

Kaé Stoll Colvero

**LAICIDADE, EDUCAÇÃO ESCOLAR E
INTERCULTURALIDADE: CONCEPÇÕES
EM DISPUTA**

TESE DE DOUTORADO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Kaé Stoll Colvero

**LAICIDADE, EDUCAÇÃO ESCOLAR E
INTERCULTURALIDADE: CONCEPÇÕES
EM DISPUTA**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^ª. Vera Maria Ferrão Candau

Rio de Janeiro
Abril de 2016



Kaé Stoll Colvero

**LAICIDADE, EDUCAÇÃO ESCOLAR E
INTERCULTURALIDADE: CONCEPÇÕES
EM DISPUTA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Vera Maria Ferrão Candau

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Alicia Maria Catalano de Bonamino

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Ana Ivenicki

UFRJ

Prof. Reinaldo Matias Fleuri

UFRJ

Prof. Ralph Ings Bannell

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro

de Teologia e Ciências Humanas

PUC-Rio

Rio de Janeiro, 11 de abril de 2016

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Kaé Stoll Colvero

Graduou-se em Letras – Português pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2008. Obteve o título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2011, com a dissertação “A normatização da Educação Moral e Cívica” (1961-1993), orientada pelo professor Dr. Luiz Antônio Cunha. É professora assistente da Universidade Federal do Tocantins (UFT) desde 2015, no curso de Educação do Campo, onde coordena o Grupo de Estudos sobre Interculturalidade e Educação do Campo (GEIEC).

Ficha Catalográfica

Colvero, Kaé Stoll

Laicidade, educação escolar e interculturalidade : concepções em disputa / Kaé Stoll Colvero ; orientadora: Vera Maria Ferrão Candau – 2016.

185 f. :il. Color. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação escolar. 3. Laicidade. 4. Interculturalidade. I. Candau, Vera Maria Ferrão. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Para Lucas e Daniel, com gratidão e amor.

Agradecimentos

Construir uma tese não é um processo fácil. Mais difícil do que a escrita em si, são os quatro anos de expectativas, incertezas, rompantes de vontade desmedida, de desânimo e de agonia que também fazem parte do processo. Em muitos desses momentos, pensei que não chegaria até o fim. Felizmente, tive ao meu lado a presença de pessoas que me fortaleceram nos momentos mais tensos e que não permitiram que eu desistisse desta jornada. Dentre essas, algumas, sem dúvida, foram fundamentais para que eu chegasse ao final deste estudo.

Em primeiro lugar, quero agradecer a oportunidade que o Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio me concedeu de poder cursar este doutorado. Se o mérito da aprovação na seleção é individual, a confiança no empenho futuro do aluno e no seu projeto de estudos vem da instituição e dos professores que ali estão. Sou muito grata, também, pela bolsa do CNPq, que viabilizou minha permanência no curso nos seus dois primeiros anos.

Dentro do âmbito da PUC-Rio, o meu agradecimento especial é, sem dúvidas, à minha orientadora, professora Vera Candau, que sempre ressaltou a importância da temática deste estudo para o contexto educacional, mesmo nos momentos em que eu mesma não acreditava que conseguiria chegar até o fim. Obrigada, professora Vera, pela sua paciência, por toda a compreensão nos momentos mais delicados, por compartilhar comigo seus conhecimentos, pela sua orientação e generosidade. Obrigada por não ter desistido de mim.

Ao professor Luiz Antônio Cunha, agradeço por ter me apresentado ao tema da laicidade na educação ainda no meu mestrado, e por ter despertado em mim o interesse para pesquisar essa questão no meu doutorado.

Aos professores Ralph Bannel e Alicia Bonamino, agradeço imensamente pelas contribuições dadas nos exames de qualificação I e II e pelo apoio ao longo do desenvolvimento do trabalho. Da mesma forma, agradeço ao professor e amigo

Renato Pontes, por ter me ensinado tanto no Estágio Docente, pela partilha de conhecimentos e pelas palavras carinhosas de conforto e incentivo.

No âmbito pessoal, meu agradecimento especial é para meu esposo, Daniel, e para meu filho, Lucas, razão da minha vida. Obrigada, Daniel, por não permitir que eu desistisse do doutorado, por sempre ter me mostrado, mesmo quando eu não conseguia ver, que problemas existem para todos e que os mesmos são passageiros, nos engrandecem como pessoas e nos fazem mais fortes. Hoje eu sei que é exatamente assim. Agradeço, também, à minha mãe, Lauria, e à minha prima-irmã, Bárbara, pela ajuda nos momentos necessários, pelas palavras de incentivo e por estarem comigo ao longo desta jornada.

