



EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROMOÇÃO AO DIREITO À LIBERDADE DE CRENÇA NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO RELIGIOSO NO ESTADO DE MINAS GERAIS

DEMOCRATIC EDUCATION AND PUBLIC POLICIES TO PROMOTE THE FREEDOM OF BELIEF IN THE CURRICULUM SCHOOL OF RELIGIOUS EDUCATION IN MINAS GERAIS

¹Ana Carolina Greco Paes

RESUMO

O presente artigo visa analisar a política pública que diz respeito ao ensino religioso, constituindo-o como objeto de estudo que privilegia a diversidade cultural-religiosa brasileira. Utilizando o método hipotético dedutivo far-se-á a análise do Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental do estado de Minas Gerais no que diz respeito ao ensino democrático do ensino religioso por meio da teoria de democracia agonística de Chantal Mouffe. Para dar suporte a ideia de educação democrática serão também utilizados outros referenciais teóricos: Theodor Adorno ao tratar da educação emancipadora e John Dewey sobre a importância meio ambiente onde a educação é desenvolvida.

Palavras-chave: Educação democrática, Políticas públicas, Ensino religioso

ABSTRACT

This article aims to analyze public policies with regard to religious instruction, making it a subject of study that focuses on Brazilian cultural-religious diversity. Using the deductive hypothetical method shall be made to review the curriculum Basic Common Basic Education of the State of Minas Gerais in relation to democratic teaching of religious education through agonistic democracy theory Chantal Mouffe. To support democratic education idea also be used other theoretical frameworks: Theodor Adorno when dealing with emancipatory and John Dewey education about the importance of environment where education is developed.

Keywords: Democratic education, Public policies, Religious education

¹ Mestranda em Direitos Humanos na Universidade Federal de Goiás - UFG, Jataí – GO (Brasil).

E-mail: paes.anac@gmail.com



INTRODUÇÃO

O ensino religioso, atualmente, é tema da ADIN 4439 proposta pela procuradoria geral da república que solicita a interpretação conforme a Constituição dos artigos 33, caput e §§ 1º e 2º da Lei 9394/96 e o artigo 11, § 1º do “Acordo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativos ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil” promulgado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva através do Decreto nº 7.107/2010, para declarar que o ensino religioso em escolas públicas só pode ser de natureza não-confessional, e que seja proibida a admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosa.

O debate a respeito da confessionalidade do ensino religioso lida diretamente com o direito geral à liberdade de consciência que se desdobra em posições jurídicas múltiplas, entre elas a liberdade religiosa (NETO, 2007, p. 79). Sendo assunto constitucional o mesmo foi levado a mais alta corte do país para que sua interpretação seja feita à luz da laicidade do Estado e em harmonia com os demais direitos humanos fundamentais elencados na Constituição.

Atualmente o artigo 210, § 1º da Constituição Federal e o artigo 33 da lei 9.394/96 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional) regulamentam o ensino religioso em âmbito nacional, sendo que conforme parágrafo 1º do artigo 33 da lei 9.394/96 fica a cargo dos estados e municípios definirem os conteúdos e a forma como se dará a habilitação e admissão dos professores para a matéria.

O presente artigo visa analisar a política pública que diz respeito ao ensino religioso, tendo em vista observar se a mesma tem privilegiado uma educação democrática sobre a liberdade de crença, auxiliando na compreensão do fenômeno religioso do convívio social de cada aluno, constituindo-o como objeto de estudo que privilegia a diversidade cultural-religiosa brasileira. Auxiliando os alunos na construção de um ensino compartilhado que visa o respeito a crenças e pontos de vista diferentes.

A secretaria estadual de educação de Minas Gerais, no ano de 2014, editou e tornou pública uma proposta de Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental (CBC/EF) com base na legislação estadual e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. O ensino religioso foi tratado no CBC anos iniciais: ciclos de alfabetização e complementar, juntamente com as demais matérias lecionadas em sala de aula e no CBC anos finais: ciclos intermediário e da consolidação, onde o ensino religioso foi tratado separadamente das demais matérias, para fins deste artigo apenas o CBC/EF anos iniciais será analisado.



Utilizando o método hipotético dedutivo far-se-á a análise do CBC/EF do estado de Minas Gerais no que diz respeito ao ensino democrático do ensino religioso por meio da teoria de democracia agonística de Chantal Mouffe que privilegia a coexistência das diferenças e fomenta o pluralismo de ideias. Para dar suporte a ideia de educação democrática serão também utilizados outros dois referenciais teóricos: Theodor Adorno ao tratar da educação emancipadora e John Dewey que trata da importância do meio ambiente onde a educação é desenvolvida.

Para tanto o artigo será dividido em quatro partes, contendo um breve resumo da educação na modernidade apontando alguns pontos críticos de sua concepção, posteriormente analisar-se-á a necessidade de uma educação emancipatória tal como descrita por Theodor Adorno, a influência do meio ambiente na educação, de acordo com John Dewey e Democracia Agonística formulada por Chantal Mouffe. Por fim utilizando os conceitos da teoria agonística através do método hipotético dedutivo analisar-se-á o currículo escolar do Estado de Minas Gerais no tocante ao ensino religioso.

