

RELIGIÃO NA EDUCAÇÃO AFRICANA: A JUSTIÇA SOCIAL TENTANDO SER ATENDIDA**RELIGION IN AFRICAN EDUCATION: SOCIAL JUSTICE TRYING TO BE MET**Leda Maria Araujo Furtado ¹**RESUMO**

Freqüentemente, as informações que chegam até nós sobre as condições de vida dos povos africanos nos dão a imagem de um continente empobrecido e desprovido de educação e cultura, carentes de recursos, onde conflitos tribais, guerras, fomes, AIDS, malária e emigração... e tudo isso por causa da corrupção, incompetência e má governança. Feitas estas considerações deste Artigo Científico sobre a imagem de África e sobre a existência de uma África viva e em movimento, esclarecemos que é um continente com uma imensa diversidade e riqueza de línguas e culturas, que vivenciaram e estão vivenciando processos históricos muito diferentes. Falar da África como uma realidade única é totalmente errado. No entanto, no desenvolvimento do tema educacional e religioso, trataremos dos elementos comuns à maioria dos povos da África. A primeira coisa a notar é que na África, entendemos por educação formal nas escolas, muito recentemente e como resultado da colonização. Antes havia formas diferentes, e de acordo com cada povo e cultura, educação tradicional africana cujos níveis e realizações, obviamente, não estão registrados nas estatísticas, mas que são uma realidade na África. A educação formal, inicialmente fornecida pelos missionários, foi considerado pelos africanos como um elemento cultural alienante, destinado a impor o modo de vida do homem branco à sua própria tradição cultural.

PALAVRAS-CHAVE: África; Educação; Religião.

ABSTRACT

Often, the information that reaches us about the living conditions of African peoples gives us the image of an impoverished continent deprived of education and culture, lacking in resources, where tribal conflicts, wars, famines, AIDS, malaria and emigration... and all this because of corruption, incompetence and bad governance. Having made these considerations in this Scientific Article about the image of Africa and the existence of a living and moving Africa, we clarify that it is a continent with an immense diversity and richness of languages and cultures, which have experienced and are experiencing very different historical processes. To speak of Africa as a single reality is totally wrong. However, in the development of the educational and religious theme, we will deal with elements common to most peoples of Africa. The first thing to note is that in Africa, we mean formal education in schools, very recently and as a result of colonization. Before, there were different forms, and according to each people and culture, traditional African education whose levels and achievements are obviously not recorded in statistics, but which are a reality in Africa. Formal education, initially provided by missionaries, was considered by Africans as an alienating cultural element, destined to impose the white man's way of life on their own cultural tradition.

KEYWORDS: Africa; Education; Religion.

¹ Mestra em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico pela FAVENI - Faculdade Venda Nova do Imigrante, IESX_PPROV. Graduação em Pedagogia pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional do Pará-UVA, IDEPA. **E-MAIL:** ledamaria_filo@hotmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/9767483505781314

INTRODUÇÃO

A questão da religião na educação pública (escolas) foi fortemente debatida na África. As discussões aconteceram no contexto da reformulação que a educação passava na época. Sua natureza controversa pode-se inferir do fato de que, enquanto o restante do setor educacional passou por mudanças substanciais até 1996, a questão da religião na educação ficou em suspenso até 2003, quando a Secretaria de Educação viu o caminho livre para promulgar a Política Nacional sobre Religião e Educação (2003) sob a égide do *South African Schools Act* (Lei nº 27 de 1996). A Política foi precedida por diretrizes na Constituição da República da África do Sul (Lei 108 de 1996), na Lei das Escolas (1996) e em vários documentos de discussão. A Política seguiu após longas consultas com grupos religiosos, incluindo o Fórum Nacional de Líderes Religiosos.

Embora o debate parecesse ter se acalmado um pouco após a promulgação da Política em 2003, uma visita às escolas, particularmente às escolas que costumavam ser baseadas em um *ethos* cristão, mostrará que tudo tem funcionado como de costume.

Muitas escolas continuam se anunciando como tendo um *ethos* cristão e, em algumas delas, a educação religiosa cristã confessional ou sectária ainda está sendo oferecida. Essas práticas não passaram despercebidas. Pesquisadores como Ferguson e Roux (2004) consideram tais práticas prejudiciais à efetiva práxis inclusiva e, portanto, contrárias à Política.