Agradeço à minha amiga querida, Carolina Melo, por todos os momentos especiais que passamos juntas desde que nos conhecemos, em 2012. Hoje, mesmo que distantes fisicamente, nossa amizade continua viva e especial. Da mesma maneira, agradeço, também, à força e ao carinho do meu amigo Pedro Santos, que sempre esteve disposto a me ajudar ao longo do doutorado, inclusive, levando meus escritos impressos até a PUC-Rio. Obrigada por tudo!

Agradeço aos colegas da UFT e amigos pessoais, Leon de Paula, Ubiratan Francisco de Oliveira e Witembergue Zapparoli, que me receberam com carinho no curso de Educação do Campo e me ajudaram na minha adaptação à vida no Tocantins/Maranhão. Da mesma forma, agradeço à Aldeísa Sousa, Analene Muniz, André Silva e Fábio Nogueira pela presença alegre, pela parceria em todos os momentos e pela amizade sincera que construímos nesse pouco tempo que aqui estou. Vocês me fortalecem!

A todas as pessoas que de alguma forma estiveram comigo ao longo destes quatro anos, o meu muito obrigada.

Resumo

Colvero, Kaé Stoll; Candau, Vera Maria Ferrão. **Laicidade, educação escolar e interculturalidade: concepções em disputa.** Rio de Janeiro, 2016. 185 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A necessidade diária de repensarmos os modos de convivência entre diferentes povos, representações de mundo e práticas de intervenção sobre o mesmo, reflete que estamos inseridos em uma realidade plural marcada por tensões que não podem ser desconsideradas, neutralizadas ou impedidas de fazer parte dos mais variados espaços de socialização. Nesse contexto, buscamos abordar questões relativas à presença da religião na escola pública e ao seu papel diante de questões de cunho religioso que adentram seu cotidiano, sendo nosso objetivo o de analisar as potencialidades e os limites da perspectiva dialógica da interculturalidade crítica face à presença religiosa nas escolas, identificando problemas, caminhos e possíveis ações. Para isso, delimitamos como foco de investigação a realidade de dois Estados laicos, França e Brasil, já que ambos apresentam formas peculiares de tratar a presença religiosa em suas escolas, como também vivem, sobretudo, hoje, sob a tensão oriunda das diferenças que adentram tais espaços. Por meio de documentos oficiais, adotamos uma abordagem qualitativa de análise de dados, pautada na metodologia da Análise de Conteúdo, a fim de identificarmos e analisarmos como cada país têm se posicionado em relação à presença da religião na escola, e se os mesmos adotam, ou não, uma perspectiva intercultural diante das diferenças. Partimos do pressuposto de que a ação dialógica intercultural se faz urgente à educação escolar hoje, e que a mesma deve estar intimamente relacionada à valorização das diferenças culturais e das liberdades individuais, em consonância com aquilo que é defendido no âmbito de um Estado efetivamente laico e plural. Assim, acreditamos que a laicidade e a interculturalidade na educação figuram na garantia de uma cidadania participante e atuante na defesa por direitos fundamentais, individuais e coletivos de qualquer sociedade. Nosso estudo nos permitiu identificar que nenhum dos países estudados adota efetivamente uma política educacional voltada à valorização das diferenças, sobretudo religiosas, mesmo que ambos a defendam em seus contextos educativos. Por fim, concluímos que uma tarefa educativa engajada na superação

de qualquer forma de segregação, intolerância e estereótipos, calcada nas diretrizes dos Direitos Humanos, emerge como necessidade urgente na ação de orientação e formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades, sendo a laicidade e a interculturalidade na educação escolar prerrogativas essenciais à (re)construção e consolidação da democracia como um processo capaz de fortalecer comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos, sendo eles de cunho religioso, ou não.

