro a implementação do ensino religioso ocorreu a partir da lei 3459, promulgada em setembro do ano de 2000, pelo então Governador Anthony Garotinho, fomentando uma série de debates que envolveram a sociedade civil e 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.”

Ademais a proposta que deu origem a lei 3459 de autoria pelo então deputado Carlos Dias, vedava o proselitismo, mas determinava o apoio do Estado junto às entidades religiosas quanto suas definições sobre o ensino religioso.

Á bem da verdade, o ensino religioso confessional já existia sob a forma de um Plano Básico de Educação Religiosa em estado experimental, norteados pelos credos católico, evangélico e judaico através da Coordenação da Educação Religiosa, com maior direção do catolicismo.

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.

Ainda que o projeto do deputado Carlos Dias tenha saído vitorioso, reforçando a confessionalidade do ensino, diferentes setores da sociedade civil se mobilizaram a favor do projeto de lei 1840, como é o caso do Instituto de Estudos da Religião (ISER) e do MIR.

Gostaríamos de fazer um pequeno parêntese quanto ao protagonismo de alguns movimentos sociais, como o MIR, que tem sua origem na ECO 92 agregando cerca de 30 tradições religiosas, norteadas pela celebração do sagrado e o diálogo inter-religioso. Foi após a aprovação da lei 3459 que o MIR 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 valores supraconfessionais, ligados a dignidade e a ética.

Apesar das parcerias e da mobilização dos movimentos sociais 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 católicos) contra o ensino religioso confessional, a Igreja Católica permaneceu ao lado do deputado Carlos Dias, assim também como a União dos Juristas Católicos, favorecendo a decisão do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro a favor do projeto que defendia a confessionalidade do ensino religioso nas escolas públicas.

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

Ao Estado, 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, seria no mínimo estranha, a presença de mais professores de religião do que dessas disciplinas.

Ademais, 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, não possuíam em sua maioria esse cadastro (como ainda não possuem muitas).

Ao município definiu-se que teria apenas um professor de cada credo e para isso a então secretaria justifica-se da seguinte maneira:

“Antigamente, tinha professo 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.”

Fica claro na fala da então secretária, a importância dada ao ensino religioso como disciplina tão importante na escola como as demais embora não contemple democraticamente o ensino uma vez que ao aluno que não se sentisse contemplado por sua religião ou mesmo fosse ateu, caberia a opção de se adequar a ideologia religiosa da maioria.

Mais adiante, a secretária de educação aponta o ensino religioso como fator de qualidade para a educação pública. Mas de qual qualidade se está falando? Como mensurar qualidade? E na educação? Seria a reprodução de valores e morais religiosos? Seria o apoio a práticas que corroboram à cidadania e a identidade crítica?

Faremos a seguir contribuições a respeito do que seria essa qualidade, através de pesquisas comprometidas pela academia.

É dentro desse contexto que o ensino religioso é construído no Rio de Janeiro legitimando práticas que reforçam o capital cultural de um grupo religioso que historicamente se faz presente através do poder simbólico que também exerce, fazendo da escola um campo de reprodução desse capital. Segundo Bourdieu (1998, p 42,53) a escola, longe de trazer uma consciência crítica, vem reproduzindo a exclusão social, através da legitimidade desse capital.

“A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor, dizendo exigida.”

2. Qualidade de ensino. O que é?

A universalização da garantia do direito à educação, assim como sua qualidade, sempre fizeram parte dos debates calorosos, presentes em diversos fóruns acadêmicos, congressos, seminários, assim como nas disputas políticas e agendas governamentais. Entretanto, sua conquista continua sendo um grande desafio. Ainda que seja possível reconhecer o avanço da universalização da educação, a qualidade da mesma parece um nó górdio, que atravessa vários segmentos e gestões educacionais. É possível elencar alguns desafios que implicam na qualidade do ensino como:

- Ausência de professores e de docentes muitas vezes qualificados para o exercício da profissão, uma vez que muitos se encontram em desvio de função pela ausência de concursos públicos;

- Demandas sociais de todas as ordens que são direcionadas para o espaço escolar, comprometendo muitas vezes o ensino aprendido, ou por esvaziar os currículos com suas demandas ou por sobrecarregá-los;

- Diferenças culturais;

- Dificuldade de acesso às escolas por estarem localizadas em áreas de difícil acesso, ou com alto índice de violência;

- Pouco investimento orçamentário;

- Materialidade precária;

- Má gestão e/ou utilização de recursos públicos;

- Horizontalidade nos programas e políticas governamentais que deslegitimam o protagonismo dos atores envolvidos nas práticas escolares.

Esses são alguns dos vários fatores que corroboram para a qualidade da educação dos jovens e crianças. Ademais para, além disso, a família é também parte fundamental nesse processo. Para Bourdieu (1998, p 41):

“...cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados para definir entre coisas, as atitudes frente ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.”