1. APONTAMENTOS SOBRE A MODERNIDADE E A CRISE DA HIPER- RACIONALIDADE

O período histórico denominado modernidade está compreendido entre os séculos XVIII a XX. Este período foi marcado pelas transformações culturais ocorridas na Europa pela reforma protestante, o iluminismo e a revolução francesa, sendo que seus efeitos se propagaram por todo hemisfério norte, influenciando a cultura Ocidental. (FREITAG, 1993, p. 25)

De acordo com Mocellin, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman tratou o período acima citado como modernidade sólida que foi viabilizada através da ideia de projeto moderno. Este projeto buscava o controle do mundo pela razão, tornando-o o “melhor possível dos mundos” através da racionalidade e da técnica, onde o Estado Nação fornecia os parâmetros para avaliar a realidade e instrumentalizava as ações humanas enquanto a ciência se fortalecia com a ambição de conquistar e controlar a natureza para suprir as necessidades humanas. (MOCELLIM, 2007, p. 104/105).

Buscava-se a emancipação do ser humano das amarras que o impediam de ser livre e tais amarras só poderiam ser desatadas através da razão, pois esta possibilitaria ao ser humano dominar todas as suas limitações, deixando de se submeter a elas e também as explicações



que falseavam a realidade por serem fundadas na mitologia, religião e conseqüentemente dotadas de caráter metafísico. (SENA, 2010, p. 4/5)

A busca pelo esclarecimento levou a Europa ocidental a exaltar o pensamento científico, pois este examinaria a realidade através de dados objetivos e concretos. Tal pensamento se embasa na *abstração* que permite ao ser humano desconsiderar “as características acidentais do objeto estudado a fim de se atingir a essência de cada realidade examinada, para então formularem-se conceitos. Esses conceitos seriam exatos na medida em que representassem, com precisão, as notas essenciais dos objetos analisados.” (SENA, 2010, p. 5)

Ocorre que pensar através da abstração reduz a complexidade dos significados das realidades envolvidas¹, principalmente porque se conhecerá o todo através da parte, pois se selecionam apenas os comportamentos, estruturas ou fenômenos de relevância para o problema investigado e a partir destes constroem-se “esquemas abstratos da realidade nos quais as coisas são reduzidas a seus perfis mais convenientes”. (SAYÃO, 2001, p. 82).

A busca pelo controle da modernidade trouxe consigo a máxima “dividir para conhecer”. Ocorre que ao dividir e fragmentar a ciência houve a fragmentação do ser humano, uma vez que havia a busca pela compreensão da vida através da ciência. No caso da sociologia, por exemplo, a sociedade deveria ser conhecida em sua totalidade dessa forma toda subjetividade era eliminada.

Neste sentido Theodor Adorno critica a formação baseada em conceitos isolados, afirmando que a formação fragmentada onde os conhecimentos não dialogam “essa tentativa, é, para ele, de sentido apologético, e sacrifica a vontade utópica de transformação em favor de um sentimento de pertença ao conjunto reconhecido das ciências” (LEVY, 2010, p. 44).

¹ Em relação à redução da complexidade do mundo, Luis Fernando Sayão (2001, p. 82) de forma sucinta analisa o modelo de pesquisa que envolve abstração da seguinte forma: “Os modelos, em uma generalização arriscada, buscam a formalização do universo através de meios de expressões controláveis pelo ser humano; derivam da necessidade humana de entender a realidade aparentemente complexa do universo envolvente. São, portanto, representações simplificadas e inteligíveis do mundo, que permitem vislumbrar características essenciais de um domínio ou campo estudado.”



A redução da complexidade do mundo na busca pela ordem e pelo controle de todas as coisas desacreditaram e tiraram a devida importância dos mitos, as ambivalências e os sentidos metafísicos. As ciências buscavam a objetividade, neutralidade e pureza, e tais *stantandarts* ofereciam um porto seguro à razão, possibilitavam a correção e coerência do raciocínio. (SENA, 2010, p. 7).

Porém o objetivo da modernidade não se cumpriu. A busca pela racionalidade pura, livre de sentimentos levou o homem a se fragmentar e pensar apenas individualmente sem se preocupar com a coletividade², com o outro, afetando principalmente as ciências sociais que recalçaram o afeto, a emoção, buscando compreender o homem de acordo com o que poderia ser cientificamente comprovado. As práticas acadêmicas implementaram a razão cartesiana e com isso expulsaram todas as peculiaridades que advêm dos desejos, dos sentimentos na busca de um conceito universal. (BITTAR, 2008, p. 105)

A fragmentação do homem e outros aspectos da modernidade fizeram com que a relação do homem com o mundo que o cerca fosse marcado pela pressa e a variedade de conteúdos. Tais parâmetros levaram o homem a uma relação puramente instrumental, visando sempre à funcionalidade que as pessoas e as coisas poderiam ter a ele, as relações são marcadas pela impessoalidade e não envolvimento. (PACHECO, 2010, p. 26).

A modernidade não alcançou o projeto de criar “o melhor possível dos mundos”, ao contrário, para Bauman, a razão se voltou contra si mesma e os exemplos que comprovam tal afirmação foram lastimáveis como os campos de concentração e a tragédia nuclear da segunda guerra mundial que abalaram a ideia de controle racional do mundo. (MOCELLIM, 2007, p. 105).

De acordo com Jaqueline Santa Brígida Sena, o enfraquecimento dos sistemas de referenciais, que antes eram baseados nos mitos e religião deixaram o homem perdido e a liberdade, um dos lemas da modernidade, ofereceu tantos caminhos ao homem que este se viu desorientado em meio a tantas possibilidades ocasionando uma crise na modernidade. A fragmentação da realidade e do mundo privaram o reconhecimento do outro, fortalecendo ainda mais o individualismo. (SENA, 2010, p. 14).

²“No caso do tipo com tendências à fetichização da técnica, trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. Isto não deve ser entendido num sentido sentimental ou moralizante, mas denotando a carente relação libidinal com outras pessoas. Elas são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale.” (ADORNO, 2003, p.132).

