

A educação intercultural e a abertura à diversidade religiosa

Micheline Milot*

Resumo

As diferenças religiosas ainda são frequentemente, fontes de tensões, de incompreensão e de discriminação. A tomada de consciência da diversidade religiosa na educação intercultural pode constituir uma contribuição preciosa a uma cultura de paz, a uma abertura para outras culturas, à tolerância e ao respeito dos direitos do homem. Considerando a natureza das crenças fundamentais que definem os valores e as identidades dos indivíduos, como a educação intercultural pode considerar a diversidade religiosa na perspectiva específica desse tipo de educação, que visa à compreensão, ao aprendizado da convivência, à inclusão e à participação? Três objetivos parecem particularmente desejáveis em uma visão de educação para a cidadania. Essas finalidades são definidas por sua compatibilidade com o modo intelectual de aprender da escola moderna. Estes objetivos podem sustentar uma variedade de atividades, de aprendizagens e de projetos educacionais. Tratam-se de objetivos da educação intercultural que podem se inscrever em uma concepção inclusiva da razão pública: os princípios da tolerância, da reciprocidade e do civismo.

Palavras chaves: Educação intercultural. Diversidade religiosa. Discriminação. Direitos humanos. Cidadania.

1 INTRODUÇÃO

A diversidade religiosa e a crescente sensibilidade às liberdades de consciência e de religião dizem respeito a todas as sociedades democráticas. Seja qual for o contexto nacional, a educação deve lidar com os desafios relacionados à diversidade cultural e religiosa crescente, a fim de formar cidadãos capazes de viverem pacificamente. As diferenças religiosas ainda são frequentemente, fontes de tensões, de incompreensão e de discriminação. A tomada de consciência da diversidade religiosa na educação intercultural pode constituir uma contribuição preciosa a uma cultura de paz, a uma abertura para outras culturas, à tolerância e ao respeito dos direitos do homem.

Desse modo, propõe-se uma reflexão sobre o papel da escola pública em relação à diversidade religiosa e se define, em um primeiro momento, como a diversidade religiosa pode ser abordada como um fato cultural e social na esfera de uma educação intercultural. Em seguida, analisa-se sobre a contribuição desse tipo de formação no âmbito de uma educação direcionada à cidadania para promover os valores democráticos e os Direitos Humanos e se apresentam três objetivos de-

* Professora do Departamento de Sociologia da Université du Québec à Montreal; milot.micheline@uqam.ca

sejáveis a se perseguir na escola em matéria de convicções morais e religiosas. Ao final, será mostrado o tipo de ensino sobre a diversidade religiosa que o Québec escolheu para ser obrigatório nas escolas públicas.¹

2 AS RELIGIÕES COMO FATOS CULTURAIS

Na maioria das sociedades, seja qual for o nível de secularização existente, as religiões tradicionais passaram por um declínio paralelamente a um crescimento da diversidade religiosa. Algumas sociedades conhecem tensões entre a ordem política e a religião dominante, que ainda pode tentar influenciar o Poder Legislativo, principalmente em questões relativas à moral e aos costumes. As referências, as crenças e os ritos religiosos se encontram igualmente presentes em todas as sociedades sob diversas formas: grandes processos de conversão, surgimento de novas religiosidades, formação de movimentos sociais de base religiosa militantes, etc. A modernidade não apagou todos os traços da religião historicamente dominante, nem da experiência e das referências religiosas da vida social e individual. Nas sociedades atuais, os símbolos e valores associados às grandes tradições confessionais habitam ainda o espaço da memória coletiva. A declaração de afiliação confessional ainda é uma prática da maior parte da população em diferentes países, especialmente nos de cultura cristã. Certamente, a expansão do processo de secularização contribui para a retração do significado social das religiões tradicionais. No entanto, tem-se assistido ao florescimento de uma infinidade de grupos e movimentos religiosos ou espirituais. Os fluxos migratórios experimentados pela maioria das sociedades colocaram em contato, de maneira mais significativa do que no passado, uma variedade de concepções de vida e de mundo enraizadas em diferentes sistemas de crenças.

Seja qual for a forma que essa efervescência da dimensão religiosa da vida se apresenta no funcionamento da sociedade, ela faz lembrar que as religiões ainda são parte do domínio social, cultural, bem como político e histórico. Então a importância, para a educação, de considerar esta dimensão da vida social.

