

**XXVII CONGRESSO NACIONAL DO
CONPEDI PORTO ALEGRE – RS**

DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS III

MARIA CLAUDIA CRESPO BRAUNER

ROGERIO LUIZ NERY DA SILVA

SAULO DE OLIVEIRA PINTO COELHO

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI

Presidente - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC – Santa Catarina

Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG – Goiás

Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. César Augusto de Castro Fiuza - UFMG/PUCMG – Minas Gerais

Vice-presidente Nordeste - Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS – Sergipe

Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa – Pará

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos – Rio Grande do Sul

Secretário Executivo - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Napolini - Unimar/Uninove – São Paulo

Representante Discente – FEPODI

Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie – São Paulo

Conselho Fiscal:

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM – Rio de Janeiro

Prof. Dr. Aires José Rover - UFSC – Santa Catarina

Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP – São Paulo

Prof. Dr. Marcus Firmino Santiago da Silva - UDF – Distrito Federal (suplente)

Prof. Dr. Ilton Garcia da Costa - UENP – São Paulo (suplente)

Secretarias:

Relações Institucionais

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - IMED – Santa Catarina

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UNIMAR – Ceará

Prof. Dr. José Barroso Filho - UPIS/ENAJUM – Distrito Federal

Relações Internacionais para o Continente Americano

Prof. Dr. Fernando Antônio de Carvalho Dantas - UFG – Goiás

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA – Bahia

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA – Maranhão

Relações Internacionais para os demais Continentes

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba – Paraná

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP – São Paulo

Profa. Dra. Maria Aurea Baroni Cecato - Unipê/UFPB – Paraíba

Eventos:

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch (UFMS – Rio Grande do Sul)

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho (Unifor – Ceará)

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta (Fumec – Minas Gerais)

Comunicação:

Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro (UNOESC – Santa Catarina)

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho (UPF/Univali – Rio Grande do Sul)

Dr. Caio Augusto Souza Lara (ESDHC – Minas Gerais)

Membro Nato – Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP – Pernambuco

D597

Direitos sociais e políticas públicas III [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/ UNISINOS

Coordenadores: Maria Claudia Crespo Brauner; Rogerio Luiz Nery da Silva; Saulo de Oliveira Pinto Coelho. – Florianópolis: CONPEDI, 2018.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-5505-734-2

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: Tecnologia, Comunicação e Inovação no Direito

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Assistência. 3. Isonomia. XXVII Encontro Nacional do CONPEDI (27 : 2018 : Porto Alegre, Brasil).

CDU: 34



XXVII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI PORTO ALEGRE – RS

DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS III

Apresentação

O GT Direitos Sociais e Políticas Públicas, na presente edição do Congresso Nacional do Conpedi, junto à Unisino em Porto Alegre, contou com coordenação dos professores Maria Claudia Brauner, Saulo Pinto Coelho e Rogerio Luiz Nery da Silva. No GT interessantes temas foram abordados, com cuidado científico e competência jurídica, denotando franco avanço das pesquisas na área.

Os trabalhos apresentados, que compõe a presente publicação, tratam das seguintes questões:

Patricia Silva e Jonathan Vita trazem, em seu trabalho, uma discussão sobre a forma como a renúncia fiscal para fomento da cultura vem sendo efetivamente aplicada e utilizada pelos governos brasileiros. A hipótese de trabalho aponta para que os investimentos estejam, na prática, direcionados à “baixa cultura”, evidenciando problemas de efetividade da referida política.

Com o texto “A desconstrução do conceito de democracia quantitativa por meio da educação plena: formação cidadã e democracia qualitativa”, Fabiana Cordeiro e Luiz Pegoraro realizam uma análise da relação entre qualidade da educação e qualidade da democracia, na busca por superação das métricas meramente quantitativas de avaliação dessas duas dimensões. Acrescentam a essa crítica o debate sobre os problemas da influência de uma educação tecnicista na qualidade da democracia brasileira.

Jadir Zaro e Micheli Irigaray discutem em seu trabalho a questão das políticas públicas na perspectiva dos direitos humanos e da democracia, abordando a relação entre efetiva participação cidadã na formulação e implementação de políticas públicas e o real compromisso dessas políticas com a promoção de direitos humanos. Concluem pela importância da sociedade civil organizada nessa questão.

Valquiria Rodrigues e Renata Sousa trouxeram uma análise sobre a gestão de resíduos sólidos e os benefícios socioeconômicos e ambientais da aplicação de boas práticas nessa seara. A partir da análise de casos em cidades do interior do Estado de Goiás, abordam as

experiências malsucedidas nessa seara e avaliaram os custos econômicos e sociais das respectivas más práticas em atividades geradoras de resíduos sólidos. Por outra parte, e em sentido contrário, analisaram o potencial positivo da economia de gestão do lixo.

Pedro Reis, em seu trabalho, apresenta uma crítica daquilo que identifica como ineficiência do Estado na prestação de serviços educacionais no Brasil. A partir de uma retrospectiva histórica da formação das institucionalidades estatais destinadas à gestão da política pública de educação, aponta indicativamente para incoerências e paradoxos das práticas estatais de administração da educação, enfocando sobretudo as utilizações do argumento da reserva do possível para negativa de direitos educacionais.

O trabalho de Jaqueline Sena e Silvio Mesquita aborda o tema da rede de proteção da mulher e as práticas de acolhida nas instituições de saúde, quanto à mulher vítima de violência sexual. O trabalho mapeou o trabalho da rede no estado de São Luís e analisou os problemas da articulação entre o trabalho da rede de proteção e a área de segurança pública.

Os pesquisadores Roberto Lisboa e Maria Queija Alvar, em seu trabalho, abordaram o tema da reforma trabalhista como um problema de políticas públicas. Analisaram o discurso de fundamentação de aspectos da reforma em questões de avanço da tecnologia para defender que tais discursos em verdade não se sustentam e são usados para encobrir um intuito de desmantelamento deste importante instrumento de solidariedade social sem que exista evidências consistentes de resultados positivos para a desoneração do Estado e das empresas, dentre outros paradoxos.

O trabalho de Ana Cláudia Pinho e Rafaela Sá aborda o direito à moradia e a usucapião como instrumento da política pública regularização fundiária no meio urbano e promoção desse direito nas comunidades que moram em ocupações irregulares. Aborda os potenciais da usucapião coletivo nessa tarefa pública e a necessidade de complementaridade entre essas políticas de regularização e outras políticas de redução de desigualdade.

Vanessa Borba apresentou trabalho desenvolvido a partir de experiências sobre a questão do direito à saúde no âmbito da gestão pública municipal brasileira. A partir de uma abordagem na teoria dos sistemas, e analisando as interfaces entre o sistema político, o sistema jurídico e o sistema de saúde. Analisou-se o princípio da subsidiariedade no âmbito do federalismo e a forma como esse princípio pode ser compreendido e adaptado ao modelo de saúde pública estabelecido no Brasil.