O combate à subjetividade em prol da neutralidade/objetividade que garantiriam a cientificidade do pensar implicou o abandono da possibilidade de se julgarem os fins (que motivariam as ações humanas), uma vez que tal julgamento sempre demandaria juízos de valor. [...]. Resultado disso foi à perseguição do progresso sem limites das ciências, abrindo-se mão de qualquer fundamentação ética ou contextualização social de suas ações e pressupostos, mesmo que isso implicasse a instrumentalização do próprio homem. (SENA, 2010, p. 13)

A crise da modernidade levou a busca de um novo paradigma que reconduzisse a um novo despertar para a condição do humano, a hiper-racional compreensão do mundo e o enfraquecimento do subjetivismo ao invés de emancipar o homem o alienaram e, devido à alienação, a educação necessitou passar por uma reformulação que buscasse educar o homem para emancipá-lo, conscientizando-o do passado histórico e “tornando-o presente para a análise da responsabilidade individual ante os destinos coletivos futuros.” (BITTAR, 2007, p. 317).

Em relação ao ensino religioso atualmente ministrado nas salas de aula para aqueles que optam por cursar tal matéria há de se ressaltar que o mesmo trata de assuntos que não se ligam a razão cartesiana enaltecida pela modernidade, tendo em vista que a crença é de foro íntimo e se liga a conceitos metafísicos, uma vez que demandam a fé de cada um em determinada divindade ou ser transcendental. Um dos grandes desafios do ensino religioso elaborado após a modernidade é ser uma área de conhecimento que possibilite reflexão de possíveis limites, provocações e desafios que as religiões e a ciência apresentam através de uma leitura democrática do fenômeno religioso que valoriza a pluralidade cultural em que está inserido.

2. A EDUCAÇÃO PÓS MODERNA SEGUNDO THEODOR ADORNO

A crise da modernidade levou a busca pela reformulação da educação nos países ocidentais. Theodor Adorno alerta para a necessidade da construção de uma educação que tenha o fim de evitar que Auschwitz se repita, considera necessário avaliar os pressupostos subjetivos que causaram barbáries como Auschwitz, para tanto sugere inclusive que, “os culpados” por Auschwitz sejam analisados pela ótica da psicanálise e uma vez detectados os mecanismos que permitiram tais barbáries, é necessário revelá-los àqueles que os possuem na tentativa de impedir que tais atos se repitam. (ADORNO, 2003, p. 130).

O autor afirma que é necessário se opor à ausência de consciência que permite a execução de atos bárbaros na tentativa de evitar que as pessoas realizem ações violentas sem a



reflexão necessária, principalmente a respeito de si mesmas. A educação deve ser dirigida à “auto reflexão crítica” que pressupõe a emancipação do homem. (ADORNO, 2003, p. 132)

Em um de seus diálogos com o educador Hellmult Becker que foi transcrito e compilado no texto: Educação – para quê? Adorno afirma que a educação não deveria ter o intuito de “modelar pessoas”, nem deveria pressupor a simples transmissão de conhecimentos, ao contrário, deveria produzir uma “consciência verdadeira”, esta consciência pode ser considerada uma exigência política, pois uma democracia para ser efetiva deve ser constituída de pessoas emancipadas. (ADORNO, 2003, p. 140).

Na tentativa de buscar a emancipação Becker afirma que a mesma não pode sufocar a criatividade nas salas de aula e que durante a primeira infância o “processo de conscientização” é desenvolvido de forma paralela ao “processo de promoção de espontaneidade”. Dessa forma, deve-se atentar a todas as formas de expressão espontâneas e de simultânea conscientização a fim de realizar “uma espécie de superação da alienação” (ADORNO, 2003, p. 147).

Em relação ao processo espontâneo e criativo, Adorno acrescenta que os “fenômenos da alienação” estão baseados na estrutura social, e que os homens já não conseguem vivenciar experiências, “mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor.” (ADORNO, 2003, p. 148).

As heranças deixadas pela modernidade, tais como a heteronomia imposta por grupos dominantes em relação à economia, política e cultura às massas, faz com que os indivíduos sejam resistentes a transformação e acreditem que a realidade somente pode ser tal como está estabelecida e lhes é imposta. (CRUZ, 2010, p. 83).

A resistência do ser humano a mudança decorre de uma alienação produzida no contexto cultural e social, tal resistência faz com que o ser humano perca a sensibilidade em relação a seus anseios no sentido de mudar a história vigente. A alienação tolhe a consciência da íntima ligação que há entre sua vida e a história mundial, fomentando o desconhecimento das transformações que podem ser feitas através das ações individuais que poderão ganhar adesões e provocar mudanças, a emancipação no sentido de servir-se do seu próprio entendimento tendo coragem de romper e questionar o que é posto faz com que a alienação seja superada possibilitando a mudança da realidade imposta.

De acordo com Adorno, ao romper com a heteronomia buscando dirigir-se de maneira autônoma, o ser humano buscaria construir o mundo pautado na justiça social “sob a



égide da tolerância, da solidariedade, do respeito e da ação coletiva, orientado para o bem comum.” (VILELA, 2007, p. 237).

Ao tomar coragem de sair da minoridade o ser humano deixaria o conformismo e a indiferença, sendo levado a respeitar as diferenças e valoriza-las, pois as diferenças resultam do rompimento com a heteronomia “resultante da vida social sob as relações sociais capitalistas” (VILELA, 2007, p. 237).