3 A ESCOLA E SUA CONTRIBUIÇÃO À FORMAÇÃO DO CIDADÃO

A democracia comporta compromissos morais que são tanto normas para os cidadãos, em uma visão de “cidadania responsável” (BOHMAN, 1996; GUTMANN; THOMPSON, 1996; RAWLS, 1995) quanto obrigações que o Estado deve assumir para que este objetivo seja alcançado. Uma das finalidades legítimas da governança política é assegurar a formação de cidadãos esclarecidos, aptos a participarem do debate público. Considerando a missão específica da escola, diferente daquela da família e das instituições religiosas, abordar a problemática das opções morais e religiosas deveria se inscrever como uma contribuição para uma educação cidadã.² Viver em uma sociedade democrática supõe que os cidadãos possam

orientar suas escolhas morais e suas ações sociais de acordo com convicções diversas, cujo conteúdo pode se opor radicalmente aos valores promovidos por outros ou mesmo pela própria democracia liberal. Considerando que os cidadãos devam “viver juntos”, conforme Touraine (1997) e, a despeito de suas divergências morais e religiosas, é legítimo identificar a contribuição da educação em promover relações pacíficas e a participação na realização do bem comum.

Várias sociedades escolheram não abordar a dimensão religiosa na escola e não é possível identificar efeitos sociais desastrosos derivados dessa situação. Contudo, como uma das missões que se pode esperar da escola é a de habilitar adequadamente os jovens para viverem em uma sociedade complexa na qual as crenças que fundamentam a ação social fazem parte dessa complexidade (especialmente quando se trata de discutir socialmente as escolhas morais e políticas), parece apropriado que a escola não ignore esse importante campo referencial da ação humana. Mas como isso pode ser alcançado, dadas as numerosas restrições da escola pública? O respeito à liberdade de consciência e de religião, a crescente diversidade cultural e religiosa no ambiente escolar, as expectativas dos pais, as restrições solicitadas às crianças pertencentes a grupos religiosos fundamentalistas resistentes aos valores liberais são algumas delas.

Nesse sentido, se os pais são os principais responsáveis pela educação e é desejável que eles garantam a transmissão de valores de convivência social a seus filhos, não se pode contar apenas com a boa vontade dessa entidade social para atingir esse objetivo de socialização. Pode-se mesmo duvidar se esse processo é, em primeiro lugar, de responsabilidade das famílias, visto que parece normal que estas (assim como os grupos religiosos aos quais elas pertencem) se preocupem principalmente com a transmissão a seus filhos de suas próprias convicções religiosas e com a identidade ligada a elas.

A escola pública moderna, ao contrário, não tem como objetivo reproduzir as particularidades identitárias de quem a frequenta.³ Desde a segunda metade do século XX, particularmente, o fortalecimento da modernidade e a ideologia do progresso influenciaram fortemente a educação escolar nas sociedades democráticas, mas também os instrumentos internacionais.⁴

Na verdade, a gênese da escola moderna e seu desenvolvimento estão diretamente relacionados com a ênfase na educação *para todos*, que visa a preparar a participação de cada cidadão na comunidade. Assim, a escola moderna apresenta uma certa ruptura em relação à tradição, tanto em termos de costumes, de formas de pensamento e de conhecimentos quanto ao que diz respeito à verdade ou, mais precisamente, às “verdades”. A escola fica menos encarregada de reproduzir fielmente os vários costumes da comunidade de origem da criança e passa a produzir um modo adaptativo em relação ao mundo (principalmente nos aspectos técnicos, econômicos e científicos). Ela se afastou dos modos de pensamento próprios à

família, ao grupo religioso ou à etnia para generalizar a racionalidade na forma de conceber e de interpretar o ambiente humano e natural.