O trabalho de Leonel Pires e Felipe Silva aborda, a partir de referenciais da filosofia política e da sociologia contemporânea, o tema da emergência de formas totalitárias de socialização. Aborda a questão da discriminação enquanto conservação de diferenças e a necessidade de, na esfera social e privada, ser garantido um direito à diferenciação. Já na interface entre o social e o político, é possível perceber que essa diferenciação gera hierarquizações e hegemonias que, ao cabo, acabam por impregnar as institucionalidades.

Alexandro Silveira Filho e Bianca Adamati aportaram trabalho para comparar políticas públicas europeias e americanas existentes para as populações ciganas, tendo em vista a necessidade de garantia de direitos e respeito à diversidade. Analisa-se que o reconhecimento de direitos a essa população está mais avançado Comunidade Europeia que no âmbito da América Latina, pese a que a discriminação social ainda é significativa na Europa, Já na América, destaca casos com maior avanço, como o da Colômbia, por exemplo.

Alexandro Teixeira Cruz e Maria de Fátima Wolkmer tratam do problema da formulação de políticas públicas e os déficits de formulação metodológicas adequadas para esse mister. Defende que a noção de “diamante ético” de Herrera Flores, pode ajudar nessa tarefa. A partir da crítica da concepção universalista de direitos humanos e da baixa efetividade dos mesmos, propõe a aposta em uma via crítica para a formatação de políticas mais efetivas em seus planos constitutivos, de implantação e avaliação.

Em seu texto, Gabriel Sales trata do direito à saúde e bem estar por meio das práticas integrativas e complementares. Avalia os novos marcos regulatórios dessas práticas de saúde no âmbito do SUS. O estudo enfoca os potenciais para melhoria da eficiência do SUS, inclusive do ponto de vista econômico.

Já Alexandre Coser e Claudia Faria analisam a isenção do imposto sobre propriedade imóvel para famílias carentes. Considera a necessidade do estabelecimento de avanços incrementais de política de isenção nessa seara, com caráter nacionalizante do mesmo. Avalia as experiências municipais e os avanços jurisprudenciais no assunto e aponta paradoxos existentes, como a proteção contra penhora de imóvel único de valor suntuoso, convivendo com a oneração fiscal de moradias de famílias carentes.

O trabalho científico de Ana Carolina Greco Paes aborda as contribuições filosóficas para a construção de políticas públicas para o ensino religioso. Frente à possibilidade de ensino religioso confessional nas escolas públicas, o texto avalia os desafios de compatibilização dessa possibilidade com a necessidade constitucional de uma educação democrática e emancipatória. A partir de referenciais localizados principalmente em Levy Strauss buscou-

se construir algumas contribuições para a organização constitucionalmente adequada do ensino religioso, que vede o proselitismo no ambiente público.

Já o trabalho de Hélio Almeida aborda o tema do direito fundamental à moradia a partir do diagnóstico do déficit habitacional brasileiro e da busca por entender as razões para a ineficácia das políticas habitacionais brasileiras. Realiza, a partir daí, uma crítica dos discursos contemporâneos de paralização dos programas sociais em razão da crise econômica para evidenciar os paradoxos dessa postura, notadamente na área dos programas de habitação. Termina realizar um estudo comparativo de programas habitacionais existentes em outros países na América do Sul.

O trabalho de Rômulo Marão e Artenira Silva analisa questões referentes à política pública de dispensação de medicamentos, numa variante importante do tema, relacionada à preocupação com aspectos relativos ao gasto público nas respectivas compras governamentais.

O trabalho de Karoline Franca e Maria Claudia Brauner aborda os direitos sexuais reprodutivos das mulheres soropositivas. Faz análises biojurídicas a partir dos referentes da discriminação de gênero e da discriminação relativa à AIDS. Partindo dos diagnósticos existentes sobre as mulheres infectadas com HIV no Brasil e, nesse contexto, os números sobre gestantes infectadas, analisa questões referentes ao acesso à prevenção e demais instrumentos que garantam práticas sexuais livres e seguras a este grupo populacional.

O trabalho de Ana Luiza Espindola analisa a relação entre crise econômica e redução de políticas públicas e a repercussão dessa relação na redução das prestações efetivadoras de direitos sociais. Trata-se de uma investigação teórica sobre o princípio da vedação ao retrocesso e sua relação com a proteção ressarcitória da confiança como uma sua possível dimensão operacional.

O trabalho de Marcia Leite Borges e Luciana Adélia trata do tema do acesso ao trabalho por pessoas com deficiência. Enfocou-se o direito à educação profissionalizante para pessoas com deficiência e aspectos sobre sua adequação e eficiência. Trabalhou-se, como referência na pesquisa, a deficiência na perspectiva da opressão social. Analisou-se os índices de acessibilidade no ambiente de trabalho e realizou-se uma crítica das condições e oportunidades de trabalho para a pessoa com deficiência.

O trabalho de Giovani Corralo e Aline Boanova analisa de que forma os municípios irão implementar os novos marcos regulatórios relativos à transparência e participação nas

políticas públicas, entre as potencialidades configuradas na Lei 13.460. Entre conselhos e usuários, e uso de plataformas e governança digital, especula-se as possibilidades existentes.

O trabalho de Rogério Nery da Silva e Juliana de Oliveira aborda a temática da justiciabilidade de políticas públicas na área de saúde, buscando contribuir e inovar o debate existente, a partir da análise do atual fenômeno de precarização do serviço a partir da crise econômica e da respectiva atuação do judiciário em ações movidas pelos usuários, nesse contexto. Realiza-se, nesse trabalho, uma contextualização crítica da aplicação do mínimo existencial e da reserva do possível nessas questões.

Desejamos aos leitores um ótimo proveito quanto aos textos aqui publicados, certamente capazes de incrementar a análise dos temas abordados.

Profa. Dra. Maria Claudia Crespo Brauner – FURG

Prof. Dr. Saulo de Oliveira Pinto Coelho – UFG

Prof. Dr. Rogerio Luiz Nery Da Silva – UNOESC

Nota Técnica: Os artigos que não constam nestes Anais foram selecionados para publicação na Plataforma Index Law Journals, conforme previsto no artigo 8.1 do edital do evento. Equipe Editorial Index Law Journal - publicacao@conpedi.org.br.