Adorno ainda ressalta que somente seres autônomos são capazes de respeitar a autonomia do outro, dessa forma a educação deveria superar o “estado de dominação da consciência” auxiliando a solidificar a individualidade de cada um, valorizando a capacidade de pensar, falar e agir por si mesmo, possibilitando inclusive a adaptação aos meios, ainda que tais meios sejam resistentes à forma de viver daquele indivíduo autônomo, sendo assim a Educação deve superar a alienação fomentando a autonomia que auxilia na percepção do outro como sujeito de igual dignidade.

A educação que visa à emancipação pode ser complementada com uma educação democrática agonística que busca a coexistência das diferenças e fomenta a pluralidade auxiliando dessa forma na emancipação dos indivíduos, uma vez que não serão submetidos a uma educação estanque que não permite o debate e opiniões diversas das que são tidas como “corretas” pela classe dominante.

3. DAS BASES PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA “AGONÍSTICA”

Conforme proposto por Adorno, a educação deve visar à emancipação do ser humano, inclusive para que a democracia possa ser viabilizada, pois os cidadãos farão suas escolhas de forma consciente e crítica. Para fins deste artigo será comentada a formulação de John Dewey a respeito da influência do meio ambiente na educação e a necessidade de diferenciar educação de adestramento e por fim será brevemente explanado o conceito de democracia “agonística” descrito por Chantal Mouffe, para que com base nos pressupostos desta teoria sobre democracia seja analisada a educação democrática no CBC/EF de ensino religioso do estado de Minas Gerais.

Na obra “Democracia y educación” de John Dewey o autor ressalta a necessidade da educação democrática para a manutenção da comunidade, através do processo de estímulo,



nutrição e cultivo. Uma comunidade só se sustenta mediante sua constante renovação que é possível por meio da educação. Uma das primeiras barreiras da educação é assimilar como é possível viabilizar ao jovem entender o ponto de vista dos idosos e os idosos entenderem os jovens segundo seu próprio ponto de vista, para o autor, este estágio de compreensão somente é possível através do meio de ação do ambiente ao induzir determinadas respostas, sendo meio ambiente aquele que promove ou dificulta, estimula ou inibe as atividades características de um ser vivo. (DEWEY, 2004, p. 21/22).

Dewey parte do pressuposto de que um ser cujas atividades estão associadas com a de outros tem um ambiente social, e tudo aquilo que pode fazer depende das expectativas, exigências, aprovações e convicções dos demais. Para tanto utiliza como exemplo um fabricante que leva em consideração as demandas sociais para que possa comercializar seu produto com êxito. Ressalta ainda que o meio social influencia na formação dos membros imaturos, as ações humanas assim com a dos animais irracionais, podem ser modificadas de acordo com o meio ambiente. (DEWEY, 2004, p. 23)

Utilizando exemplo como o adestramento de cavalos o autor afirma que se deve diferenciar o adestramento do ensino educativo³, ou seja, a educação. Em muitos casos se adentra o “ser imaturo” apenas para assegurar hábitos que são úteis à sociedade. O ser humano acaba sendo adestrado como um animal, mas educado como um ser humano, seus instintos permanecem ligados ao prazer e a dor, porém para ser feliz precisa evitar a dor e o fracasso atuando desta forma como os demais da comunidade. (DEWEY, 2004, p. 23)

Por fim, destaca que o meio social forma as disposições mentais e emocionais da conduta dos indivíduos introduzindo-os em atividades que despertam e fortalecem certos impulsos que tem certos propósitos e provocam certas consequências. Uma criança que se desenvolve em uma família de músicos será inevitavelmente estimulada para canalizar suas habilidades na música, mais do que em outras atividades. Se não toma interesse pela música e adquire certa competência com ela, estará fora, será incapaz de participar da vida do grupo que pertence. O ambiente social exerce uma influência educativa ou formativa inconscientemente e além de todo propósito estabelecido. (DEWEY, 2004, P. 26).

³ O texto em espanhol utilizada a expressão “enseñanza educativa” que para fins deste texto será traduzido como educação.



A educação é uma função social, que assegura a direção e desenvolvimento dos seres imaturos mediante sua participação na vida do grupo que pertencem, ou seja, a educação varia com a qualidade de vida que prevalece no grupo. Particularmente, é verdade que uma sociedade que não só muda como também tem a mudança como um ideal possuirá normas e métodos de educação diferentes daquela outra que aspira simplesmente a perpetuação de seus próprios costumes. (DEWEY, 2004, p. 77)

Tendo em vista a breve explanação da influência do meio social na educação, faz-se necessário ressaltar que para que haja uma educação democrática que busca a autonomia dos indivíduos, a escola deve privilegiar o diálogo e debate buscando romper com qualquer forma de adestramento por meio da educação, criando assim um ambiente favorável à democracia e a divergência.

Para tratar da democracia, utilizar-se-á o conceito de democracia agonística de Chantal Mouffe. A autora afirma que a objetividade social é alcançada por meio de atos de poder, o que quer dizer que a “objetividade social é em última instância política e que ela tem de mostrar os traços de exclusão que governam a sua constituição. Esse ponto de convergência – ou de arruinamento mútuo – é o que nós queremos dizer com „hegemonia”” (MOUFFE, 2005, p.19).

O poder auxilia na constituição das identidades e a hegemonia é um “padrão específico de relações de poder”, a prática política deve ser entendida como a construção de identidades que não são pré-constituídas, antes foram se formando em um terreno “precário e sempre vulnerável”. Ao aceitar que o social é construído através de relações de poder, o que se buscará serão “formas de poder mais compatíveis com valores democráticos”. (MOUFFE, 2005, p. 19)

Mouffe distingue a “política” e “o político”, “o político” se refere a “um antagonismo que pode tomar muitas formas e emergir em diferentes tipos de relações sociais” (MOUFFE, 2005, p. 20), enquanto a política pressupõe um conjunto de ações, discursos, que possibilitam e buscam organizar a coexistência humana “em condições que são sempre conflituais porque são sempre afetadas pela dimensão „do político”” (MOUFFE, 2005, p. 20).