Certamente, não há consenso filosófico, pedagógico ou político sobre os objetivos que a escola pública poderia perseguir no campo das convicções morais e religiosas das crianças. As duas escolhas educativas mais difundidas nos diferentes sistemas de ensino do Ocidente, relativas ao âmbito das convicções, são: a educação religiosa, visando promover uma fé em particular, ou o completo silêncio sobre o assunto. Nos dois casos, os princípios de cidadania e de deliberação, seja qual for a interpretação teórica na qual essas teses são objeto em filosofia política (MILOT, 2010), não são considerados ou o são de forma tendenciosa por objetivos intrínsecos da orientação educacional. De fato, a educação religiosa, por natureza, valoriza em primeiro lugar a manutenção dos valores e da identidade cultural de um grupo particular. A mudez escolar sobre as convicções envia uma mensagem dupla para as crianças: ou que os valores e crenças não são suficientemente importantes na vida social para que a escola se preocupe com eles ou que estes são assuntos que somente podem ser abordados entre as pessoas que compartilham as mesmas concepções de mundo para evitarem a discórdia. Nenhuma dessas modalidades de ensino enfrenta o problema fundamental do pluralismo e, em ambos os casos, aumenta-se o efeito de divisão social que o pluralismo moral é propício a gerar.

4 AS FINALIDADES EDUCATIVAS DESEJÁVEIS

Considerando a natureza das crenças fundamentais que definem os valores e as identidades dos indivíduos, como a educação intercultural considerar a diversidade religiosa na perspectiva específica desse tipo de educação, que visa à compreensão, ao aprendizado da convivência, à inclusão e à participação? Três objetivos parecem particularmente desejáveis em uma visão de educação para a cidadania. Essas finalidades são definidas por sua compatibilidade com o modo intelectual de aprender da escola moderna. Estes objetivos podem sustentar uma variedade de atividades, de aprendizagens, de projetos educacionais. Tratam-se de objetivos da educação intercultural que podem se inscrever em uma concepção inclusiva da razão pública: os princípios da tolerância, da reciprocidade e do civismo.

4.1 A TOLERÂNCIA

A tolerância é um conceito que, desde John Locke, originou a uma literatura abundante e muitos debates teóricos. Sem entrar nestes debates, que cabem no âmbito limitado deste artigo, pode-se brevemente considerar que a tolerância pode ser entendida em um sentido “fraco” ou “forte”. O significado *fraco* que se pode relacionar a esse termo consiste no simples fato de se “renunciar”, a distância, que outros indivíduos possam viver livremente, mesmo que não partilhem os nossos valores ou não pertençam ao mesmo grupo cultural ou religioso. A tolerância,

no sentido fraco, torna possível uma pacificação social (estática), mas não necessariamente baseada no respeito ao outro e na capacidade de discutir com ele no espaço político. Pode-se viver e conviver, mas nunca compartilhar nada (GUTMANN, 1995). Isso ocorre geralmente porque o Estado “impõe” esta tolerância por meio de restrições jurídicas, obrigando os indivíduos a não interferirem na liberdade do outro que adota valores ou um modo de vida diferente dos seus.

Em um sentido *forte*, a tolerância vai além da mera resignação na qual todos os cidadãos possuem a mesma liberdade. Ela está relacionada a uma tolerância “epistêmica”, que é essencialmente uma capacidade psicológica e cognitiva. A tolerância epistêmica supõe que cada um considere suas próprias crenças como suficientemente boas e válidas para si mesmo, mas que aquelas adotadas pelo outro são igualmente boas e válidas para ele. Essa aprendizagem é lenta e progressiva, especialmente em termos de crenças religiosas, que são baseados em valores absolutos e não em consensos sociais que podem sempre ser revistos e redefinidos. As crianças não podem alcançar esta aprendizagem se elas não forem expostas a pontos de vista diferentes daqueles que são ensinados pela família ou pelo grupo religioso ao qual pertencem.

Esse objetivo deve ser perseguido a partir de uma dupla finalidade: o conhecimento de várias opções de vida, cujo objetivo principal não é alimentar a cultura geral, mas despertar o respeito pelos outros. Uma pedagogia adequada buscará não induzir o desacordo brutal entre a criança e sua família ao não apresentar um referencial religioso como superior aos outros.

A legitimidade de um ensino sobre as religiões na escola é, muitas vezes, justificada pela sua contribuição julgada necessária à compreensão da cultura em seus diversos aspectos (artísticos, históricos, políticos, etc.). Esse objetivo é relevante, mas poderia ser integrado em diversas disciplinas, como história, literatura, geografia. Por si só, esse argumento é *necessário, mas não suficiente* para justificar uma educação voltada ao pluralismo religioso. Por que não é suficiente?