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS:
CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS PARA ESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO
ESCOLAR DE ENSINO RELIGIOSO**

**EDUCATION ON HUMAN RIGHTS AND PUBLIC POLICIES: PHILOSOPHICAL
CONTRIBUTIONS FOR STRUCTURING THE SCHOOL CURRICULUM OF
RELIGIOUS EDUCATION**

Ana Carolina Greco Paes ¹

Resumo

Através do método indutivo, analisa-se a revolução científica empreendida por Copérnico e Galileu, além da eficácia simbólica e o sistema de crenças descrito pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss, como apontamentos filosóficos capazes de auxiliar na construção de políticas públicas para o ensino religioso, na busca de fomentar as dimensões postuladas pela educação em direitos humanos, que visa entre outras coisas à diversidade cultural, equidade religiosa, a alteridade e o respeito a todas as crenças. Depreende-se da análise à necessidade de organização do currículo escolar principalmente no que se refere ao sistema de crenças de cada uma das religiões.

Palavras-chave: Políticas públicas, Educação em direitos humanos, Ensino religioso, Currículo escolar, Sistemas

Abstract/Resumen/Résumé

Through the inductive method, analyze the scientific revolution undertaken by Copernicus and Galileo, as well as the symbolic efficacy and belief system described by Claude Lévi-Strauss, as philosophical notes capable of assisting in the construction of public policies for teaching religious, in the search to foment the dimensions postulated by the education in human rights, that aims at among other things to the cultural diversity, religious equality, the otherness and the respect to all the beliefs. Follows from the analysis of the need to organize the school curriculum, especially in regard to the belief system of each of the religions.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Public policies, Education in human rights, Religious education, School curriculum, Systems

¹ Doutoranda em Filosofia e Teoria Geral do Direito pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora e Advogada.

1 INTRODUÇÃO

O ensino religioso acompanha o Brasil desde a sua colonização, quando Portugal começou a colonizar a Ilha de Vera Cruz a primeira missão dos jesuítas, grupo católico português, foi o de catequizar os índios e difundir a religião católica nas novas terras dominadas. Não obstante, esse mesmo grupo organizou o ensino em toda a colônia. Ocorre que mesmo após a expulsão dos jesuítas da colônia e a independência desta em relação a metrópole o ensino religioso se manteve nas legislações e discussões políticas. Entretanto, o convívio entre Igreja e Estado, no que diz respeito ao ensino religioso público, nem sempre foi pacífico, muito pelo contrário, havia uma “sintonia oscilante¹” entre ambos. Esta sintonia oscilante prevalece até os dias de hoje.

A questão se tornou ainda mais crítica quando foi promulgado, pelo então presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 7107/2010², que tratou do acordo entre o Brasil e a Santa Sé. O acordo foi objeto de muitas controvérsias. Apesar de a intensa mobilização acadêmica, social e política³ contra a possibilidade de celebração de um acordo entre o Vaticano e o Brasil, em 2008, o Presidente da República celebrou o acordo, sendo um dos temas tratados, a possibilidade de haver “ensino religioso católico e de outras confissões religiosas”, conforme dispõe o artigo 11 do Decreto Legislativo nº 698/2010.

A redação do artigo, tal como estabelecida, reacendeu uma “polêmica recorrente”⁴, qual seja, a possibilidade de haver ensino religioso confessional ou interconfessional no Estado laico brasileiro. Explica-se, o ensino religioso pode ser ministrado de três formas diferentes: de maneira confessional, que promove uma ou mais confissões religiosas; ensino interconfessional, que promove valores e práticas religiosas elaboradas através do consenso entre religiões que dialogaram o tema; e o ensino de história das religiões (não confessional), que tem como objetivo instruir sobre a história das religiões como um fenômeno sociológico⁵.

O ensino religioso é a única matéria do ensino fundamental que possui assento constitucional. O artigo 210, § 1º da Constituição da República Federativa do Brasil trata

1 Expressão utilizada por Luís Antônio Cunha para descrever a relação entre a religião e o Estado (2007, p. 285).

2 Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil aprovado pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo nº 698/2010, celebrado na Cidade do Vaticano em 13 de novembro de 2008.

3 Para maior detalhamento do assunto ver: Fischmann. A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal. (2009, *passim*).

4 Expressão utilizada por Carlos Roberto Jamil Cury, no artigo “ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente” (Cury. O ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. Revista Educação, Nº.27, Sept./Oct./Nov./Dec. 2004).

5 Lionço; Carrião; Diniz. Laicidade e ensino religioso no Brasil. Brasília:Unesco, 2010, p. 48.

sobre a oferta do ensino religioso no ensino fundamental. O constituinte se preocupou em ofertar aos cidadãos a disciplina, que obrigatoriamente deve ser disponibilizada pelas escolas públicas, sendo facultativa a matrícula do aluno.

Por conta disso houve o ajuizamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade 4439 perante o Supremo Tribunal Federal, em 30 de julho de 2010, pela procuradora Deborah Duprat, que solicitou a interpretação do ensino religioso com base no Estado laico que, conforme a procuradora, apontaria somente para a possibilidade do ensino não confessional nas escolas públicas. O Supremo Tribunal Federal julgou a questão e em 27 de setembro de 2017 julgou a ação improcedente, de modo que o ensino religioso confessional é possível nas escolas públicas.

O artigo 33 da lei 9.394/96 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional) seguindo o preceito constitucional supracitado regulamenta o ensino religioso em âmbito nacional e afirma que o ensino deverá respeitar a diversidade cultural existente no Brasil, além de vedar qualquer tipo de proselitismo. Conforme parágrafo 1º do artigo 33 da lei 9.394/96, os estados e municípios são responsáveis pela definição dos conteúdos e a forma como se dará a admissão e habilitação dos professores para a matéria.

Para além desses parâmetros legais, há também o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que traz a necessidade da implementação da educação em direitos humanos nas disciplinas da educação básica, sendo promovida da seguinte forma:

A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. (BRASIL, 2007, p. 32)

Desse modo, a disciplina de ensino religioso deve fomentar as três dimensões que a educação em direitos humanos busca implementar na educação básica, em especial a alínea “d”, que trata sobre a necessidade da estruturação da educação em direitos humanos na diversidade cultural e ambiental buscando alcançar a: “a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação” (BRASIL, 2007, p. 32)

Tendo em vista dar contribuição à elaboração do currículo escolar da disciplina de ensino religioso, o presente artigo trata da necessidade de haver no currículo escolar a estruturação organizada do sistema cultural de interpretação da realidade e do sistema

religioso, para que, dessa forma, seja possível ocorrer o diálogo das diversas religiões existentes em território nacional, promovendo a alteridade, respeito e pluralidade de ideias.

Através do método histórico indutivo⁶, será analisada a revolução científica de Galileu e Copérnico, que demonstram a necessidade de organização da teoria⁷ e a análise feita pelo antropólogo Claude Lévis-Strauss a respeito da existência de sistemas de crenças⁸ na manutenção da coerência mental como contribuições filosóficas que auxiliam na construção de políticas públicas voltadas para organização e sistematização do conteúdo a ser ministrado nas aulas de ensino religioso nas escolas públicas.