A autora afirma que a política democrática, considerando política de acordo com o que foi acima mencionado, busca “domesticar a hostilidade” e tenta conter o antagonismo inerente as relações humanas, dessa forma a política democrática busca a unidade no “contexto de conflitos e diversidade.” (MOUFFE, 2005, p. 21)



Segundo a autora, o caráter democrático de uma sociedade somente será possível quando “nenhum ator social limitado possa atribuir-se a representação da totalidade ou pretenda ter controle absoluto sobre sua fundação” (MOUFFE, 2005, p. 19). Sendo assim a legitimidade do poder será baseada em dois axiomas: a) se o poder foi capaz de se impor isso significa que alguma das partes o reconheceram como legítimo, b) uma vez que a legitimidade não é fundamento apriorístico, ela está baseada em uma forma de poder bem-sucedido. (MOUFFE, 2005, p.19).

Dessa forma o chamado “pluralismo agonístico”, que constitui a democracia agonística, se reflete na política democrática estabelecendo um caminho diferente ao binômio nós-eles. O “pluralismo agonístico” busca construir uma política democrática onde “eles” não são inimigos a serem destruídos, antes são adversário que poderão ter suas ideias combatidas, porém o direito de defendê-las não é questionado. (MOUFFE, 2005, p. 20).

Ao estar consciente do fato de que a diferença é a condição da possibilidade de constituir a unidade e a totalidade, ao mesmo tempo em que ela fornece seus limites essenciais, tal abordagem agonística poderia contribuir para subverter a tensão sempre presente nas sociedades democráticas de naturalizar suas fronteiras e essencializar suas identidades. [...] Graças ao reconhecimento de que as identidades abrangem uma multiplicidade de elementos, tal abordagem está numa posição melhor para enfrentar uma identidade que acomoda outras, admite a porosidade das suas fronteiras e se abre em direção ao exterior que a torna possível. Aceitar que apenas o hibridismo nos cria como identidades separadas pode contribuir para dissolver o potencial da violência que existe em cada construção de identidades coletivas e criar as condições para um verdadeiro “pluralismo agonístico” (MOUFFE, 2003, P. 19)

Ao aplicar o pluralismo agonístico ao ensino dos Direitos Humanos, Aura Helena Ramos concatenando o pensamento de Chantal Mouffe ressalta que a abordagem dos Direitos Humanos partindo deste pressuposto levará ao “diálogo conflituoso” que não busca convencer o outro de uma posição universal, homogênea e fixa, antes investe em “políticas culturais que favoreçam, ampliem os espaços de negociação da diferença e o reconhecimento do caráter sempre contingencial, precário e não literal dos sentidos que produz, em que o deslocamento não linear permite que seja indagada a objetividade [...]” (RAMOS, 2011, p. 193).

O diálogo conflituoso não busca chegar ao consenso através de um único sentido, antes possibilita o sentido ambivalente, dando espaço à diferença, o que permite a provisoriamente do consenso e da hegemonia, formando-se o “consenso conflituoso e a hegemonia contingente” (RAMOS, 2011, p. 193).

Aura Helena Ramos ressalta a importância da superação do consenso no ensino e a possibilidade de haver espaço para o diálogo, o embate e o respeito às opiniões divergentes. A



autora afirma que a problematização dos Direitos Humanos, emerge da “tensão/negociação igualdade/diferença, na procura por compreender o que se mantém e o que é recriado quando o *mesmo* e o *outro* se encontram para significar educação – mais especificamente, EDsHs.” (RAMOS, 2011, p. 194/195)

Logo, da mesma forma que ocorre com o ensino dos Direitos Humanos nas escolas deve haver com o ensino religioso que tem como princípio o respeito a liberdade de crença de cada aluno, conforme acima explanado uma educação democrática é essencial para a formação de indivíduos críticos e emancipados que saibam lidar com o diferentes respeitando-o, encarando-o como adversário que possui ideias legítimas e que poderão ser explanadas através do diálogo.

4. ANÁLISE DO CURRÍCULO BÁSICO COMUM DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Por fim faz-se necessário apresentar o CBC/EF dos anos iniciais do estado de Minas Gerais, objeto da presente pesquisa, no tocante ao plano desenvolvido para o ensino religioso. Tendo em vista a extensão do CBC/EF, serão ressaltados apenas os pontos que de acordo com o método hipotético-dedutivo possibilitam a formação de hipóteses de educação aplicando-se a teoria da democracia agonística. Dessa forma serão citados pontos chaves que auxiliam a entender a política pública de educação no ensino religioso que será analisada à luz dos conceitos trazidos no presente artigo.

No documento que estabelece CBC/EF, em sua introdução afirma que a educação integral dos alunos não se esgota nas competências e sugestões trazidas pelo currículo, antes, apenas auxiliam como parâmetro dos conhecimentos que minimamente os alunos devem dominar em cada ciclo da aprendizagem e ressalta que as experiências implícitas de cada aluno devem ser levadas em consideração para a construção da formação de “valores, atitudes e sensibilidade, competências socioemocionais indispensáveis para vida em sociedade.” (CBC/EF, 2010, p. 7)

Ressalta também a importância do lúdico na formação de cada indivíduo fomentando a criatividade além do “desenvolvimento de competências cognitivas”. Por fim declara que o aprendizado bem como a progressão da criança dependerão do estágio de formação que a criança se encontra e das possibilidades que o ambiente escolar proporcionará visando avanços. Dessa forma o CBC/EF não deve ser visto como um programa inflexível que deve



ser rigidamente cumprido, “a inserção de uma competência ou habilidade num ou outro ano de cada Ciclo precisa ser relativizada e flexibilizada, submetida a critérios decisivos para o processo de ensino aprendizagem que considere a realidade e necessidade dos alunos em cada sala de aula.” (CBC/EF, 2010, p. 7)

Dessa forma o CBC/EF fornece alguns critérios para facilitar a tarefa de fornecer aos alunos algumas competências e habilidades a serem consolidadas em determinados ciclos.