Para além disso existe toda uma materialidade discursiva que expressa relações de poder, lutas de classe e contradições norteados pelo que seja qualidade de educação, como por exemplo a presença da disciplina de religião no espaço escolar.

Certo de que cabe a União, de acordo com Art. 205 da CF/88 o dever de garantir uma educação para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, e qualificação para

o trabalho, o Governo Federal, também pressionado pela sociedade civil, vem nos últimos 30 anos desenvolvendo projetos e programas de avaliação que objetivam a qualidade da educação pública. Iluminaremos aqui alguns debates, propostas e conquistas que ainda que não demonstre explicitamente que qualidade de educação estamos falando, nos iluminam os objetivos que estão por trás dessa educação.

Em 20 de dezembro de 1996, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, após anos de embates protagonizados, do lado, pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e, de outro, pelos governos Collor, Franco (e Cardoso em 1995 e 1996), promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394), um texto legal, 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 diz respeito ao tratamento da questão nodal “Sistema Nacional de Educação”, imprescindível para viabilizar a educação como um direito universal de qualidade assegurado pelo Estado. Segundo Saviani (2008, p 79), “sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e normas comuns (isto é a todos os seus integrantes).” Importante lembrar que em nossa sociedade contemporânea, a instância legitimada para organizar, definir e estipular essas normas comuns é o Estado.

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, Artigo 30, em seu inciso I –“ Legislar sobre assuntos de interesse local e no inciso I-Suplementar a legislação federal e estadual no que couber”, a Carta admite a autonomia dos municípios de legislar de modo suplementar.

Mais adiante no Art. 211, a CF/88 estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino (admitindo, por conseguinte, a existência de um SME) e, em seu Art. 214, aponta:

“o estabelecimento de um 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 o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas que conduzam a: I- erradicação do analfabetismo; II- universalização do sistema escolar; III- melhoria da qualidade de ensino; IV- formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do país”.

O mencionado Artigo 214 sugere, ao mesmo tempo, que o sistema nacional de educação já esta previsto na Carta, mas que o mesmo ainda não é uma realidade já estabelecida, devendo ser objeto de um Plano capaz de promover a sua “articulação” em “regime de colaboração”.

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.

No ano de 1997, o FNDEP, pressionando o governo, entregou ao Congresso Nacional, a proposta de um Plano Nacional de Educação, elaborado no II Congresso Nacional de Educação (II

CONED) contendo 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:

- 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.

Entretanto, um novo Plano foi elaborado pelo MEC e aprovado em 2001 pelo Congresso, sancionado com vetos pelo Executivo. Desse modo, prevalece a política empreendida pelo governo Cardoso, alterando, em profundidade, as proposições do CONED, concretamente desconsideradas. O novo PNE enfatiza as parcerias público-privadas, a avaliação “finalística” e, em virtude dos vetos, não define o montante de verbas educacionais para os entes federativos. Baseando-se no Art. 11 da LDB que possibilita o município desenvolver o seu próprio Sistema Municipal de Ensino, o 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 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.

Estudos feitos por Jose Marcelino Rezende Pinto (2002, p 35) apontam que:

“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.” (PINTO, 2002)

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 e modalidades de ensino) ainda que expandida posteriormente a essas modalidades que passaram ao escopo de educação básica. Entretanto Pinto (2007, p 879) 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.

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 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. Para 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.”

Objetivando uma educação de qualidade o IDEB, passou a basear-se nos países que ficaram entre os 20, com o maior desenvolvimento educacional do mundo, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), estabelecendo uma meta de média 6,0 até o ano de 2022.

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 a 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 Iberos-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 o 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, nas IFES o espaço para o desenvolvimento de seu programa.

A partir dessa série de debates, embates, programas e projetos políticos é possível perceber alguns valores que implicam o que seria a qualidade para a educação, em perspectivas e interesses diversos. A religião, sem dúvida, está presente nesse debate, conforme mais claramente foi discutido na primeira parte desse trabalho.

Entretanto, há de se pontuar que é a Católica a que historicamente demonstra mais interesse em ocupar o espaço da educação como garantia da qualidade da mesma e promoção para uma sociedade mais democrática. Algumas religiões parecem obter opiniões contrárias a institucionalização religiosa no campo escolar, e é a partir e finalizando com uma delas que pretendo construir uma conclusão para esse trabalho.