2 A NECESSIDADE DE ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO DAS CRENÇAS

A história demonstra que a necessidade de organização das ideias e da explicação dos fenômenos já serviu como força motriz para revoluções científicas, onde não foram cientistas, engenheiros ou artesãos que deram correspondência fática a determinados fenômenos e sim “homens cuja obra raramente ultrapassou a ordem da teoria” (KOIRÉ, 1982, p. 12/13). Dois exemplos que podem ser dados neste sentido são a contribuição que Copérnico e Galileu deram a astronomia e a física, respectivamente. Ambos queriam compreender qual a real estrutura do universo e não apenas apresentar resultados práticos, distorcendo a teoria para que ela fosse correlata aos fenômenos. A observação e a ação auxiliaram Copérnico e Galileu na construção de uma teoria que fosse compatível com a realidade.

O que os fundadores da ciência moderna, e entre eles Galileu, deviam então fazer não era criticar e combater certas teorias erradas, para as substituir por outras melhores. Deveriam fazer algo completamente diferente: destruir um mundo e substituí-lo por outro, reformar a própria estrutura da nossa inteligência, formular de novo e rever os seus conceitos, conceber o Ser de uma nova maneira, elaborar um novo conceito de conhecimento, um novo conceito de ciência – e mesmo até substituir um ponto de vista bastante natural, o do senso comum, por um outro que não é de modo algum. (KOYRÉ, 1982, p. 19)

Quando Copérnico explicou ao Papa Paulo III porque deveria ser aceita a teoria de que a terra estava em rotação, não o fez por motivos mecânicos ou físicos, antes encontrou

⁶ A metodologia foi definida a partir da sistematização feita por Cleber Cristiano Prodanov e Ernani Cesar de Freitas (2013, *passim*), que separa os métodos em: métodos de abordagem, no qual foi escolhido o método indutivo e de procedimento, que trata dos meios técnicos de investigação, no caso, o método histórico.

⁷ Item 2 do trabalho.

⁸ Item 3 do trabalho.

nessa teoria a única forma de explicar os fenômenos visíveis sem que para isso a teoria se transformasse em um “monstro”. Copérnico afirmou que as teorias usadas pelos matemáticos da época sobre o movimento da terra não tinham coerência.

Ao contrário, aconteceu-lhes como se alguém tomasse <sumeret>, de diversos lugares <à diversis loics>, pés, cabeça, e outros membros, pintados <depicta> ate mesmo de maneira perfeita <optime quidem>, mas sem comparação com um corpo único <sedon unius corporis comparatione>, de modo algum correspondendo reciprocamente entre si <>nullatenus invicem sibi respondentibus>, de sorte a compor com eles <ex illis componeretur> mais um monstro do que um homem <monstrum potius quam homo>. (COPÉRNICO, 2008, p. 263/264)

Copérnico afirmou a rotação da terra sem uma mecânica capaz de explicá-la, sabia que se supusesse a rotação da terra, o “sistema”, até então posto, deixaria de ser um “monstro” para ser um sistema. Mesmo que não soubesse explicar conceitos como a gravidade, que não permite que os corpos voem apesar do movimento da terra. A necessidade de organização e de compreensão da teoria fez com que Copérnico realizasse uma releitura dos fenômenos.

Galileu, assim como Copérnico, também promoveu a releitura de fenômenos quando afirmou que a terra não era o centro do universo. Esta nova teoria modificou a visão de mundo e alterou também o sistema de crença vigente até então. A ideia de que a terra não é a tenda principal do espetáculo cósmico foi desalentadora e teve a função simbólica de sugerir que os membros da sociedade poderiam ou deveriam se movimentar, diferentemente do que ocorria até então, uma vez que a sociedade era estratificada e praticamente imóvel no sentido social⁹.

Galileu tratou sobre o movimento dos corpos, afirmando que os corpos celestes não eram imóveis, a noção de que as coisas se mexem foi literalmente revolucionária. O porto seguro deixou de ser seguro porque na verdade Galileu afirmou que a terra não era firme, ela estava em movimento constante. Houve muitos movimentos de resistência em relação à revolução copernicana e galileana. Não seria possível a Copérnico e Galileu enxergarem nada diferente se não tivessem uma mente diferente. Só há mudança da ciência se houver mudança dos conceitos e, para que houvesse tais mudanças, foi necessário à observação e o esforço de criar uma teoria que não fosse mero vassalo dos fenômenos, foi necessário haver a organização da teoria a fim de obter explicação dos fenômenos (KOYRÉ, 1982, 24 *et seq.*).

⁹ Neste sentido, Cláudio Fortunato Michelin Júnior (2004, p. 42) afirma: “Por fim, a revolução científica oferece ao homem moderno uma opção epistemológica clara. Galileu, Bacon, Descartes e outros estão oferecendo claramente uma alternativa para epistemologia baseada na fé católica e no estudo dos desígnios de Deus. Diante dessas duas alternativas o homem moderno esteve, mais uma vez, em dúvida”.

A filosofia impulsionou duas revoluções, a observação aliada a ação promoveram rupturas no pensamento vigente na sociedade ocidental da época¹⁰. Nos dias atuais, voltar a estes dois exemplos históricos e observá-los, permite-nos concluir a necessidade de organização dos fenômenos e, no caso específico do ensino religioso, a organização do conteúdo, a fim de que, este produza um sistema que compreenda o sistema de crenças de cada credo e não somente seja a fusão de diversas crenças formando grande sincretismo religioso, descaracterizando a diversidade e a singularidade de cada religião.

As crenças devem ser analisadas separadamente, pois cada uma possui seus ritos, credos, celebrações, imagens ou não. É necessário que haja organização do conteúdo para evitar a construção teórica de um “monstro” com todas as informações que podem ser colhidas das religiões, através dos próprios alunos, de fatos que ocorrem no dia a dia. Uma vez que o Supremo Tribunal Federal assentou o entendimento de que o ensino religioso nas escolas públicas pode ser confessional, não há mais dúvida quanto a possibilidade de construir um currículo escolar em que cada crença seja analisada de forma separada.

3 A EFICÁCIA SIMBÓLICA DA CRENÇA

As políticas públicas de cada município, no caso das escolas municipais e estado e federação, no caso das escolas estaduais e federais, ao elaborarem parâmetros curriculares e o próprio currículo escolar do ensino religioso, devem observar a organização do sistema de crenças de cada uma das tradições que serão estudadas. O sistema de crenças é o que dá sentido e base para a crença, inclusive é o que sustenta a eficácia simbólica.