Palavras- chave

Educação escolar; laicidade; interculturalidade

Abstract

Colvero, Kaé Stoll; Candau, Vera Maria Ferrão (Advisor). **Laicity, Schooling and Interculturality: conceptions in dispute**. Rio de Janeiro, 2016. 185 p. Doctorate thesis – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The daily demand of rethinking how we socialize among different people, world representations and intervention practices about them, reflect our belonging into a plural reality distinguished by strains that can not be disregarded, neutralized or prevented from being part of several socialization spaces. In this context, our aim is to approach the presence of religion on public school and its role on questions of religious nature, present on a daily basis, being our object the analysis of the potential and limits on a dialogical perspective of intercultural criticism facing the presence of religion at school, identifying problems, paths and possible actions. In order to do so, we narrowed our investigation focus to two laic States, France and Brazil, once both presented distinct forms of approaching the presence of religion at school, and are also going through, especially, today, a good deal of strains arising from differences that have made themselves present on those spaces. Through official documents, we embraced qualitative approach to analyze data, following the methodology of Content Analysis, in order to identify and analyze how each country has settled in relation to the presence of religion at school, and if both adopt, or not, an intercultural perspective on differences. Starting with the assumption that dialogical intercultural action is urgent to schooling today, and that it must be closely related to empowering cultural differences and individual liberties, aligned with what truly means to be an effective plural laic State. Thus, we believe that laicity and interculturality in education figure as a guarantee of a participant citizenship and active defense of fundamental, individual and common rights of any society. Our study allowed us to identify that none of the researched countries follow an effective educational policy aimed at empowering differences, especially religious ones, even if both defend these on their own educational context. Finally, we conclude that an educational task engaged on overcoming any form of segregation, intolerance and stereotypes, based on Human Rights, emerge as of urgent need to orienting action

towards individual formation of rights and responsibilities, being laicity and interculturality in schooling essential prerogatives to (re)construction and consolidation of democracy as a process capable of empowering communities and traditional groups excluded of its rights, being these of religious nature, or not.

Keywords

Schooling; laicity; interculturality.

Sumário

1	Introdução	15
1.1.	Hipóteses de trabalho	20
1.2.	Objetivos	20
1.3.	Perspectiva metodológica	21
1.4.	Organização da tese	23
2	Tensões e disputas de um mundo plural	25
2.1.	Pelo direito de ter direitos	27
2.2.	Identidades e reconhecimento das diferenças	31
2.3.	A articulação entre igualdade e diferença e a necessidade de superação de reducionismos	35
2.4.	As diferentes faces do multiculturalismo e da interculturalidade	37
2.5.	A construção do discurso sobre a diferença no campo pedagógico brasileiro	43
2.6.	A escola e suas tensões	46
3	Da secularização às origens da laicidade	51
3.1.	Histórico	51
3.2.	Diferentes teses sobre a secularização	53
3.3.	A laicização	66
3.4.	O laicismo polissêmico e a laicidade	68
3.5.	O porquê de uma laicidade efetiva hoje	75
4	Escolhas metodológicas e categorias de análise	80
4.1.	A análise de conteúdo	80
4.2.	A pré-análise	85
4.3.	Elaboração e definição das categorias e de seus indicadores	90
5	O caso francês	94
5.1.	Gênese histórica da laicidade na França	94
5.2.	O princípio da laicidade na consolidação do Estado: categoria 1	98
5.3.	A laicidade na educação pública: categoria 2	104
5.4.	Medidas para a consolidação e manutenção de uma educação laica: categoria	108

6 O caso brasileiro	129
6.1. Gênese histórica da laicidade no Brasil	129
6.2. O princípio da laicidade na consolidação do Estado: categoria 1	138
6.3. A laicidade na educação pública: categoria 2	140
6.4. Medidas para a consolidação e manutenção de uma educação laica: categoria	143
7 A urgência da interculturalidade e da laicidade na promoção de uma educação contra-hegemônica	156
8 Considerações finais	168
9 Referências bibliográficas	174

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Análise de Conteúdo	84
Figura 2: Carta da Laicidade na Escola (2013)	110
Figura 3: Dossiê Ano Escolar 2015-2016	119
Figura 4: O percurso cidadão (2015)	123
Figura 5: Carte de l'intolérance religieuse (2012-2014)	157
Figura 6: Grau de aversão ou intolerância a grupos de pessoas	160
Figura 7: Intolerância religiosa no Brasil	161

1 Introdução

A necessidade diária de repensarmos os modos de convivência entre diferentes povos, representações de mundo e práticas de intervenção sobre o mesmo reflete que estamos inseridos em uma realidade plural caracterizada por tensões que não podem ser desconsideradas, neutralizadas ou impedidas de fazer parte dos mais diferentes espaços de socialização. Com relação ao espaço socializador da escola, motivos históricos e disputas políticas fizeram com que o seu papel social fosse alvo de interesses múltiplos, notadamente hegemônicos, que tomaram diferentes formas ao longo dos tempos, mas que, até hoje, influenciam políticas educacionais e práticas de ensino.