Um não-educador, George Claassen, também ameaçou processar legalmente as escolas infratoras, mas acabou recuando após muitas críticas (DUPREEZ, 2009, p. 388-389). O debate sobre religião na educação ganhou novo impulso quando Coertzen (2010), teólogo, mobilizou vários interessados para se tornarem signatários de um Novo Manifesto, que, como explicou Coertzen, não pretendia substituir ou negar a Política, mas visam explicitar os direitos e deveres

religiosos dos vários grupos religiosos, conforme consagrados na Constituição. Todas essas ocorrências atestam que os africanos não estão muito satisfeitos com a forma como o Estado lidou com a questão da diversidade religiosa na educação pública.

Foi feita justiça aos interesses de todas as denominações e agrupamentos religiosos na África? A proibição do ensino religioso confessional ou sectário nas escolas públicas pode ser justificada tendo em vista que os grupos religiosos idealmente teriam seus filhos ensinados suas respectivas religiões nas escolas públicas como uma extensão do lar e das instituições religiosas? Quais seriam as ramificações se a educação confessional e sectária tivesse sido incluída nos currículos das escolas públicas? As escolas confessionais não teriam levado à formação de guetos?

Como a justiça social pode ser atendida em uma área em que a controvérsia é endêmica (UNESCO, 2003, p. 4)? A África do Sul não é a única a ter de lidar com este problema (WESTERMAN, 2004; HULL, 2005, GOODSTEIN, 2005).

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

De acordo com o princípio da soberania da esfera, o Estado é apenas uma das muitas relações sociais. Como tal, não tem o direito natural ou inerente de infringir os assuntos de outras relações sociais, como instituições religiosas, casas dos pais, escola, empresas, órgãos esportivos e assim por diante, uma vez que todos são autônomos (autogovernados / independentes) as relações sociais por direito próprio.

A tarefa do Estado restringe-se à manutenção da ordem (lei e ordem) na sociedade, e para isso utiliza a legislação, o sistema de justiça legal, a aplicação da lei, a justiça retributiva, o serviço público, regras e regulamentos. Ela dispensa justiça, regula e “socializa(m) as demandas de egoísmos concorrentes” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 21). Harmoniza os vários interesses que surgem das respectivas esferas jurídicas-

soberanias das várias estruturas sociais (STRAUSS, 2009, p. 568; LAFOLLETTE, 2007, p. 3), mas não tem o direito de se intrometer nos assuntos internos de outras relações sociais.

No passado, os Estados não prestaram a devida atenção a este princípio. O fascismo anterior à Segunda Guerra Mundial é um exemplo esclarecedor (GRAY, 2003, p. 50-51). O Estado dominou todas as outras relações sociais, resultando no colapso da sociedade. Tendências estatais autocráticas também podem ser observadas na nacionalização da mineração e dos negócios; uma vez que fazer negócios não é uma função do Estado, tais negócios muitas vezes falham. Não apenas os estados são culpados de ultrapassar seus limites; o domínio da Igreja na Idade Média na Europa é um exemplo disso.

O reconhecimento dos direitos humanos básicos tem dois propósitos principais: proteger os cidadãos e suas relações sociais contra o domínio do Estado, bem como contra os caprichos de outros cidadãos. As liberdades civis protegem os indivíduos contra o uso arbitrário do poder estatal. Os direitos são definidos por regras públicas (RAWLS, 2007, p. 571), e incluem direitos à liberdade individual, privacidade, posse segura de propriedade privada, expressão de opinião sem restrição prévia e liberdade de manter e exercer crenças pessoais, desde que o faça, e não prejudique os outros. Central às liberdades civis é a ideia de um devido processo legal, consistindo em um conjunto de formalidades e restrições processuais que protegem os inocentes, asseguram tratamento igual a todos e exigem que as autoridades demonstrem boas razões para exercerem o poder estatal sobre cidadãos (GRAYLING, 2010, p. 259).