Na verdade, a importância da aquisição de um conhecimento em matéria de religião reside na sua natureza apriorística, isto é, à medida que a formação do cidadão no pluralismo pressupõe o conhecimento das instituições, das doutrinas religiosas e das suas manifestações sociais, dos direitos e deveres que regem a liberdade religiosa e de suas raízes históricas e sociais. A diversidade moral e religiosa é, sem dúvida, uma variável sociológica que exige um conhecimento dos elementos que compõem a paisagem social que já não seguem mais os traços da homogeneidade religiosa de uma sociedade (que, de qualquer maneira, nunca foi completa). Mas não há necessidade de descrever em sala de aula a multiplicidade de crenças e práticas religiosas para formar um cidadão. A história mostra que os homens foram incapazes de se tolerar e, muitas vezes, chegaram a se matar porque suas convicções, principalmente as religiosas, não eram as mesmas; eles

não somente estavam conscientes disso como suas divergências religiosas foram a fonte dos conflitos (MILOT, 2008).

Isso significa que o conhecimento da crença do outro não desperta necessariamente a tolerância. Além disso, é razoavelmente temível que a apresentação descritiva das religiões se torne, em um contexto escolar, uma apresentação estática, enciclopédica, folclórica ou idealizada: em todos os casos, corre-se o risco do afastamento da experiência real, das necessidades e dos interesses das crianças, além de apresentar uma visão quase caricatural dos universos religiosos. Existe ainda o risco de exacerbar as divisões quando o mosaico de diferentes convicções morais e religiosas se torna mais proeminente.

É por isso que o conhecimento de vários pontos de vista morais e religiosos, embora necessário, deve realmente servir a outro propósito: o respeito pelos outros como iguais em dignidade. O respeito pelos outros na sua diferença vai mais além, em termos de aprendizagem, do que o conhecimento. Não se trata apenas de “saber” que o outro não compartilha necessariamente nossos próprios valores e crenças, mas, sobretudo, de desenvolver uma atitude respeitosa em relação a ele, que lhe permite se sentir aceito em sua identidade. Trata-se também de aprender a viver sem se sentir ameaçado em nossa própria identidade por esta diferença. O objetivo é promover a capacidade de compreender a perspectiva das pessoas no que se refere às crenças (religiosas ou ateias) ou concepções filosóficas diferentes.

A tolerância epistêmica não exige a aprovação das crenças e práticas do outro. Quando se pede às crianças para serem tolerantes com os outros, não se pede que elas desistam de suas convicções pessoais, mas que respeitem aqueles que não compartilham suas crenças. O reconhecimento de que os outros têm direito ao mesmo respeito não se baseia na crença de que os valores deles são necessariamente justos e bons, mas em uma aceitação fundamental de que eles merecem o mesmo respeito que elas, mesmo que as crenças deles sejam estranhas, não estejam de acordo com a maioria ou sejam não democráticas.

Uma melhor compreensão das preferências morais e religiosas deve procurar garantir que todas as crianças, independentemente do seu grau de identificação com um determinado grupo religioso, possa adquirir uma *identidade positiva*, sem a necessidade de sentir receio do julgamento dos outros. Os estudos sociológicos dizem que quanto mais um grupo se sente marginalizado socialmente em razão de suas crenças ou por conta da opinião pública sobre eles, mais as respostas se tornam ofensivas e defensivas, em detrimento da participação cidadã. O indivíduo que sofre da falta de reconhecimento social julgará preferível preservar o componente religioso da sua identidade, ou mesmo acentuá-lo excessivamente. Essa consideração aplica-se também a pessoas identificadas em um grupo majoritário na sociedade: aprender a reconhecer os outros pode evitar o desenvolvimento do “reflexo da maioria”, muitas vezes condescendente. Essa intenção de conhecimento e respeito ao outro revela bem o papel da escola, já

que a família ou o grupo religioso podem fornecer uma identificação positiva, mas a partir de um ponto de vista interno unicamente (uma autoidentificação não confrontada em relação ao outro e à diversidade).