Ao discorrerem sobre a história e a teoria da forma escolar, Vincent, Lahire e Thin (2011) afirmam que as escolas e seus respectivos processos de escolarização, caracterizados, entre outros aspectos, pelo uso racional do tempo, pela aprendizagem de regras e de conteúdos curriculares, foram desenvolvidos até se tornarem essenciais na formação social dos sujeitos. Se antes da década de 1960 as escolhas pessoais e profissionais de cada um funcionavam apenas como um “anexo”, atualmente, as trajetórias individuais são fortemente marcadas pelas trajetórias escolares, pois a “excelência escolar” é reconhecida como uma das mais importantes normas de excelência universal, mesmo entre aqueles que não frequentam ou frequentaram a escola, ou que nela não foram bem sucedidos.

Estando a sociedade direcionada a pensar a educação somente como o modelo escolar tradicional, as especificidades da sua socialização ultrapassam fronteiras e influenciam, de modo significativo, diferentes grupos sociais e instituições. Assim, no nosso cotidiano é perceptível identificarmos que muitos elementos da forma escolar se fazem presentes em outras práticas socializadoras, como, por exemplo, nas tarefas extraescolares direcionadas a crianças e adolescentes. Tais atividades desempenham, na maioria das vezes, a função de regular e estruturar sistematicamente tempos ociosos, garantindo uma ocupação calcada em regras e disciplina, assiduidade e hábitos de vida considerados corretos ou saudáveis.

Sob essa ótica, as atividades educativas que permeiam os espaços escolares formais e não formais apresentam a tendência de “transformar cada instante em um instante de educação, cada atividade das crianças em uma atividade educativa, isto é, uma atividade cuja finalidade é formá-las, formar seus corpos, formar seu conhecimento, formar seu moral...” (idem, p. 43). Nesse contexto, observa-se uma crescente intervenção de agentes externos à instituição escolar, que, de forma cada vez mais representativa, adentram os espaços educacionais, suscitando questionamentos e debates acerca da verdadeira autonomia da escola e de seu modelo socializador.

Partindo do entendimento de que a forma escolar promove uma socialização considerada dominante e hegemônica na sociedade, Vincent, Lahire e Thin (2011, p. 44) apontam que ela não é fundamentalmente afetada pelas transformações ou interferências de outras esferas institucionais.

Cavaliere (2007) sustenta, porém, que a escola como *instituição* vem sendo largamente contestada por famílias de estudantes e pelos próprios profissionais de educação, já que nem sempre a eficácia pedagógica, manifestada pelos resultados escolares, é satisfatória. Além disso, seu tradicional papel de agência promotora da *formação integral dos sujeitos* tem sido alvo de debates, visto que constantemente ocorrem nos seus espaços casos de transgressões disciplinares e violências, cujas tentativas de resolução extrapolam os limites pedagógicos das instituições, que acabam permitindo ou implementando ações emergenciais de reforço do controle social.

A falta de compasso entre as transformações do mundo contemporâneo e o papel atual da escola fomentam diferentes debates acerca da crise da educação e da própria escola como instituição. De um modo geral, admite-se que ela não tem conseguido promover, de forma satisfatória, uma formação adequada para seus alunos, nem tampouco, estabelecer espaços de interlocução e diálogo na resolução de conflitos e desafios diários.

Quando direcionamos o nosso olhar para questões referentes aos mais variados pertencimentos religiosos que formam a sociedade, percebemos que a universalidade das políticas educacionais historicamente reproduzidas não tem conseguido articular igualdade e diferença, numa perspectiva dialógica intercultural, no âmbito das práticas pedagógicas cotidianas (Candau, 2008). Sobre essa tensão, Cury (2004, p. 184) argumenta que a presença de práticas

religiosas e, no caso brasileiro, do ensino religioso, na escola pública, é assunto de alta complexidade, uma vez que exige uma postura de distanciamento necessário, e dificilmente conseguido, entre o Estado laico e o particularismo próprio dos credos religiosos. O autor defende que a escola pública não pode ser campo de interesses proselitistas, nem tampouco, conforme Candau (2009), de não reconhecimento das diferenças e de perpetuação do etnocentrismo e da monocultura que ainda se fazem presentes nos espaços escolares, nas políticas e nos currículos.