O ponto principal das liberdades civis é fornecer um espaço para que os indivíduos escolham sua própria forma de realizar o que desejam valorizar, sem prejudicar os outros ou seus respectivos direitos. O bem maior para um indivíduo é a autonomia e as variadas relações livremente nutridas dentro dessa

autonomia. Esta autonomia é qualificada no sentido de que significa fazer o que se quer fazer dentro dos limites da saúde, segurança e autonomia dos outros (HARRIS, 2003, p. 87). Sem a proteção das liberdades civis, é muito provável que os indivíduos tenham vidas escolhidas para eles por outros (GRAYLING, 2010, p. 261-262). O (papel do) Estado deve, portanto, ser mínimo (NOZICK, 2007, p. 578). sem prejudicar os outros ou seus respectivos direitos. O bem maior para um indivíduo é a autonomia e as variadas relações livremente nutridas dentro dessa autonomia. Esta autonomia é qualificada no sentido de que significa fazer o que se quer fazer dentro dos limites da saúde, segurança e autonomia dos outros (HARRIS, 2003, p. 87). Sem a proteção das liberdades civis, é muito provável que os indivíduos tenham vidas escolhidas para eles por outros (GRAYLING, 2010, p. 261-262). O (papel do) Estado deve, portanto, ser mínimo (NOZICK, 2007, p. 578). sem prejudicar os outros ou seus respectivos direitos. O bem maior para um indivíduo é a autonomia e as variadas relações livremente nutridas dentro dessa autonomia. Esta autonomia é qualificada no sentido de que significa fazer o que se quer fazer dentro dos limites da saúde, segurança e autonomia dos outros (HARRIS, 2003, p. 87). Sem a proteção das liberdades civis, é muito provável que os indivíduos tenham vidas escolhidas para eles por outros (GRAYLING, 2010, p. 261-262). O (papel do) Estado deve, portanto, ser mínimo (NOZICK, 2007, p. 578). Sem a proteção das liberdades civis, é muito provável que os indivíduos tenham vidas escolhidas para eles por outros (GRAYLING, 2010, p. 261-262). O (papel do) Estado deve, portanto, ser mínimo (NOZICK, 2007, p. 578). Sem a proteção das liberdades civis, é muito provável que os indivíduos tenham vidas escolhidas para eles por outros (GRAYLING, 2010, p. 261-262). O (papel do) Estado deve, portanto, ser mínimo (NOZICK, 2007, p. 578). Sem a proteção das liberdades civis, é muito provável que os indivíduos tenham vidas escolhidas para eles por outros (GRAYLING, 2010, p. 261-262). O (papel do) Estado deve, portanto, ser mínimo (NOZICK, 2007, p. 578).

Como os estados adquiriram o direito de aprovar leis de educação e estipulações sobre educação (a escola), dado o fato de que o setor de educação

(escolar) em princípio deveria ter governado a si mesmo? Embora pais e professores devessem ter fornecido (financiado) e governado (gerenciado) a educação, na prática eles não conseguiram fazê-lo, não apenas por causa da complexidade e tamanho dos sistemas educacionais que evoluíram, mas também pelo pesado financiamento necessário. Os Estados começaram a intervir, especialmente com a ascensão da educação popular durante o final do século XIX, pelo que a educação escolar é hoje considerada uma empresa estatal. Na prática, pais, professores e confissões religiosas abdicaram do direito de dirigir as escolas; sua participação limitou-se a servir em órgãos consultivos.

O domínio da escola pelo Estado também pode ser atribuído a uma aplicação errônea do princípio da esfera-universalidade, a contrapartida da esfera-soberania: os assuntos de todas as relações sociais estão intimamente interligados, apesar de sua independência ou autonomia. A mesma pessoa pode ser membro de várias relações sociais. O estado tem interesse na educação porque as crianças em idade escolar estão no processo de se tornarem cidadãos adultos do estado. A maioria dos estados, como resultado das circunstâncias práticas dos pais e das denominações religiosas esboçadas acima, expandiu seu interesse no ensino público de apenas uma participação na educação escolar para o domínio total do sistema educacional.