Obviamente, esse propósito da tolerância não deve conduzir a uma concepção desta como ilimitada, uma vez que ainda está sujeita a determinados princípios legais que possuem um estado transcendente (mas não metafísico) e não deliberativo: seja o direitos de terceiros (principalmente a integridade física) ou a ordem pública (sujeita, contudo, à interpretação). No entanto, essas restrições também beneficiam aqueles que são refratários aos princípios liberais, pois são elas que os protegem das exigências de conformidade aos valores da maioria.

4.2 A RECIPROCIDADE

A capacidade de pensar em termos de reciprocidade é, sem dúvida, uma competência social mais difícil de ser desenvolvida do que o respeito ao outro, mas ela se insere logicamente no mesmo contexto. É possível definir a reciprocidade em termos relativamente simples: a escola pode buscar – sem exercer violência moral indevida sobre uma criança de um grupo religioso fundamentalista, por exemplo –, desenvolver nela uma disposição a reconhecer ou consentir a terceiros a maneira na qual ela quer ser reconhecida ou o que seja consentido a si mesma e a não ofender os outros quando ela não quer ser ofendida (o mesmo princípio se aplica à criança “ateia” em relação a uma criança fortemente religiosa). Essa concepção é apenas um procedimento e é permeada por uma ética das relações sociais (em que a civilidade, que será tratada posteriormente no texto, será a expressão concreta). A criança deve poder desenvolver a capacidade de estabelecer uma distinção entre a legitimidade de sua própria concepção do bem e a atitude de respeito necessária para com os outros que não partilham dessa opinião. Em outras palavras, os jovens devem ser capazes de avaliar o que podem esperar das outras pessoas que não compartilham os mesmos valores e crenças.

Como a reciprocidade é uma habilidade que não pode ser objeto de restrições normativas e legais, ela exige um processo educativo. A educação pode almejar que a criança estabeleça uma distinção entre o *conteúdo*, mesmo não liberal e não democrático, das doutrinas religiosas e seu *modo de expressão público*. O desenvolvimento dessa capacidade deve permitir futuramente que os cidadãos não restrinjam sua participação no debate público em consequência de suas crenças religiosas e que esta participação não seja considerada ilegítima aos olhos dos outros.

Essa exigência de reciprocidade é muito restritiva para os religiosos que concebem que seus valores são inegociáveis? A resposta é não. Estes religiosos não podem negar os princípios que lhes permitem fazer valer seus próprios argumentos na esfera pública, como o respeito individual, independentemente da posição moral que ele adote: eles devem então, de forma ética, agir de acordo com os mesmos princípios em relação aos outros cidadãos. Enquanto as crianças não são

obrigadas a participar de debates na esfera pública, as predisposições são adquiridas por um lento processo de educação e socialização.

4.3 O CIVISMO

As disposições de personalidade, que permitem o respeito pelos outros e a capacidade de conceber as relações sociais em termos de reciprocidade, manifestam-se concretamente em atitudes na esfera pública que se designam de senso cívico (WEITHMAN, 2002). Essa noção é usada aqui no seu sentido original, ou seja, no que diz respeito à atitude dos cidadãos na vida pública. Ela não se refere a um ideal normativo, mas a um modo de viver coletivamente, que permite alcançar adequadamente o respeito e a reciprocidade. Estes assumem duas habilidades que podem parecer mais problemáticas para alguns grupos religiosos fundamentalistas: uma certa habilidade reflexiva e moderação na expressão pública de suas crenças.

4.3.1 Uma capacidade de distanciamento reflexivo

No sentido literal, como se encontra nos dicionários, a reflexibilidade se refere à capacidade de o sujeito voltar o pensamento sobre si mesmo.⁵ A capacidade de se distanciar de suas próprias convicções morais e religiosas não significa a negação delas, tampouco corresponde a uma atitude relativista. Não se trata também de exigir de uma criança um juízo de valor sobre o conteúdo das crenças às quais ela e sua família adotam. A reflexibilidade não deve ser confundida com a crítica radical dos dados da tradição, nem com um desejo implícito de desenraizamento dos vínculos identitários. O rompimento em relação às culturas de pertencimento particulares não é um objetivo desejável. Se a reflexibilidade comporta um certo distanciamento crítico em relação aos valores e crenças aos quais se adere, seu objetivo não é o desenraizamento. Trata-se, primeiramente, portanto, de uma disposição cognitiva que está de acordo com a missão intelectual da escola pública, que não pode renunciar aos seus métodos de aprendizagem sem negar as bases de sua própria legitimidade. A escola pública não tem como missão reproduzir as particularidades identitárias, e a aprendizagem não pode ser feita na forma de autointerpretação, como ocorre, geralmente, com a família ou com os grupos religiosos.