O CBC/EF detalha os ciclos a serem desenvolvidos em cada período do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano escolar, dessa forma foi dividido por disciplinas e, para esta pesquisa, a disciplina que será analisada é o ensino religioso. Destaca-se que de acordo com a Resolução SEE/MG nº 2197/12 os alunos deverão ter garantidos pelos menos os seguintes direitos de aprendizagem:

- compreender a religiosidade como fenômeno próprio da vida e da história humana, desenvolvendo um espírito de fraternidade e tolerância em relação as diferentes religiões;

- refletir sobre os princípios éticos e morais, fundamentais para as relações humanas, orientados pelas religiões, e agir segundo esses princípios.

O Ensino religioso deve reforçar os laços de solidariedade na convivência social e de promoção da paz (item VI do artigo 64 da supracitada Resolução).

O Componente Curricular Ensino Religioso deve oferecer subsídios para que os alunos dos Ciclos da Alfabetização e Complementar consolidem seus conhecimentos pelo debate, pela apresentação da hipótese, da dúvida, do confronto de ideias, de informações, de pesquisa. Para isso, verifica-se a necessidade de trazer para a sala de aula conteúdos escolares que tratem das diversas manifestações culturais e religiosas, do conhecimento de sua individualidade, da boa convivência nos grupos sociais, da vivência dos valores e da ética, enfim, dos ritos e dos símbolos impregnados nas diversas formas de religiosidade. Essa abordagem deve contribuir para garantir o direito constitucional de liberdade, de crença e de expressão e, consequentemente o direito à liberdade individual e social. Assim atenderá um dos objetivos da Educação Básica que, segundo a LDB 9394/96, é o desenvolvimento da cidadania. (CBC/EF, 2010, p. 244).

De acordo com as premissas acima fixadas pelo CBC/EF o trabalho pedagógico foi dividido em 4 eixos que contém as habilidades e competências a serem desenvolvidas nos ciclos de alfabetização e complementar, são eles: o autoconhecimento, o ser; as relações na família, na escola e na sociedade; ética e os valores e por fim a religiosidade (CBC/EF, 2014, p. 244). As competências e habilidades foram divididas em alguns itens com subitens, sendo que, para fins didáticos, apenas os itens serão comentados.

A competência 1.1⁴ possui orientações pedagógicas no sentido de oportunizar ao aluno formas de reconhecer-se em meio ao grupo, individualizando-se e respeitando o outro. Uma das sugestões pedagógicas para este eixo, inserido no “Autoconhecimento” é que os



alunos levem fotos que evidenciem a personalidade de cada um, seja uma foto fazendo pose ou brincando, etc. Assim o professor realizará uma exposição das fotos para que cada um possa perceber sua diferença e respeitar a diferença do outro, construindo assim sua identidade.

Já a competência 1.2⁵ traz orientações pedagógicas no sentido de que o aluno estabeleça relações “entre as qualidades que o tornam pessoa humana e as qualidades de seus semelhantes, compreendendo-as como processos em constante desenvolvimento” (CBC/EF, 2014, p. 246). Uma das sugestões para este momento é realizar jogos individuais e em grupos que estimulem o diálogo, a proposição de soluções, busca de alternativas e que fomentem atitudes de respeito em relação à opinião do outro, tais como em jogos de trilha por exemplo.

Por fim, a competência 1.3⁶ ainda do eixo 1 as orientações pedagógicas convergem no sentido de fomentar a reflexão, reconhecimento e respeito a diversidade religiosa presente na sociedade que o aluno está inserido. Para tanto busca o conhecimento da identidade religiosa que o cerca seja na família ou na comunidade em que vive e busca estabelecer relação de “reciprocidade e convivência com o outro, reconhecendo que exteriorizar e interiorizar valores são atitudes que integram a formação do indivíduo.” (CBC/EF, 2014, p. 247) Uma das atividades sugeridas é a discussão de notícias, artigos e reportagens sobre a pluralidade cultural ou fenômenos religiosos.

No eixo 2 que trata das relações na família, na escola e na sociedade a competência 2.1⁷ sugere que as orientações pedagógicas estimulem a convivência com o grupo familiar, escolar e social buscando o diálogo aberto, “permeado pelo respeito, pela tolerância e pela solidariedade. O aluno deverá compreender que, em situações de conflito, conviver bem é reconhecer o ponto comum que atende as partes envolvidas e buscar, juntos estratégias e soluções pertinentes.” (CBC/EF, 2010, p. 248). Uma das sugestões de prática é proporcionar rodas de conversa que possibilitem discussões sobre temas como a boa convivência, modos de viver dos grupos sociais etc.

⁴ 1.1 Conhecer a si próprio e à sua singularidade

⁵ 1.2 Reconhecer-se como pessoa, que se relaciona com os seus semelhantes e com qualidades a desenvolver.