O antropólogo Claude Lévi-Strauss em seu texto “o feiticeiro e sua magia” (1991) trata sobre três casos de feitiçaria analisando a eficácia simbólica da feitiçaria e o sistema de crenças que a sustenta. A análise da tese elaborada pelo antropólogo aponta fundamentos para elaboração do currículo escolar de ensino religioso, conforme será explanado, para tanto utilizou três exemplos de tribos indígenas que serão brevemente narradas¹¹.

¹⁰ Eduardo Carlos Bianca Bittar (2016, p. 5) ao tratar da tensão entre ação e prática na origem da palavra filosofia, afirma: “É esta investigação uma proposta de retorno ao momento de cunhagem do termo *filosofia*. Isto porque o termo *filosofia*, em seu surgimento, traz consigo o dilema dicotômico da ação e do pensamento. Pitágoras, a quem se atribuiu a criação do termo *filosofia* (*filosofia*) como forma de designar aquele que ainda não alcançou a sabedoria, mas é amigo da sabedoria, porque em sua busca se encontra. A preocupação de Pitágoras é com o fato de que a percepção do todo não é dada àquele que atua, que age, que pratica, ou que exerce alguma atividade. Enxergar com distanciamento, ter a visão completa do horizonte, adentrar todos os quadrantes do observado... são características daquele que contempla, e não daquele que age, imiscuído que está com os procedimentos da ação e com os reflexos do resultado da mesma”.

¹¹ Por questões didáticas, optou-se por narrar cada um dos casos analisados pelo antropólogo.

O primeiro relato trata sobre um bando pequeno de índios *nambikwara*, do Brasil; este bando se originou de dois grupos: um que foi dizimado por uma epidemia e outro que havia se separado de seu grupo inicial. Quando estes grupos se uniram, a chefia política ficou para o líder de um grupo e a chefia religiosa para o líder do outro grupo. (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 3)

Certo dia o feiticeiro, chefe religioso, não reapareceu no acampamento na hora habitual e os índios ficaram preocupados, principalmente suas duas esposas e filhos. Por volta das dez horas da noite, devido o grande alvoroço da tribo, a equipe de antropólogos juntamente com os índios que não se alteraram entraram na mata a procura do feiticeiro. Estes não haviam nem andado duzentos metros quando se depararam com o feiticeiro de cócoras na mata, sem os adornos que comumente usa. Levaram-no de volta para tribo e, após muita insistência, o feiticeiro começou a falar e afirmou que “uma tempestade – a primeira da estação – se desencadeara à tarde, e o trovão o conduziu a muitos quilômetros dali, a um sítio que ele indicou, depois o reconduziu ao local.” (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 4) onde foi encontrado.

Inicialmente, a versão dada pelo feiticeiro foi aceita pela tribo, apesar das incongruências apresentadas, como por exemplo, no dia seguinte o feiticeiro estar novamente com os adornos que haviam sido levados pelo trovão. Ocorre que, dias depois a versão oficial começou a ser questionada pelos índios “a boca pequena”, quando estes afirmaram que o feiticeiro na verdade foi se encontrar com os líderes de sua antiga tribo “para solicitar uma volta à sua tribo, para incitá-los a atacar os seus novos associados ou ainda para assegurá-los sobre as disposições destes a seu respeito” (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 5)

Ter-se-iam, contudo os cétricos, invocando uma fraude tão verossímil, e da qual eles mesmo analisavam os móveis com bastante sutileza psicológica e senso político; para pôr em causa a boa fé e a eficácia de seu feiticeiro. Sem dúvida, ele não havia voado nas asas do trovão até o Rio Ananás, e tudo não passava de encenação. Mas essas coisas teriam podido se produzir, tinham-se efetivamente, produzido em outras circunstâncias, elas pertenciam ao domínio da experiência. Que um feiticeiro mantenha relações íntimas com as forças sobrenaturais, isto é uma certeza; que, em tal caso particular, ele haja pretextado seu poder para dissimular uma atitude profana, isto é, domínio da conjetura e ocasião de aplicar a crítica histórica.

No caso do feiticeiro que voa com o trovão, a tribo era obrigada a aceitar a versão contada pelo feiticeiro. A certeza vem da necessidade de preservação da visão de mundo/sistema de crenças, sem a qual os fatos vividos seriam “intelectualmente informes e afetivamente intoleráveis”, conforme explanação dada por Lévi-Strauss (1991, p. 6):

Essas experiências permanecem, entretanto, intelectualmente informes e afetivamente intoleráveis, a não ser que se incorporem a tal ou qual esquema presente na cultura do grupo e cuja assimilação é o único meio de objetivar os estados subjetivos, - formular impressões informuláveis, e integrar experiências inarticuladas em sistemas.

A manutenção da coerência mental pressupõe regras e casos. Todo caso tem que ter uma regra e toda regra tem que ter um caso, é uma subordinação do particular ao universal e de concretização de universal no particular. No caso do feiticeiro que voa com trovão, a regra foi preservada - feiticeiros voam com trovões – porém, a particularidade foi questionada; naquele caso específico o feiticeiro não voou com trovão.

A segunda história narrada trata de um garoto da tribo *Zuni*, do México, que foi acusado de feitiçaria após a crise nervosa de uma adolescente de doze anos quando o garoto agarrou-lhe as mãos. O crime de feitiçaria era punido com a morte nesta tribo e o garoto foi levado a julgamento. (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 6)

A defesa do garoto, que se mostrou eficaz, foi a de assumir que de fato era feiticeiro. O garoto inventou várias histórias, pois era compelido pela tribo a contar sua versão, cada vez que contava, inventava mais e mais detalhes e após ter sido questionado várias vezes, sendo inclusive, forçado a mostrar evidências, mentiu afirmando que na parede de sua casa haviam plumas mágicas usadas por seus ancestrais. (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 7)

Seus inquisidores lhe fizeram encontrar a pluma, somente após muita resistência, enquanto tentava dissuadir os inquisidores desta ideia, o garoto destruiu uma face do muro de sua casa e nada encontrou. Continuou sendo pressionado e destruiu outra face do muro e foi quando encontrou uma pluma que estava junto com a argamassa: “ele agarrou-a avidamente, e apresentou-a aos seus perseguidores como o instrumento mágico de que havia falado” (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 7), após ter respondido mais perguntas, foi liberado pelos auditores quando lamentou a perda de seus poderes.

Houve a necessidade de riqueza de detalhes, que aproximaram o que foi dito a algo que poderia ser imaginado de maneira quase sensível. Palavras produzem efeitos físicos se forem organizadas corretamente. O próprio julgamento se deu através de especificações de alegações geralmente gerais e vagas do percurso para afirmações particulares, como por exemplo, quando o garoto encontrou a “pluma mágica”.