Como mostra Le Goff (1990, p. 95), a influência estrutural de resquícios de práticas culturais de séculos passados nas sociedades contemporâneas acaba por dificultar a percepção da transformação social e das conseqüentes atitudes individuais a elas ligadas. Com efeito, a memória coletiva acaba sendo moldada e direcionada não exatamente em consonância com o que existiu, mas por meio de uma escolha eleita, “quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores”.

Nesse sentido, Fischmann (2008) acrescenta que o processo de surgimento do Estado laico brasileiro, por exemplo, apresenta vínculo com semelhante processo de jogos de interesses, pois nem sempre está clara a distinção entre o privado e o público para os sujeitos que ocupam, mesmo que muito provisoriamente, o espaço de todos.

A laicidade está historicamente relacionada com o liberalismo e com a separação entre o religioso e a esfera política no contexto da modernidade e da democracia. Mesmo que de formas distintas, todos os Estados que historicamente visaram a promoção de políticas de tolerância religiosa, de respeito aos direitos humanos e de liberdade de crença e de culto buscaram na laicidade, ou na sua expressão mais radical, no laicismo, o aporte necessário para se consolidarem como Estados de Direitos. Ainda hoje, o Estado laico é confundido com Estado sem religião, ou contra as religiões, quando na verdade não se trata do antirreligioso na sociedade, mas sim do arreligioso na esfera pública (Cunha, 2009). Tal distinção será discutida em detalhes ao longo do capítulo 3 desta tese.

Casos como o brasileiro, que, apesar de ser um país laico com bases formadoras genuinamente religiosas, cristãs-católicas, e historicamente apresenta forte presença da religião nas esferas públicas, e como o caso francês, que, mesmo

sendo uma república proclamada a partir de tal princípio, adota políticas de cerceamento das liberdades de expressão religiosas, indicam que atualmente a laicidade vive sob uma forte e conflitiva tensão.

Com efeito, pesquisas apontam que a questão da presença religiosa nas escolas públicas geralmente é acompanhada de conflitos relacionados à intolerância, que vão de encontro às premissas de Estado laico, dos Direitos Humanos e da Constituição de países que se apresentam como democráticos. Assim, é de suma importância problematizar o princípio da laicidade e sua concretização nos Estados laicos para que os direitos referentes à liberdade religiosa e ao combate à intolerância sejam efetivados nas esferas públicas de tais contextos, sendo esse o fio condutor desta tese. Sendo nosso foco de análise a educação escolar e as escolas públicas, faz-se necessário aprofundar o nosso olhar para as políticas educacionais de Estados laicos peculiares, tais como França e Brasil.

Em 1882, a França proibiu o Ensino Religioso e a presença de símbolos religiosos nas suas escolas públicas, mesmo antes da lei de separação entre Igreja e Estado, que é de 1905. Nos dias de hoje, o país é reconhecido pelos profundos debates sobre a temática, apesar de ser também um dos principais protagonistas de polêmicas envolvendo a proibição de sinais religiosos considerados ostensivos no ambiente escolar, como é o caso do véu islâmico. No caso do Brasil, em contrapartida, Cunha (2013, p. 938) afirma que a autonomia do campo educacional é constantemente ameaçada por grupos religiosos, que, inclusive, exerceram forte pressão no último processo constituinte, com vitória, para que o Ensino Religioso viesse a ser - a única matéria escolar - prevista constitucionalmente.

Considerando tais realidades igualmente plurais, mas distintas e peculiares na sua forma de compreender e manifestar os princípios da laicidade na educação pública, a relevância deste estudo se materializa, sobretudo, pela tentativa de conhecer, problematizar e analisar como a realidade francesa e a realidade brasileira aproximam-se e distanciam-se, e quais concepções podem ser usadas ou refutadas, na busca por uma escola efetivamente laica e intercultural.