⁶ 1.3 Conhecer sua identidade religiosa, respeitando a religiosidade do outro

⁷ 2.1 Reconhecer a importância da boa convivência no grupo familiar, escolar e social



As competências 2.2; 2.3 e 2.4⁸ buscam oportunizar ao aluno uma forma de reconhecer a influência que a família, a escola e a sociedade exercem na construção de sua identidade, para tanto as orientações pedagógicas sugerem que o professor auxilie o aluno a reconhecer as relações de valores e princípios que norteiam sua família e quais destes o norteiam; em relação à escola, o professor buscará fornecer meios que o aluno entenda que este é um meio de construção de conhecimento, para tanto poderá realizar atividades que valorizem o espaço da escola e que ratifiquem o aluno como membro desse grupo, inserido neste ambiente; em relação à sociedade o professor auxiliará promovendo discussões que auxiliem a reflexão sobre a convivência entre os seres e as formas de lidar com conflitos.

A competência 2.5⁹ propõe ao aluno “compreender o seu papel social é saber desenvolver atitudes pertinentes ao grupo social ao qual está inserido. Para isso, o aluno deverá identificar a função que exerce em cada ambiente social e refletir sobre formas de intervir para melhorar.” (CBC/EF, 2010, p. 251). Para tanto há a sugestão de criar rodas de conversa para que os alunos identifiquem o papel social exercido por eles em cada ambiente, e a partir das conclusões deste diálogo buscar o incentivo de ações sociais relevantes para estes meios. A competência 2.6¹⁰ complementa a ideia de exercer papel relevante no meio em que está inserido a partir do conhecimento dos direitos e deveres na vida em sociedade.

O eixo 3 que trata da ética e valores , sendo que a primeira competência tratada neste eixo (3.1¹¹) busca desenvolver no aluno “reflexões sobre a ação ética do sujeito no mundo e propor vivências baseadas nos princípios de justiça, de não-violência, de solidariedade e de responsabilidade” (CBC/EF, 2010, p. 252). Como proposta de ação, são sugeridas caminhadas no em torno da escola para que o alunos observem as ações dos que transitam por lá e após analisar as ações citem quais incentivaram a solidariedade, cooperação, etc.

A competência 3.2¹² busca valorizar e demonstrar a importância do diálogo na solução de conflitos na busca por soluções coletivas, da mesma forma que a competência 3.3¹³ propõe a conscientização do aluno sobre a importância de conviver bem com os demais,

⁸ 2.2 Reconhecer a importância da família para a descoberta de si e dos seus semelhantes e para construção da identidade; 2.3 Reconhecer a escola como grupo de convivência que contribui para a busca de sua realização pessoal; 2.4 Reconhecer a sociedade como espaço de convivência e troca.

⁹ 2.5 Compreender seu papel social na vida em sociedade.

¹⁰ 2.6 Compreender os direitos e deveres como compromisso para a vida em sociedade.

¹¹ 3.1 Agir em conformidade com os princípios éticos, políticos e estéticos.

¹² 3.2 Valorizar o diálogo como forma de administrar situações de conflitos e tomar decisões coletivas

¹³ 3.3 Valorizar a vida, a prática do bem, a natureza e os bens públicos.



interagindo e realizando ações positivas de forma individual e coletiva na busca do bem estar social, novamente rodas de conversa são o principal meio para estimular tal reflexão.

Por fim o eixo 4 trata sobre a religiosidade e todas as suas competências (4.1; 4.2 e 4.3¹⁴) apontam para a necessidade de reconhecimento da pluralidade religiosa existente nos dias de hoje visando o respeito a cada uma delas, para tanto busca-se identificar quais as manifestações religiosas marcantes na vida do aluno e busca fomentar o respeito e a pluralidade. A sugestão dada é que seja realizada uma feira para expor as diversas religiosidades encontradas pelos alunos, demonstrando a importância de cada uma delas, fomentando o respeito à pluralidade.

De forma breve o Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental nos anos iniciais foi explanado buscando ressaltar a essência do que vem a ser o ensino religioso de acordo com tal política pública, dessa forma o referido currículo será analisado à luz do que foi anteriormente explanado.

CONCLUSÃO

Tendo como referenciais teóricos a educação emancipatória tratada por Theodor Adorno à influência do meio ambiente na educação e principalmente a necessidade de uma educação democrática, no presente artigo, desenvolvida através da democracia agonística, o Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental dos anos iniciais do Estado de Minas Gerais demonstra que a política pública desenvolvida para o ensino religioso tem fomentado o direito humano fundamental da liberdade de crença de acordo com os motivos abaixo elencados.

Conforme inicialmente exposto, a educação deve auxiliar o indivíduo a se livrar da menoridade se servindo de suas próprias conclusões para a vida, para que tal realidade seja possível à educação deve visar à emancipação, fomentando a auto reflexão crítica e a criatividade dos indivíduos, tendo em vista que somente seres autônomos são capazes de respeitar opiniões divergentes, conforme entendimento de Theodor Adorno e justamente por isso a educação não deve ser mero adestramento, tal como uma educação castradora a ser desenvolvida em um meio ambiente que tolhe a dúvida e a diferença, muito pelo contrário, a

¹⁴ 4.1 Reconhecer a existência das diferentes religiões e práticas religiosas; 4.2 Reconhecer as diversas formas de organização e manifestação das religiões; 4.3 Identificar e compreender o significado dos símbolos religiosos para as pessoas de sua tradição religiosa, como também, da tradição religiosa de seus colegas.



educação castradora que somente visa perpetuar determinados sentidos difere da educação que busca uma melhor convivência em sociedade, de acordo com John Dewey.