O ESTADO COMO CONTRATO SOCIAL: IMPLICAÇÕES PARA A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

O pensamento de Rousseau e, mais recentemente, de Rawls (STRAUSS, 2009, p. 509) permite-nos abordar o problema do papel do Estado a partir de outra perspectiva, nomeadamente ao vê-lo como um conjunto de pessoas que formam uma sociedade com base num contrato social (RAWLS, 2007, p. 565, 567, 568; GRAYLING, 2009, p. 201). A existência

de um contrato social é um pré-requisito para falar sobre justiça social. Antecedentes ao contrato social não há princípios de justiça em vigor, sustenta Rawls. O contrato social surge de uma decisão conjunta de indivíduos racionais. Segundo Rawls, dois princípios emergem desse contrato, sendo o primeiro relevante para a presente discussão. Incorpora a ideia de liberdades básicas (livres e iguais).

De acordo com Strauss (2009, p. 511), Rawls deseja dar conta do modo como uma sociedade bem ordenada é "efetivamente regulada por uma concepção compartilhada de justiça". Em tal sociedade, há um entendimento público sobre o que é justo e injusto. Essa "teoria da justiça" não apenas estabelece os termos pelos quais diferentes modos de vida podem coexistir (GRAY, 2009, p. 33), mas também está em conformidade com o princípio da esfera-soberania ao postular que o Estado é responsável pelo funcionamento eficiente da sociedade.

Rawls usa o conceito de "justiça" no sentido não legal de "justiça como equidade" (RAWLS, 2007, p. 572; SCOTT & MARSHALL, 2009, p. 379-380; STRAUSS, 2009, p. 511). Seu objetivo é mostrar como os cidadãos em uma sociedade bem ordenada podem adquirir um senso de justiça como equidade, "uma disposição para agir não apenas de acordo com, mas também por causa da justiça, conforme definido pelos princípios de justiça e as normas legais e sociais que os satisfazem" (STRAUSS, 2009, p. 512). De acordo com Rawls, a justiça como equidade tem as características de uma teoria dos direitos naturais (BLACKBURN, 2009, p. 178). Não apenas fundamenta os direitos fundamentais em atributos naturais e distingue suas bases das normas sociais, mas também atribuem direitos às pessoas por princípios de igualdade de justiça.

A justiça social está preocupada com a estrutura básica da sociedade, ou seja, as principais instituições responsáveis pela distribuição dos direitos e deveres fundamentais, bem como pela "divisão das vantagens da cooperação social" (RAWLS, 1996, p. 6). A cidadania,

segundo Rawls (2001, p. 577) “é uma relação de cidadãos livres e iguais que exercem o poder político último como um corpo coletivo” (STRAUSS, 2009, p. 515).

A “responsabilidade do Estado de fazer justiça a cada bem jurídico poderia... ser... descrita como impedindo a satisfação excessiva de cada um desses interesses em detrimento de outros”. Os interesses podem ser opostos de muitas maneiras, especialmente quando as comunidades disputam o poder (GRAY, 2009, p. 26-27). O conflito moral também pode surgir por causa de diferentes modos de vida. De fato, o conflito de valor anda de mãos dadas com o ser humano (GRAY, 2009, p. 27, 28) e com, *in casu*, pertencentes a diferentes grupos religiosos. Há, em outras palavras, “uma estreita ligação entre justiça social pública e harmonização de interesses”. Este processo de harmonização deve consistir em ponderar todos os interesses uns contra os outros num sentido retributivo (ou seja, uma entrega equilibrada), com base na relativa independência das várias relações sociais (STRAUSS, 2009, p. 569).

Um Estado tem o direito de perseguir o ideal ou valor da coexistência pacífica porque quase todos os modos de vida têm interesses em comum que tornam o *modus vivendi* o pluralismo de valores sugere que buscar um compromisso entre valores e modos de vida cujas reivindicações não podem ser totalmente reconciliadas não precisa ser irracional. Pelo contrário, a luta para honrar reivindicações incompatíveis pode ser uma marca da riqueza de nossas vidas (FRANCIS, 2004).

Os Estados podem lutar pelo *Modus Vivendi*, uma forma de liberalismo (GRAY, 2009, p. 51). O *Modus Vivendi*, segundo Gray, não vê o liberalismo como um “sistema de princípios universais; podemos pensá-lo como o empreendimento de buscar termos de coexistência entre diferentes modos de vida. Em vez de pensar os valores liberais como se fossem universalmente autorizados, podemos pensar no liberalismo como o projeto de conciliar as reivindicações

de valores conflitantes”. Os Estados também podem seguir uma abordagem mais pragmática, ou seja, fazer “algo na direção moralmente correta ou aceitável” (GRAYLING, 2010, p. 18). Nesse sentido, o Estado pode buscar um equilíbrio razoável entre suas próprias preocupações políticas e o que poderia fazer sem interferir demais em outras preocupações legítimas.