Os juízes não esperam do acusado que ele conteste uma tese e menos ainda que refute fatos; exigem-lhe que corrobore um sistema do qual não detém senão um fragmento, e do qual quer que reconstitua o resto de uma maneira apropriada. [...] E finalmente, por sua defesa engenhosa, tornando seu auditório progressivamente do caráter vital oferecido pela verificação de seu sistema (pois que, principalmente, a

escolha não é entre este sistema e um outro, mas entre o sistema mágico e nenhum sistema, ou seja, a desordem), o adolescente chegou a se transformar, de ameaça para a segurança física de seu grupo, em garantia de sua coerência mental. (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 8)

Nesse caso, o julgamento se dá por um sistema geral que ele próprio não pode ser posto em dúvida. Os índios não perderiam a oportunidade de confirmar sua visão de sistema de crença. O ponto importante é que foi dada encarnação a figura do feiticeiro; a descrição materializa a realidade do sistema mágico que a tribo pressupunha. A manutenção da coerência mental tem que ter regras e casos, é uma subordinação do particular ao universal e de concretização de universal no particular.

Por fim, a última história trata da autobiografia de Quesalid, um índio que viveu na região de Vancouver, no Canadá. Quesalid era um índio cético e não confiava nos poderes sobrenaturais dos feiticeiros e por isso decidiu frequentar as reuniões dos feiticeiros até que foi convidado a participar do grupo. Aprendeu com eles os truques que utilizavam para curar os doentes e concluiu que de fato tudo não passava de encenação, porém Quesalid continuou buscando aprender novas técnicas e, em uma escola xamanística na costa noroeste do Pacífico, aprendeu o uso de uma técnica que lhe deu grande prestígio. (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 10)

[...] o uso de um pequeno tufo de penugem que o prático dissimula no canto de sua boca para expectorá-lo todo ensanguentado no momento oportuno, após se haver mordido a língua ou ter feito brotar o sangue de suas gengivas, e apresenta-lo solenemente ao doente e à assistência como o corpo patológico expulso em consequência de suas sucções e manipulações. (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 10).

Por conta desta técnica, Quesalid ficou famoso entre as tribos e era chamado para realizar várias curas, inclusive em tribos que utilizavam outras técnicas de xamanismo. Em uma das tribos que visitou, os xamãs apenas expectoravam um pouco de saliva em suas mãos e diziam que a doença estava ali naquela saliva. A partir deste ponto, Quesalid ficou vacilante em relação ao seu ceticismo. (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 11)

Por poucas ilusões que tenha mantido até o presente acerca de sua técnica, ele encontrou uma ainda mais falsa, mais mistificadora, mais desonesta que a sua. Pois ele, ao menos, dá qualquer coisa a sua clientela: ele lhe apresenta a doença sob uma forma visível e tangível, ao passo que seus confrades estrangeiros não mostram absolutamente nada, e pretender somente ter capturado o mal. [...] Assim, nosso herói se encontra às voltas com um problema que não é talvez sem equivalente no desenvolvimento da ciência moderna: dois sistemas, que se sabe serem igualmente inadequados, oferecem entretanto, um em relação ao outro, um valor diferencial, e isto, ao mesmo tempo do ponto de vista lógico e do ponto de vista experimental. Em relação a qual sistema de referencia se os julgarão? O dos fatos, onde eles se

confundem, ou o seu próprio, onde tomam valores desiguais, teórica e praticamente?
(LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 11)

A narrativa prossegue e conta que quando outro xamã, Koskimo, que também utilizava métodos inventados encontra Quesalid. Este xamã passa a questionar os métodos que até então utilizou e enlouquece quando Quesalid não lhe conta se de fato era um xamã e possuía poderes sobrenaturais ou se também era um manipulador e inventava métodos. (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 12) Koskimo, que também não acreditava na magia porque ele mesmo a inventava enlouqueceu quando Quesalid apresentou uma outra maneira de realizar feitiçaria e os doentes se declaravam curados. Koskimo enlouquece, pois seu sistema de crenças foi questionado e ele não encontrou respostas que o integrassem novamente neste sistema.

Para Levis Strauss, a magia é uma ciência sem freios, pois ela atende as mesmas exigências da ciência: não permite que haja conteúdo sem forma nem causa sem efeito. A magia não é heterogênea à ciência, possui apenas uma diferença quantitativa e não qualitativa.

A abordagem que considera a cultura como sistemas estruturais teve como destaque o pensamento do antropólogo francês Claude Lévi-Strauss, que defende a tese de que a sociedade humana é definida por meio da interação constante das teias de comunicações existentes em seu meio. As relações entre os mitos e os ritos mantêm as estruturas de varias camadas de relacionamentos nos quais se fundamenta a sociedade.

A característica comum aos teóricos dessa abordagem é a crença de que os fenômenos da vida humana não são inteligíveis, exceto se considerados em suas inter-relações, as quais, por sua vez, constituem estruturas. Portanto os mitos, as obras de arte, as práticas matrimoniais e os modelos de organização social, superficialmente diferentes, porém revelar-se representativos de um mesmo padrão. (OLIVEIRA, 2007, p. 69)

Magia e ciência produzem sistemas. São produtos da produção mental de sistemas ou pensamento. Pensamento tem a ver com estar diante de uma massa de dados sensoriais a ponto de permitir que ela estabeleça um nome a ser dado a estes dados. Magia produz determinismo entre conteúdo, forma, causa e efeito. A diferença entre o pensamento mágico e a ciência não é que o pensamento mágico despreza explicações, oferecimento de causas e estruturas organizadas, mas é que essa exigência do determinismo é mais intransigente e imperiosa, de uma maneira que a ciência pode julgar insensata.

A eficácia simbólica busca estruturar a experiência vivida, procura extrair o máximo de utilidade da experiência sem que haja a completa fusão e conseqüentemente a impossibilidade de reconhecer os dados coletados e o máximo de diversidade sem agregação.

Produz com os elementos vividos uma unidade integrada, porém, diferenciada como um organismo. O sistema de crenças pode ser considerado um organismo de crenças, conforme explana Leviss Strauss (1991, p. 20):

Reabsorver uma síntese aberrante local, por sua integração com as sínteses normais, no seio de uma síntese geral, mas arbitrária – fora dos casos críticos onde a ação se impõe representaria uma perda em todos os quadros. Um corpo de hipóteses elementares pode apresentar um valor instrumental certo para o prático, sem que análise teórica deva se impor a reconhecer aí à imagem última da realidade; e sem que seja tampouco necessário unir, por seu intermédio, doente e médico numa espécie de comunhão mística, que não tem o mesmo sentido para ambos e que chega somente a dissolver o tratamento uma fabulação.