Dessa forma, uma maneira de viabilizar a educação democrática que auxilia na emancipação dos indivíduos é criando um meio ambiente democrático, onde a educação também é realizada de forma democrática, principalmente tendo em vista o conceito de democracia agonística que busca tratar as ideias divergentes de forma antagônica e conflituosa, sem buscar retirar-lhes este caráter. Uma educação democrática que fomenta o pluralismo agonístico não visa o consenso ou a condescendência com ideias opostas, antes trata ideias opostas como legítimas, havendo dessa forma dois adversários que se confrontam onde não haverá a persuasão racional, antes um dos dois polos mudará radicalmente sua opinião em relação ao que lhe foi proposto. Ocorre que essa relação não busca a uniformidade, antes reconhece a legitimidade dos argumentos.

Na forma como o CBC/EF dos anos iniciais propõe o ensino religioso claramente há o respeito às ideias divergentes e pode-se observar que a ideia de democracia agonística está presente, tendo em vista que o fenômeno religioso será construído pelos alunos de acordo com sua vivência, não há um conteúdo programado que dirá como cada religião deve se portar, antes há a busca do conhecimento do religioso e da crença de cada aluno através do seu próprio ponto de vista.

As práticas pedagógicas sugeridas apontam para a construção através do diálogo fomentando o respeito e não somente a tolerância, pois a tolerância advém da ideia da possibilidade de persuasão racional e o respeito trata as ideias apresentadas por cada aluno como essencialmente válidas. A forma como o fenômeno religioso será construído, inicialmente, parte da emancipação de cada aluno, pois à princípio ele forma a consciência de quem ele é e de quem o outro é, e as competências fomentam a ideia de respeito ao outro e a si mesmo, tendo em vista a liberdade e igualdade de cada um.

Posteriormente as práticas pedagógicas são voltadas para auxiliar o reconhecimento dos agentes que afetam diretamente a construção do indivíduo, que são a família, escola e sociedade, possibilitando que o aluno tenha suas próprias convicções para além do que lhe é imposto, e novamente o respeito é cultivado uma vez que se busca fomentar a solidariedade, cooperação através de um meio ambiente que permite o diálogo e o confronto de ideias.

Por fim a dimensão religiosa é citada de forma clara, porém até que o aluno possa falar abertamente sobre suas crenças ele foi estimulado a exercitar sua criatividade



reconhecendo suas próprias vontades e seu próprio entendimento em relação à sua crença e principalmente observando que há mais de uma forma de exteriorizar e entender a crenças/fé, logo, no final dos anos iniciais é que assuntos ligados à expressão da religiosidade e seus símbolos são debatidos, pois pressupõe que o aluno já tenha desenvolvido a auto reflexão crítica e está apto a debater tais assuntos.

Dessa forma o CBC/EF auxilia na emancipação e auto reflexão crítica dos alunos, além de promover um meio ambiente propício ao diálogo e a possibilidade de mudança, não obstante fomenta o reconhecimento das ideias diferentes cultivando o respeito em relação às mesmas agindo dessa forma de maneira democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor: **Educação e emancipação** 3. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2003.
- BITTAR, Eduardo: **Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico** in SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al (org): **Educação em direitos Humanos: fundamentos teóricos e metodológicos** – João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007
- _____, Eduardo: **Razão e afeto, justiça e Direitos Humanos: dois paralelos cruzados para a mudança paradigmática. Reflexões Frankfurtianas e a revolução pelo afeto.** Revista Mestrado em Direito, Osasco, p. 99 – 128, 2008.
- CRUZ, Elisa Pires da Cruz: **A educação em Direitos Humanos e o ensino do direito: reflexões sobre como tornar o mundo mais hospitaleiro à humanidade** in: NALINI, José Renato; CARLINI, Angélica (org): **Direitos Humanos e Formação Jurídica** - Rio de Janeiro: Editora Forense, 2010.
- Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental, anos iniciais: ciclos de alfabetização e complementar.** Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/toniafeto/cbc-anos-iniciais>> Acesso em: 10 de julho de 2015
- DEWEY, John. **Democracia y educación**, una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 2004
- FREITAG, Bárbara. Habermas e a Filosofia da Modernidade – Perspectivas, São Paulo, p. 23-45, 1993.
- LEVY, Wilson: **Ensino Jurídico e Direitos Humanos: a emergência da pedagogia do novo e de uma teoria emancipatória do ensino do direito** in: NALINI, José Renato; CARLINI, Angélica (org): **Direitos Humanos e Formação Jurídica** - Rio de Janeiro: Editora Forense, 2010.



MOCELLIM, Alan. **Simmel e Bauman: modernidade e individualização**. Em tese -Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Florianópolis, p. 101 – 118, 2007.

MOUFFE, Chantal. **Democracia, cidadania e a questão do pluralismo**. Revista Política e Sociedade, Florianópolis, p. 11-26, 2003.

_____, Chantal. **Por um modelo agonístico de democracia**. Revista de Sociologia Política, Curitiba, p. 11-23, 2005.

PACHECO, Mariana Pimentel Fischer: **Três transgressões para pensar a formação (Bildung) em Direitos Humanos a partir da hermenêutica de Hans-Georg Gadamer** in: NALINI, José Renato; CARLINI, Angélica (org): **Direitos Humanos e Formação Jurídica** - Rio de Janeiro: Editora Forense, 2010.

RAMOS, Aura Helena. **Educação em Direitos Humanos: local da diferença**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, p. 191-272, 2011.

SAYÃO, Luís Fernando. **Métodos teóricos em ciência da informação** – abstração e método científico. Revista Ciência da Informação, Brasília, p. 82-91, 2001.

WEINGARTNER NETO, Jayme. **Liberdade religiosa na constituição: fundamentalismo, pluralismo, crenças, cultos** - Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.