Grayling acha útil a distinção de Isaiah Berlin entre liberdade positiva e negativa no contexto desta discussão. Berlin era a favor da liberdade (negativa) da compulsão externa porque achava que a primeira (liberdade para buscar e realizar vários objetivos) poderia tentar o Estado a prescrever e até mesmo impor o comportamento que ele acreditava ser do melhor interesse de seus cidadãos – e, portanto, o que todo cidadão deve desejar, quer de fato o faça ou não. Em contraste, a liberdade negativa define a área dentro da qual as pessoas devem ser deixadas com suas próprias escolhas e preferências sem interferência de outros, incluindo o Estado. Esta última é a concepção clássica de liberdade formulada por John Stuart Mill (GRAYLING, 2010, p. 217).

Independentemente de como fundamentamos teoricamente, filosoficamente ou moralmente a esfera de competência do Estado, não pode haver controvérsia sobre o fato de que é dever do Estado arbitrar em caso de conflito potencial, como no caso da religião no domínio público. É parte integrante do dever do Estado de administrar uma sociedade bem ordenada. Os oponentes em um conflito podem reivindicar justiça para seu lado, e quando ambas as partes podem estar certas em reivindicar, por exemplo, por um lado, que as formas sectárias e confessionais de religião sejam atribuídas a uma escola pública por causa da unidade da criança como pessoa e, portanto, de sua educação e, por outro lado, que a educação sectária não pertence ao domínio público por causa de seu efeito divisivo e potencial de conflito, o Estado enfrenta um difícil dilema moral (GRAYLING, 2010, p. 38). Uma regra estabelecida pelo Estado deve ser justa para todas as

partes em conflito. O conceito de justiça está intimamente ligado ao de equidade e equidade; a injustiça será sentida como injúria (GRAYLING, 2010, p. 39).

O PAPEL DO ESTADO AO SERVIÇO DA JUSTIÇA SOCIAL

Os Estados divergem quanto aos requisitos de justiça (social) e direitos humanos. Não é apenas que as exigências de um direito podem colidir com as de outro. Um único direito, como no presente caso o direito à liberdade de religião no domínio público, pode fazer exigências incompatíveis, dependendo de quem exige o quê. Não há, portanto, uma maneira exclusivamente racional de resolver esses conflitos, conclui Gray (2009, p. 38).

Reivindicações sobre direitos e justiça estão enredadas em conflitos de valor. Se, por exemplo, discordamos sobre a vida boa, somos obrigados a discordar sobre justiça e direitos. A justiça social não pode, portanto, ficar alheia a reivindicações conflitantes sobre o bem. O conflito, por sua vez, como aponta Comte-Sponville (2005, p. 15, 19), pressupõe o Estado como árbitro que pode “trabalhar para uma convergência de nossos interesses”. O que a justiça exige varia com a história e as circunstâncias. Mesmo os valores universais não geram uma visão única de justiça; eles apenas estabelecem restrições sobre o que pode ser considerado um compromisso razoável entre valores e modos de vida rivais.

Dessa forma, os valores humanos universais estabelecem limites éticos na busca da convivência pacífica (GRAY, 2009, p. 38). Esta verdade tem grandes consequências. Significa que não pode existir um regime ideal. Como os direitos fazem exigências conflitantes que podem ser razoavelmente resolvidas de diferentes maneiras, a própria ideia de tal regime é um erro. Diferentes regimes tendem a resolver conflitos

entre direitos humanos vitais de diferentes maneiras (GRAY, 2009, p. 34).

É o mesmo com a justiça social. Não podemos evitar argumentos de justiça como equidade na distribuição de bens, como direitos e liberdades, na sociedade. Nenhuma sociedade contemporânea contém um consenso sobre justiça que seja profundo ou amplo o suficiente para fundamentar uma única “teoria da justiça” universal. Entre as virtudes, a justiça é uma das mais moldadas pela convenção, e por isso está entre as mais mutáveis (GRAY, 2009, p. 34). As diferenças são, portanto, esperadas. Eles refletem diferenças de perspectiva moral na sociedade mais ampla; diferentes visões do bem sustentam diferentes visões de justiça (GRAY, 2009, p. 35, 36).