3. A Religião Espírita e seu posicionamento quanto ao ensino religioso no espaço escolar

Início essa parte do trabalho, pontuando o motivo de minha escolha da religião Espírita dentre tantas outras. Quando iniciei meus estudos para entender o papel da religião no espaço escolar, deparei-me com uma entrevista, organizada em revista pelo ISER, com o debate sobre a temática do ensino religioso no Estado do Rio de Janeiro. Ao final da mesma ela apresentava uma entrevista realizada com os protagonistas em debate a fim de iluminar suas visões sobre o assunto. Entre esses protagonistas, como era de se esperar, estavam: o deputado Carlos Dias (autor da lei 3459), o deputado Carlos Minc (autor do projeto de lei 1840), a Arquidiocese da Cidade do Rio de Janeiro, a Ordem dos Ministros Evangélicos do Brasil, o Movimento Inter-Religioso (MIR), o Centro de Referência contra a Discriminação Religiosa (CRDR) e a União das Sociedades Espíritas do Rio de Janeiro (USEERJ), causando-me curiosidade quanto ao destaque da religião Espírita no debate diante de tantas outras, trazendo-me mais inquietações e questionamentos. Ademais, há 60 anos, foi construído um centro Espírita na Rocinha, Rio de Janeiro, região que apresenta um alto índice de evasão escolar. Um dos projetos principais da instituição é a educação de jovens e crianças da comunidade. Mas como seria a proposta desta educação? O que a caracterizaria como uma educação de qualidade?

Na entrevista feita pelo ISER, o diretor de relações externas, Humberto Portugal, falou em nome USEERJ e em sua fala, a religião espírita seria contrária ao ensino confessional uma vez que o mesmo corroboraria para discriminação com segmentos religiosos com um menor número de adeptos ou representações, além do desrespeito com aqueles que não acreditavam em Deus, favorecendo uma espécie de apartheid devocional.

Adiante, posiciona-se sobre o que seria o ensino religioso, baseado em qualidades morais, no ser bom, trabalhador, chefe de família.

Quando perguntado como a religião poderia estar presente na escola Portugal (2004, p.126) aponta que:

“ se houvesse uma aula genérica, onde se tratasse sem exclusivismo, se poderia ter todo o mundo ali. Ia-se ensinar a moral, porque a moral está em todas. Ser bom o rabino ensina, o católico, o protestante, a wicca, todo mundo ensina.”

Durante toda a entrevista a questão da moral aparece repetidamente na fala e na defesa para um modelo de educação religiosa nas escolas. Certamente, buscarmos nesse momento entender essa moral seria um exercício sobre-humano, tamanha complexidade que impera sobre o assunto. Entretanto, observar as contradições que o ensino religioso está alicerçado, uma vez que não estão sós, estão carregados de valores institucionais nos mostra a nuvem de indefinições e conflitos que recaem, hoje nos currículos escolares, trazendo mais uma vez o questionamento do seu papel e quais contribuições trariam para a qualidade da educação das crianças e dos jovens.

Sendo assim concluímos esse trabalho, ciente da imperiosa necessidade de nos debruçarmos com maior comprometimento sobre o assunto. Um campo extremamente contraditório que coloca em seu escopo desde a Carta Magna que norteia, ou deveria nortear as leis que regem o país, até os atores envolvidos nas práticas, no campo.

Quanto a religião espírita, estaria na moral a resposta para uma educação de qualidade? E os jovens que frequentam as aulas na instituição religiosa, apresentam algum diferencial na escola que aponte uma qualidade de ensino/aprendizagem?

Referências Bibliográficas

Bourdieu, Pierre. (1998) Escritos de educação. Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, Pierre. (2004) O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil

Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C.; Passeron, J.C. (2004) *Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis: Vozes.

Brasil. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acessado em 16 de julho de 2013

Ministério da Educação.(2011) Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acessado em 10 de agosto de 2013

BRASIL, Ministério da Educação. Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação, 2011. Disponível em: <http://pradimead.mec.gov.br>. Acessado em 10 de agosto de 2013

Castells, Manuel. (2000) *O poder da identidade*. Tradução Klauss Brandini Gerhardt São Paulo: Paz e Terra.

Pinto, José Marcelino de Rezende. (2001) A Demanda pela Educação Infantil e os Recursos Disponíveis para o seu financiamento. Em Aberto, Brasília..

Giumbelli, Emerson. Varneiro, Sandra de Sá. (2004) Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro. Registros e Controvérsias. Comunicação do ISER, n. 60. Ano 23

Magalhães, Izabel. (2005) *Introdução: A Análise de Discurso Crítica*. (21ª. Ed.). São Paulo: Delta

Pinto, José Marcelino de Rezende.(2007) A Política Recente de Fundos para o Financiamento da Educação e seus efeitos no Pacto Federativo. Educ. Soc., Campinas, v

Plano Nacional de Educação. (2011) – A Proposta da Sociedade Brasileira Disponível em: www.fedepsp.org.br. Acessado em 20 de julho de 2012 .

Saviani, Demerval (2008) A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 11 ed. Campinas, SP.

Saviani, Demerval.(2008) Sistema de Educação: subsídios para a conferência nacional de educação. Trab.Educ.Saúde, v.6 n.2,p212-231

Saviani, Demerval. (2010) História das Ideias Pedagógicas no Brasil. São Paulo: Campinas. Editora Autores Associados.