A estrutura *versus* desordem é o que faz a polaridade a partir da qual as dinâmicas da eficácia simbólica se configuram. Conforme as narrativas acima demonstram, é necessário ter conhecimento do sistema de crenças que permeiam as realidades e, no caso do ensino religioso, o sistema de crenças que configuram cada religião ou cada credo dos alunos. Os alunos devem encontrar explicações a respeito das regras, pois diariamente se deparam com casos concreto e, às vezes é necessário buscar casos para regras que lhes são impostas ou ditadas no dia a dia.

Deve haver separação e organização de cada crença. Ressalta-se que a crença e a ciência da mesma forma que a magia e a ciência não são polos opostos e atuam da mesma forma, conforme referencial teórico acima abordado, ambas precisam de explicações e oferecem causas e efeitos como se pode extrair do exemplo do índio Quesalid. Por este motivo a crença deve ser tratada e respeitada da mesma forma como a ciência é, no momento em que assuntos que não podem ser explicados cientificamente forem abordados em sala de aula, sempre buscando identificar o sistema de crenças no qual os casos ou regras estão inseridos.

Não há dúvida com a necessidade de cuidado na elaboração de qualquer currículo escolar, entretanto, no que diz respeito aos parâmetros curriculares do ensino religioso, esta atenção deve ser ainda mais intensa. A religião oferece um sistema de crenças que informam o mundo daqueles que acreditam. Esta questão fica ainda mais sensível quando se trata de crianças, que são pessoas ainda em desenvolvimento. Neste sentido, insiste-se na necessidade de separação de cada uma das religiões, ainda que o material didático trate de um ensino interconfessional. A opção feita deve estar atenta as regras que informam cada uma das religiões, sob pena de descaracteriza-la, bem como, colocar em dúvida todo o sistema de crenças que informam a vida da criança.

4 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO RELIGIOSO

Apesar de o Brasil ter ratificado a Declaração Universal de Direitos Humanos elaborada pela ONU, em 1948, o discurso pautado em direitos humanos apenas começou a ser ouvido, em meados de 1960, no período ditatorial¹². Este discurso nasceu da dor que o período gerou em muitos que foram torturados, exilados, perseguidos e até mortos. Houve a supressão das liberdades e o fomento das desigualdades, e em meio a este cenário os direitos humanos passaram a ser um discurso possível e alternativo ao período de repressão que o país vivia, contudo, houve intensa repressão a esse discurso. Por este motivo, a educação em direitos humanos passou também a ser uma questão necessária no Brasil, assim como foi em outros países. Inicialmente, a sociedade civil brasileira se organizou e passou a reivindicar direitos humanos, que foram negados a maioria da população. A ampla mobilização social culminou na Constituição cidadã, de 1988, que assegurou de forma consistente os direitos civis, econômicos sociais, políticos e culturais no Brasil (VIOLA 2010, p. 17).

Para que seja possível a conscientização, consolidação e reivindicação de direitos, em especial de direitos humanos, é necessário haver educação. “Nela, a socialização do conhecimento ocorre como forma de preservar o patrimônio cultural da humanidade e de formar cidadãos críticos como agentes de transformação” (SILVA, 2016, p. 20). Vera Maria Candau (2013) fornece quatro razões sobre o sentido e a possibilidade de educar em direitos humanos. A primeira delas é a necessidade de conscientização e sensibilização em relação à dignidade humana própria e do outro. É necessário ter em mente que os direitos humanos são conquistas históricas da sociedade civil organizada, que tinha consciência de sua dignidade. Porém, atualmente é possível ver o retrocesso dessa consciência, principalmente, por contextos onde seres humanos são considerados descartáveis, “sobras”, o que justifica sua eliminação física ou simbólica. Por isso, há a necessidade da educação em direitos humanos. A segunda razão, é a necessidade de diferenciação entre educação e educação em direitos humanos e neste sentido a autora cita a Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas de 2008.

¹² Neste sentido, esclarece Solon Viola (2010, p. 17): “Assim, constituídos nos pequenos espaços possíveis, especialmente aqueles vinculados às Igrejas cristãs, os princípios dos direitos humanos moveram-se primeiro contra a ditadura militar e suas práticas repressivas, especialmente a censura, a tortura como método investigativo e amedrontador, os assassinatos políticos, o terror organizado desde o Estado. Logo depois participaram dos processos de democratização política: o fim da censura, a defesa da anistia dos exilados e aos inimigos do regime, as eleições diretas e a constituinte soberana.”

[...] de um modo geral, a educação em direitos humanos é considerada como parte integrante do direito à educação. Como afirmou o comitê dos Direitos das Crianças na sua observação geral n.1, “A educação a que tem direito toda criança é a que tem por objetivo prepara-la para a vida cotidiana, fortalecer sua capacidade de desfrutar de todos os direitos humanos e fomentar uma cultura em que prevaleçam valores de direitos humanos apropriados” (parte 2). Esta educação oferece a toda criança uma ferramenta indispensável para que, com seu esforço, logre ao longo da sua vida uma resposta equilibrada e respeitosa dos direitos humanos às dificuldades que acompanham a um período de mudança fundamental impulsionado pela mundialização, as novas tecnologias e fenômenos conexos. (CANDAUI, 2013, p. 8)

A terceira razão se refere à necessidade de conhecimento de direitos humanos para a sua efetivação, e a educação em direitos humanos faz parte do processo de efetivação desses direitos, pois através da educação há a possibilidade de conhecer direitos, lutar por eles, além de preparar a sociedade para sua proteção e promoção. A educação em direitos humanos deve promover a consciência cidadã de cada um. Por fim, a autora argumenta que a relação entre democracia, cidadania e direitos humanos está imbricada e a formação de uma cidadania ativa, bem como, a participação da sociedade no processo da democratização inclui trabalhar a problemática dos direitos humanos (CANDAUI, 2013).

No Brasil há políticas voltadas à promoção e proteção dos direitos humanos, em 1996 e 2002, foram instituídos os Programas Nacionais de Direitos Humanos I e II (PNDH), respectivamente, que colocavam os direitos humanos como eixos norteadores de programas e projetos voltados para a proteção e promoção de direitos humanos. Um dos eixos contemplados por este programa foi o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja elaboração se deu em 2003. Este plano foi elaborado a partir de debates de movimentos sociais e políticos, houve a participação da sociedade civil em sua elaboração, o que lhe garantiu legitimidade, como também visibilidade às lutas dos movimentos sociais. O PNEDH ficou a cargo do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SILVA, 2016).