Na ausência de uma teoria universal da justiça, um Estado poderia seguir os princípios da teoria ética do pluralismo de valores (GRAY, 2009, p. 25), que afirma que o bem é plural, mas que também abriga conflitos para os quais não há solução única que seria aceitável por todos (GRAY, 2009, p. 26; HARRIS, 2003, p. 90-91). “Por mais que (valores) possam ser entendidos, (os valores de) paz e justiça são bens universais; mas às vezes eles fazem exigências que são incompatíveis” (GRAY, 2009, p. 26). De acordo com o pluralismo de valores, um estado pode argumentar “na medida em que (digamos, uma religião dominante em particular) prescreve um único modo de vida, ou uma pequena família de modos de vida, como sendo certo ou melhor para toda a humanidade, [ele é] incompatível com a verdade do pluralismo de valores” (GRAY, 2009, p. 39).

A teoria ética do pluralismo de valores baseia-se na tese de que a experiência comum e a evidência da história mostram os seres humanos prosperando em formas de vida muito diferentes umas das outras. Ninguém pode razoavelmente reivindicar incorporar o florescimento que é exclusivamente humano. Se há algo distinto sobre a espécie humana, é que ela pode prosperar de várias maneiras (GRAY, 2009, p. 40). Apesar disso, Hampshire (2003, p. 134) acredita

que o consenso pode ser alcançado por um “processo deliberativo racional de ouvir os dois lados”. Ele está convencido de que a resolução de conflitos por meio do raciocínio convergente está no cerne da justiça política (HAMPSHIRE, 2003, p. 141-142), mostram seres humanos prosperando em formas de vida que são muito diferentes umas das outras.

Um estado pode, alternativamente, decidir seguir o que Blackburn (2009, p. 186) vê como uma espécie de ‘escolasticismo árido’: os direitos humanos decididos pelas partes negociadoras, e posteriormente consagrados na Constituição do país, devem ser bons e, portanto, aplicados em legislação. Nestas condições, estudantes de Direito e até mesmo o Tribunal Constitucional escrutinam a linguagem da Constituição “com o mais minucioso e pedante cuidado e uma enorme bateria de interpretações prévias a extrair”. O resultado de tal escolástica pode ser risível do ponto de vista do que pode ser considerado a boa sociedade, ou o que seria bom para a sociedade (BLACKBURN, 2009, p. 182-183). Tal escolástica é inaceitável em vista do argumento de que a moralidade é categórica; “trata-se de questões intrínsecas de certo e errado, o bom e o mau, sobre a aplicação da teoria crítica em um contexto pós-luta. Isto é, diz Grayling (2010, p. 26), centralmente um empreendimento ético. A ética diz respeito ao caráter e à qualidade da vida de uma pessoa como um todo, e como ela a vive. Em suma, trata-se de que tipo de pessoa se é – de onde normalmente flui a natureza de sua agência especificamente moral. É a soma total daquelas coisas que um indivíduo impõe a si mesmo ou nega a si mesmo, não primariamente para promover seus próprios interesses, bem-estar ou felicidade (fazer isso equivaleria a egoísmo), mas em consideração aos interesses e/ou direitos de outros, para evitar ser um vilão ou manter-se fiel a certa concepção de humanidade e de si. É a lei que se impõe a si mesmo,

Pode-se, portanto, esperar que o Estado arbitra, no presente caso, em relação à religião e à educação,

por motivos morais categóricos, e não principalmente por motivos de conveniência política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estado sul-africano nunca declarou abertamente a postura filosófica ou ética a partir da qual promulgou sua Política Nacional sobre religião na educação (2003). Os seguintes motivos filosóficos e/ou éticos podem, no entanto, ser inferidos das estipulações da Política: de fato o secularismo (a proibição de todas as formas de religião sectária da esfera pública por causa de seus efeitos potencialmente divisivos ou guetizadores), pragmatismo (a eliminação de uma ameaça potencial à estabilidade do Estado e considerações de conveniência política; buscando um equilíbrio razoável entre suas próprias preocupações políticas e o que ela poderia fazer sem interferir muito em outras preocupações legítimas), pluralismo de valores (RICHARDSON, 2003, p. 12); e a teoria do *modus vivendi* (coexistência pacífica), baseado em uma forma de liberalismo que pensa em termos de coexistência entre diferentes modos de vida e de conciliação das reivindicações de valores conflitantes. Muito provavelmente, o Estado também seguiu a abordagem pragmática de fazer “algo na direção moralmente (e politicamente) correta ou aceitável” (GRAYLING, 2010, p. 18; KRUGER, 2006).