É normal que uma criança tenha contato com o conteúdo das crenças da tradição à qual pertence por meio de sua família ou quando ela visita uma igreja, um templo ou uma mesquita. Na escola, não é razoável esperar que ela desenvolva uma capacidade de distanciamento em relação a esta crença, pelo simples fato de que esta faz sentido para ela e para as pessoas ao seu redor que a adotam, enquanto outras crianças que não dividem esta crença podem legitimamente acreditar em outra ou de forma distinta. Sem o desenvolvimento desta capacidade de distanciamento, é impossível para uma criança (como para um adulto) entender como diferentes afirmações absolutas podem ser igualmente “justas” e “boas” para os outros. Tal ca-

pacidade introduz certamente um sentimento de relatividade das opções morais e religiosas. Esta relatividade, no entanto, não deve ser confundida com o relativismo. Se o relativismo tende a nivelar as preferências morais, alegando que todas elas são dignas, o sentido da relatividade (WEBER, 1965, p. 130-131) leva o indivíduo a reconhecer que as crenças são válidas e aplicáveis de um ponto de vista particular.

Essa aprendizagem é gradual e, sem dúvida, muito mais fácil para as crianças do que para os adultos. Mais uma vez, trata-se de confiar à escola uma missão diferente, embora complementar, a das organizações familiares e religiosas. Além disso, esse distanciamento das afirmações religiosas geralmente não é ofensivo para as crianças e os pais, uma vez que não é de natureza estritamente crítica, mas em primeiro lugar cognitiva.

4.3.2 A moderação na expressão pública da identidade

A segunda disposição cívica é a de moderação na afirmação social da identidade e crenças. A ideia de moderação na afirmação identitária foi desenvolvido por Spinner (1994) e retomada por Page (1996). Ela é correlata a mesma lógica de integração em um contexto pluralista e de reconhecimento da igualdade fundamental de todos os cidadãos. A moderação não significa que se deve suprimir ou ocultar a identidade religiosa, mas que ela pode ser ajustada de forma a não prejudicar a relação de respeito mútuo e de troca com o outro. Dessa forma, ultrapassa-se o limiar da tolerância no sentido “fraco”, como descrito anteriormente.

A moderação significa que algumas declarações fortes e “exclusivas” podem existir na esfera familiar ou na esfera do grupo social de pertencimento, mas que, à medida que elas podem ser uma fonte de discriminação e tratamento desigual em relação ao outro, uma espécie de “código da vida pública” deve ser internalizado, de forma a estabelecer relações mútuas de colaboração amistosa. Essa atitude não se limita apenas às pessoas que pertencem a grupos minoritários, cujas crenças religiosas definem grande parte da identidade social e influenciam fortemente as escolhas morais. Ela está presente também nos grupos majoritários que, mesmo em uma sociedade amplamente secular, desenvolvem frequentemente expectativas em relação aos concidadãos que possuem uma identidade diferente, expectativas que na verdade buscam que estes últimos tenham um comportamento na sociedade civil de acordo com as normas dominantes, geralmente implícitas.

Para que isso aconteça, os critérios definidos devem ser implementados: quando a criança tiver a certeza de que sua identidade é reconhecida legitimamente na escola e que a aprendizagem lhe proporciona acesso a ferramentas que permitem o desenvolvimento de competências de flexibilidade, a moderação não será vista como uma negação de si mesma, mas como uma forma de ser em relação aos outros que não adotam as mesmas crenças.

5 A DISCIPLINA DE ÉTICA E DE CULTURA RELIGIOSA: O CASO DO QUÉBEC

O Québec laicizou seu sistema de ensino escolar em 1 de julho de 2000 e estabeleceu um programa de educação obrigatória em 2008 dedicado à ética e à compreensão das visões de mundo religiosas e seculares.⁶ O Governo optou por um modelo de escola pública com formato pluralista. O lugar concedido à diversidade religiosa na educação tem, como fundamento, a necessidade de ajustar o ensino à evolução da sociedade secularizada e plural no plano religioso; a educação também tem como objetivo respeitar a igualdade dos cidadãos, religiosos ou não, no espírito da Carta de Direitos e Liberdades da Pessoa, adotada em 1975 e que possui um valor supralegislativo (MILOT, 2007).