Diante de tal contexto, buscaremos, ao longo dos capítulos que compõem esta tese, respostas para os seguintes questionamentos:

- O que constitui a laicidade do Estado?
- Como o princípio da laicidade se faz presente nas políticas educacionais da França e do Brasil nos dias de hoje?
- Diante da presença religiosa, quais são limites e alcances da laicidade no âmbito da educação dos países em estudo?
- Como cada país tem trabalhado no sentido de estabelecer bases legais para uma educação pública laica e intercultural?
- Quais são as potencialidades e os limites da perspectiva dialógica da interculturalidade crítica em face de tais realidades?

Cabe destacar que o interesse por essa temática não se deu de forma aleatória, mas porque ao longo do meu mestrado em Educação, realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob a orientação do professor Dr. Luiz Antônio Cunha, pesquisei o processo de normatização da disciplina de Educação Moral e Cívica no contexto educacional brasileiro do regime autoritário, imposto em 1964. Relacionada intimamente com a religião, a disciplina escolar, obrigatória no país de 1969 até 1993, foi a materialização de uma ideologia militar, de base cristã-católica, nos currículos oficiais. Com efeito, a “sintonia oscilante” entre religião, moral e civismo (Cunha, 2007) na história da educação brasileira ainda se faz presente na nossa política educacional, seja pela pressão de denominações religiosas hegemônicas, que buscam controlar a autonomia do campo educacional, seja pela obrigatoriedade, desde 1996, do Ensino Religioso como disciplina integrante dos currículos das escolas públicas do país.

Como pesquisadora da temática, também constatei tal realidade quando integrei a equipe do Observatório da Laicidade do Estado - OLÉ¹, que focaliza o processo de construção da laicidade, no Brasil e em outros países, em suas dimensões políticas, culturais e ideológicas, seus avanços e recuos. Dessa forma, a experiência no OLÉ e a temática de dissertação de mestrado fizeram com que o meu interesse de pesquisa se mantivesse voltado para questões relativas à

¹ O OLÉ integrou até 2012 o Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos (NEPP-DH), do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sendo que hoje se chama Observatório da Laicidade na Educação.

presença religiosa nas escolas públicas. A aprovação no doutorado em Educação da PUC-Rio, em 2012, e a inserção no Grupo de Pesquisas sobre o Cotidiano, Educação e Culturas – GECEC, coordenado pela professora Dra. Vera Maria Candau, em 2013, foram etapas significativas para a minha maturação na forma de entender e problematizar a temática proposta nesta tese, ou seja, a interculturalidade.

1.1

Hipóteses de trabalho

Uma tarefa educativa engajada na superação de qualquer forma de segregação, intolerância e estereótipos, calcada nas diretrizes dos Direitos Humanos, emerge como necessidade urgente na ação de orientação e formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades. Ela poderá influenciar, de modo significativo, na reconstrução e na consolidação da democracia como um processo capaz de fortalecer comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos. Defendemos, por isso, a importância e a necessidade da formação de uma escola laica, que promova o respeito a todas as opções religiosas, além da opção de não ter religião, já que trabalhar com a aceitação da diferença e contra a intolerância religiosa é um imperativo no contexto plural contemporâneo.

Quando a escola pública assume a defesa religiosa proselitista ou, em oposição radical a isso, um laicismo de combate, acaba por cercear a aceitação de todos, independente de convicção ou não convicção religiosa, contribuindo para a coação das demais convicções. A laicidade do Estado, que é um pré-requisito político da liberdade de crença e suas manifestações, associada a uma política educativa intercultural crítica, é capaz de atuar na superação da tensão entre universalismos e relativismos radicais, promovendo uma educação laica, que reconhece, respeita e empodera as diferenças.

1.2

Objetivos

Objetivo geral

- Compreender as possibilidades e os limites da perspectiva dialógica da interculturalidade crítica em face à tensão entre a presença religiosa e o princípio da laicidade do Estado nas escolas públicas da França e do Brasil.

Objetivos específicos

- Analisar diferentes concepções teóricas sobre a laicidade;
- Identificar, em documentos selecionados, como o princípio da laicidade figura na consolidação do Estado laico francês e brasileiro;
- Investigar como a legislação educacional francesa e brasileira trata a questão da presença religiosa nas escolas públicas, sobretudo nos dias de hoje;
- Analisar como cada país tem trabalhado no sentido de estabelecer bases legais para uma educação pública laica, identificando a presença, ou não, da perspectiva intercultural, bem como sua necessidade.