No final, é preciso dizer que a justiça (social) foi servida pelo Estado. Nenhuma das partes em disputa obteve exatamente o que desejava. A proibição da educação religiosa sectária nas escolas é para a satisfação dos secularistas e do próprio Estado, mas não para a satisfação das religiões tradicionais e dos pais religiosamente conservadores. A permanência dos Estudos da Religião como disciplina acadêmica deve ser do agrado de todos, pois enriquece o currículo escolar. Permitir um lugar para observâncias religiosas nas escolas também pode ser bem-vindo por todos os envolvidos.

A Política poderia ser revisada para proporcionar maior liberdade de escolha às escolas, bem como para poder lidar com incongruências como a divisão artificial entre a instrução religiosa confessional (que não é permitida nas escolas públicas) e as observâncias religiosas concomitantes.

REFERÊNCIAS

- BLACKBURN S. 2009. As grandes questões/Filosofia. Londres: Quercus.
- COERTZEN P. 2010. Manifesto Sul-Africano de Direitos e Liberdades Religiosas. Stellenbosch, 21 de outubro.
- COMTE-SPONVILLE A. 2005. O livrinho de filosofia. Londres: Vintage/Random House.
- DU PREEZ M. 2009. Cruz. Reflexões de um africano branqueado. (Contra a corrente. Reflexões de um africano branqueado.) Cape Town: Zebra Press.
- FERGUSON R & ROUX CD. 2004. Ensinar e aprender sobre religiões nas escolas. Respostas de um projeto de pesquisa-ação de participação. *Jornal para o estudo da religião*, 17:5-23.
- GOODSTEIN L. 2005. Da mesquita ao campanário, a fé sobe. Os artigos do New York Times selecionados para o Sunday Times, 23 de janeiro.
- GRAY J. 2009. Anatomia de Gray. Londres: Allen Lane.
- GRAYLING AC. 2010. Pensando em respostas. Londres: Bloomsbury.
- HAMPSHIRE S. 2003. Justiça e conflito. In: Baggini J & Stangroom J 2003. O que pensam os filósofos. Londres: Continuum.
- HARRIS J. 2003. Ciência, ética e sociedade. In: Baggini J & Stangroom J 2003. O que pensam os filósofos. Londres: Continuum.
- HULL JM. 2005. Educação religiosa na Alemanha e na Inglaterra: o trabalho recente de Hans-Georg Zieberts. *Jornal Britânico de Educação Religiosa*, 27, p. 5-17.
- KRUGER K. 2006. A nova política sobre religião na educação: pontos de partida teóricos e contexto. Pretória: UNISA.
- LAFOLLETTE H. 2007. Ética na prática. Oxford: Blackwell.
- NOZICK R. 2007. A teoria do direito da justiça. In: LaFollette H 2007. Ética na prática. Oxford: Blackwell.
- RAWLS J. 1996. Liberalismo Político. Cambridge: Harvard University Press.
- RICHARDSON N. 2003. Não é mais um encontro moral! Problemas e possibilidades para a regeneração moral. *Scriptura*, 82, p. 3-14.
- SCOTT J & MARSHALL G. 2009. Dicionário Oxford de Sociologia. Imprensa da Universidade de Oxford.
- STRAUSS DFM 2009. Filosofia: Disciplina das disciplinas. Grand Rapids: Paideia Press.
- UNESCO Comissão Sul-Africana para a UNESCO 2003. Ensino religioso em ascensão? *Comunicado de imprensa*, nº 2003/29-2.
- WESTERMAN W 2004. A religião volta ao domínio público. (A religião está voltando ao domínio público). *Boletim de Notícias*. Hendrik Pierson Chair for Christian Education, 11:1.