As orientações do curso de ética e de cultura religiosa são necessárias como uma contribuição para a educação cidadã. A declaração política do Ministério da Educação, Lazer e Esporte afirma claramente que o novo programa tem como objetivo “promover a vida coletiva” (MELS, 2004, p. 7). Para alcançar este objetivo, o curso de ética e cultura religiosa tem três objetivos principais. Em primeiro lugar, a familiarização com a herança religiosa do Québec, que inclui tanto as religiões cristãs quanto o judaísmo e a espiritualidade dos povos nativos. Em segundo lugar, a abertura à diversidade religiosa busca permitir que o aluno se abra para esta diversidade e para a sua contribuição para a sociedade quebequense. Finalmente, busca-se possibilitar que o jovem se situe de forma reflexiva no mundo das crenças (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, 2005, p. 10).

A escolha dessa disciplina pelo Governo é baseada no pleno reconhecimento dos direitos humanos fundamentais (igualdade, liberdade de consciência e de religião) e na adaptação às mudanças sociais profundas que afetam toda a sociedade, principalmente a secularização e a diversidade religiosa e moral (MILOT, 2007). Assim, esta disciplina, visando também favorecer o diálogo, substitui a educação religiosa tradicional (católica e protestante). Esse curso sobre ética e cultura religiosa é compatível com a neutralidade do Estado e atende à missão de socialização da escola (MILOT; ESTIVALÈZES, 2008). A esse respeito, as justificativas anunciadas na decisão do Governo, desde 2005, revelam uma concepção da realidade religiosa como um dado da experiência pessoal e social que é importante a considerar na educação:

O ensino cultural das religiões busca responder aos quatro objetivos que o Estado deve estabelecer à escola para assegurar aos alunos uma formação cidadã adequada: ele permite aos jovens o acesso aos bens culturais relacionados à religião; ele proporciona aos alunos o acesso a uma pluralidade de pontos de vista que são susceptíveis de contribuir para a formação progressiva de um julgamento moral autônomo e crítico; ele permite que eles desenvolvam atitudes de tolerância, uma melhor aceitação em relação às diferentes maneiras de conceber o mundo, tanto religiosas quanto seculares; e, finalmente, contribui para a socialização em um “nós” enriquecido pela apropriação e eventual valorização de diferentes heran-

ças religiosas, aquelas que a tradição cristã legou aos habitantes originais, e aquelas das diversas tradições minoritárias que foram progressivamente adicionadas ao patrimônio original. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1999, p. 211).

6 CONCLUSÃO

A escola é um dos principais espaços onde as crianças se encontram diariamente no âmago da diversidade de valores e de visões de mundo que moldam as identidades. A educação intercultural é inevitavelmente afetada pela dimensão religiosa da experiência humana porque esta dimensão é um componente da cultura e da identidade de uma grande parte dos indivíduos. A consideração da dimensão religiosa na educação intercultural pode ser resumida da seguinte forma: a educação intercultural deve se preocupar com a promoção da compreensão dos fenômenos de crença e de não crença, do desenvolvimento de atitudes de acolhimento e de respeito às experiências religiosa e não religiosa e da capacidade de deliberação sobre as diferentes concepções de mundo presentes em sociedades pluralistas. Essas questões acompanham os interesses fundamentais das crianças na educação. Nesse sentido, a inclusão da diversidade religiosa na educação intercultural pode contribuir para moldar uma cidadania esclarecida e pacífica, aberta ao diálogo entre as culturas.