De modo geral, podemos perceber que a Educação em Direitos Humanos vem sendo alvo da legislação, compondo a agenda da política educacional brasileira, figurando no *Plano Nacional de Educação*, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de 1996, bem como em programas e projetos educacionais emanados do MEC. Em 2012, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as *Diretrizes Curriculares da Educação para os Direitos Humanos* e mais recentemente as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica*. Esse documento, com parecer homologado, despacho do Ministro e publicado no D.O.U. de 25/06/2015, ratifica a importância de incorporar os conteúdos da EDH nos processos de formação desses

profissionais, evidenciando a crescente visibilidade dessa temática no cenário educacional brasileiro. (CANDAUI, 2013, p. 30) Não obstante, as políticas públicas que visam a educação em direitos humanos almeja a “democratização da sociedade brasileira a partir da construção de uma cultura de direitos humanos, o que pressupõe um movimento em busca da emancipação” (VIOLA, 2010, p. 27) além de assumir os seguintes pressupostos teóricos:

- 1) a educação em DH deve voltar-se para a promoção da liberdade, da igualdade, da justiça social, do respeito à diferença e da construção da paz;
- 2) a construção de uma cultura de vivência e promoção dos direitos humanos implica a transformação radical da sociedade que tem suas bases fundadas em privilégios e esquecimentos;
- 3) a educação em DH implica na formação de um cidadão ativo e crítico capaz de se reconhecer como um sujeito de direitos;
- 4) a educação em DH pressupõe que o conhecimento é um bem de todos e possui dimensão universal;
- 5) o ato pedagógico deve ser construído a partir dos princípios dos direitos humanos, o que pressupõe o reconhecimento de que educador e educando são sujeitos de direitos, seres emancipados e construtores de autonomia. (VIOLA, 2010, p. 28)

A educação em Direitos Humanos pressupõe práticas e conteúdos pedagógicos que devem ressoar nas políticas públicas sobre ensino religioso. A necessidade de reconhecimento dos alunos enquanto sujeitos de direitos, leva ao reconhecimento de suas peculiaridades, principalmente no que diz respeito a sua crença ou não, no caso específico do ensino religioso. A educação em direitos humanos pressupõe a relação, a construção de práticas democráticas. Ademais, os conteúdos a serem ministrados na disciplina devem sempre capacitar o aluno para a promoção de liberdade, respeito e construção da paz, sem provocar qualquer tipo de sentimento de rivalidade entre crenças distintas, principalmente qualquer ideia que estigmatize o diferente. O ensino religioso que é construído com base na educação em direitos humanos visa a emancipação e autonomia, bem como deve conduzir ao reconhecimento e cuidado com o outro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o referencial teórico analisado, é possível depreender a necessidade de organização do currículo escolar principalmente no que se refere ao sistema de crenças de cada uma das religiões, conforme demonstraram os referenciais acima analisados. O ensino religioso deve ser um ensino democrático que visa estimular a alteridade, respeito e pluralidade de ideias em cada um dos alunos estando, dessa forma, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que tem como base da educação em

direitos humanos na educação básica, bem como com as diretrizes traçadas na Lei das Diretrizes e Bases da Educação, mencionada na introdução do trabalho.

A educação em direitos humanos pressupõe uma educação que desenvolva a cultura de direitos humanos coerente com os valores e princípios de direitos humanos, que deve ocorrer em espaços de entendimento mútuo, responsabilidade, respeito, havendo a garantia da cidadania, da equidade cultural, religiosa e outras. O próprio dispositivo constitucional que trata do tema, expressa a preocupação com a formação básica comum e o respeito aos valores culturais de cada aluno.

O referencial teórico analisado permite concluir que cada crença deve ser tratada com o devido respeito, pois a crença de cada um dos alunos lhes informa um sistema no qual está inserido. Neste ponto, vale lembrar o caso do índio Koskimo que enlouqueceu quando viu seu sistema de crenças ser invalidado. O ensino religioso deve ter o cuidado de organizar seu currículo de forma a permitir o diálogo de todas as opiniões, sejam elas divergentes ou não, e buscar auxiliar o aluno na identificação de seu sistema de crenças.

Ocorre que, da mesma forma que o ensino religioso deve auxiliar o aluno na identificação de seu próprio sistema de crenças, é importante que outros sistemas de crenças também sejam mencionados e estudados para que haja a compreensão a respeito da diversidade, como ocorreu na revolução científica de Copérnico e Galileu que apresentaram novas teorias a respeito do movimento dos corpos celestes e da posição da terra no sistema, fatos estes que permitiram a reflexão da sociedade da época sobre aspectos que não diziam respeito somente as leis da física e da astronomia, mas também da sua própria vida em sociedade e o seu lugar no mundo.

Ressalta-se a necessidade do estudo separado do sistema de cada crença para que não haja o sincretismo religioso que desfigura as crenças individualmente. As políticas públicas sobre ensino religioso devem ser elaboradas de forma a organizar separadamente cada uma das crenças ou buscar analisar os mesmos itens de cada uma das crenças isoladamente para que os sistemas não se fundam, formando assim um monstro ou qualquer outra agregação que não um sistema.

Sendo assim será possível promover o diálogo e a coexistência de credos diferentes, pois a disciplina auxiliará na compreensão da visão de mundo e sistema de crenças de cada uma das religiões, promovendo desta forma a alteridade, respeito e pluralidade de ideias, fomentando uma cultura de direitos humanos.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____, Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. *Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 jul. 1997.

BITTAR, Eduardo C. B; ALMEIDA, Guilherme Assis de. *Curso de Filosofia do Direito*, 12 ed. revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Professore/as: multiplicadores/as de educação em direitos humanos. *Revista Sociedade e Cultura*, Goiânia, v.16, n.2, p. 309-313, jul/dez. 2013.

COPÉRNICO, Nicolau. Prefácio de Nicolau Copérnico aos Livros das Revoluções para o Santíssimo Senhor Paulo III, Sumo Pontífice. In *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*. CLE-Unicamp. Campinas, Série 3, v. 18, n. 1, p. 259-268, jan-jun. 2008

CUNHA. Luís. Sintonia Oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 285-302, maio/ago 2007a.

FISCHMANN, Roseli. *A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal*. *Revista Educação & Sociedade*, v. 30, n. 107, p. 563-582, 2009.

KOYRÉ, Alexandre. Galileu e Platão. In *Estudos de História do Pensamento Científico*. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1982.

LÉVI-STRAUSS, Claude. O feiticeiro e sua magia. In: *Antropologia Estrutural*, 4ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

MICHELON JR. Cláudio Fortunato. *Aceitação e Objetividade: uma comparação entre as teses de Hart e do positivismo precedente sobre a linguagem e o conhecimento do direito*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2004.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de. Et al. *Ensino Religioso no Ensino Fundamental*, 1ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

PRADONOV, Cleber Cristiano; ERNANI, Cesar de Freitas. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Itamar Nunes. Tensão entre universalismo e interculturalismo na trajetória das lutas por direitos humanos no Brasil. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v.4, n.1, p.11-32, jan/jun. 2016.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos *in*: SILVA, Aínda Maria Monteiro; TAVARES, Celma (org): *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-39; p. 16-17.