Resumè

Les différences religieuses sont encore trop souvent sources de tensions, de conflits et de discrimination. La prise en compte de la dimension religieuse de l'éducation interculturelle peut constituer un apport essentiel à une culture de paix, à l'ouverture vers les autres cultures, à la tolérance et au respect des droits de l'homme. Considérant la nature des convictions profondes qui définissent les valeurs et les identités des individus, comment l'éducation interculturelle peut-elle prendre en compte la dimension religieuse dans la perspective propre à ce type d'éducation, qui vise la compréhension, l'apprentissage du vivre-ensemble, l'inclusion et la participation ? Nous proposons trois finalités eu égard à la dimension religieuse de l'éducation interculturelle. Ces finalités sont définies par leur compatibilité avec le mode d'apprentissage intellectuel qu'est celui de l'école moderne. Ces finalités peuvent sous-tendre une grande diversité d'activités, d'apprentissages, de projets éducatifs. Il s'agit de finalités souhaitables de l'éducation interculturelle qui puissent s'inscrire dans une conception inclusive de la raison publique: elles ont trait aux principes de tolérance, de réciprocité et de civisme. Mots-clés: Éducation interculturelle. Différences religieuses. Discrimination. Droits de l'homme. Civisme.

Notas explicativas:

¹ Este artigo é uma versão revista e melhorada do texto de Milot (2005).

² A cidadania não é concebida neste texto de acordo com o seu estatuto jurídico (o que obrigaria a aprofundar a discussão), mas em uma concepção participativa, na qual a cidadania é o "cumprimento" de um papel social, exigindo da pessoa que a aspira ser adequadamente equipada.

³ A situação é, no entanto, diferente no caso das escolas religiosas privadas cuja legitimidade é reconhecida pelo direito internacional. Faz-se necessário questionar se elas deveriam responder as mesmas exigências de formação cidadã das escolas públicas. Este artigo contempla o sistema escolar público obrigatório.

⁴ Especialmente o Pacto Internacional relativo aos direitos econômicos, sociais e culturais, artigo 13.

⁵ A reflexibilidade é igualmente identificada como uma das grandes características da modernidade avançada. Ver, entre outros, Giddens (1990).

⁶ Participou-se do Grupo de Trabalho que recomendou a criação desta disciplina e se interferiu como especialista nas deliberações sobre a orientação desta disciplina, a partir da perspectiva descrita neste artigo.

REFERÊNCIAS

BOHMAN, James. **Public Deliberation**. Cambridge : MIT Press, 1996. 297 p.

GIDDENS, Antony. **The Consequences of Modernity**. Stanford : Stanford University Press, 1990. 189 p.

GUTMANN, Amy; THOMPSON, Dennis **Democracy and Disagreement**. London: Belknap Press of Harvard University Press, 1996. 422 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. **La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse**. Québec: Gouvernement du Québec, 2005. 18 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise**. Québec: Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999. 257 p.

MILOT, Micheline. A garantia da laicidade na suprema corte do Canada. In: ARRIADA LOREA, Roberto (Org.). **Em defesa das Liberdades Laicas**. Porto Alegre : Livraria do Ayogado editora, 2008.

_____. Conceptions of the Good. Challenging Premises of Deliberative Democracy. In: KAHANE, David et al. (Org.). **Deliberative Democracy in Practice**. Vancouver/Toronto: University British Columbia Press, 2010.

_____. École et religion au Québec. Une laïcité en tension. **Spirale - Revue de recherches en éducation**. N. 39, p. 165-177, 2007.

MILOT, Micheline; ESTIVALÈZES, Mireille.. La prise en compte de la diversité religieuse dans l'enseignement scolaire en France et au Québec. **Éducation et Francophonie**, v. 36, n. 1, p. 86-102, 2008.

MILOT, Micheline. Tolérance, réciprocité et civisme: les exigences des sociétés pluralites. In: OVELLET, Fernand (Org.). **Quelle formation pour éducation á La relegion?** Québec: Les Presses de L'Université Laval, 2005.

PAGÉ, Michel. Citoyenneté et pluralisme des valeurs. In: PAGÉ, Michel, MC ANDREW, Marie, GAGNON, France (Org.). **Pluralisme, citoyenneté et éducation**. Montreal: Harmattan, 1996.

RAWLS, John. **Libéralisme politique**. Paris: Presses universitaires de France, 1995. 450 p.

SPINNER, Jeff. **The Boundaries of Citizenship**. Baltimore: John Hopkins University Press, 1994. 272 p.

TOURAINÉ, Alain. **Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents**. Paris: Fayard, 1997. 395 p.

WEBER, Max. **Le savant et le politique**. Paris: Plon, 1965. 539 p.

WEITHMAN, Paul J. **Religion and the Obligations of Citizenship**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 227 p.