1.3

Perspectiva metodológica

Para alcançarmos os objetivos propostos, julgamos pertinente adotar uma abordagem metodológica de cunho qualitativo. A escolha se deve ao caráter qualitativo que abrange, de acordo com Alves-Mazzotti (1998), aspectos importantes de significação do objeto de estudo, dos quais se destaca a visão holística do fenômeno, que remete à compreensão de que o significado de um evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. Da mesma forma, é importante salientar o caráter de abordagem indutiva dos fatos, no qual o pesquisador pode partir de observações mais livres, permitindo que dimensões e novas categorias de interesse surjam progressivamente ao longo do processo de coleta e análise de dados.

Ainda segundo a autora (*ibidem*, p. 163), as pesquisas qualitativas são multimetodológicas, pois podem se utilizar de uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados, como a análise documental e a

entrevista em profundidade. Assim, no trabalho proposto neste projeto de tese, vamos recorrer primeiramente à análise de fontes textuais e documentais, a fim de que possamos aprofundar nosso conhecimento acerca do histórico que envolve o ensino religioso (ER) nas instituições públicas de ensino, bem como tecer o processo de construção da laicidade no país. Com isso, poderemos identificar arranjos políticos e valores sociais que estiveram/estão presentes no campo educacional, atentando para as “contradições, tensões, defasagens e heterogeneidade das lógicas” que, para Charlot (2006, p. 16), formam a educação.

Por outro lado, objetivamos ir além da descrição e análise crítica de tais fenômenos, visto que André (2007, p. 45) enfatiza que o pesquisador não deve se limitar a um único meio, no sentido de apenas reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista e suas categorias de pensamento. Na busca das significações do outro, a autora afirma que cabe ao investigador ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras maneiras de “entender, conceber e recriar o mundo”.

Utilizando os dados obtidos com tal instrumento, fizemos uma Análise de Conteúdo (Bardin, 2009) sistemática com o material que foi coletado. Conforme Lüdke e André (2013, p. 45), num primeiro momento, essa tarefa implica a organização de todo o material, que deve ser dividido em partes, a fim de se relacionar essas partes e procurar identificar, entre elas, tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Para selecionar o nosso corpus de análise, buscamos documentos legitimados socialmente por fatores sociais, históricos e ideológicos (Orlandi, 2007). Assim, optamos pela legislação que forma a política educacional dos países em análise no que se relaciona à laicidade e à presença da religião nas escolas públicas. Ao buscar respostas para as questões de pesquisa, recorreremos às matérias veiculadas na imprensa nacional e internacional, a fim de propiciar a visibilidade das decisões oficiais no cotidiano de cada sociedade, e ao quadro teórico em que estamos situando o fenômeno estudado.

Desse modo, acreditamos que

atento à multiplicidade de dimensões de uma determinada situação ou problema, e após a análise dos dados, ele [o pesquisador qualitativo] lança possibilidades de explicação da realidade, tentando encontrar princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar as suas descobertas num contexto mais amplo; trata-se de um

esforço de construção ou estruturação de um quadro teórico dentro do qual o fenômeno possa ser interpretado e compreendido. A diversidade de pontos de vista que pode decorrer desse procedimento não é vista como limitação. Considera-se que a exigência de consenso é típica dos esquemas clássicos de pesquisa, e, nesse sentido, uma possível categorização dos dados não esgota a análise — é preciso, depois dela, fazer um esforço de abstração, ultrapassar os dados em si mesmos, tentar estabelecer conexões e relações que tornem possível a proposição de novas explicações e interpretações do fato estudado. (Suassuna, 2008, p. 350).

1.4

Organização da tese

A tese foi dividida em oito capítulos, sendo o primeiro introdutório e o último conclusivo.

No segundo capítulo, destacamos a escola e o seu papel diante de questões de cunho religioso que adentram seu cotidiano, provocando conflitos, mas também a oportunidade de transformação da ação escolar para as diferenças. Nesse sentido, defendemos que uma ação dialógica intercultural se faz urgente para a educação escolar atual e que a mesma deve estar intimamente relacionada à valorização das diferenças culturais e das liberdades individuais de cada um, em consonância com aquilo que é defendido no âmbito de um Estado efetivamente laico e plural.

Para esclarecermos como a laicidade figura na garantia de uma cidadania participante e atuante na defesa por direitos fundamentais e coletivos, o terceiro capítulo versa sobre as concepções formadoras de tal conceito, partindo de um olhar sobre a secularização da sociedade para entendermos as peculiaridades da laicidade na qual estamos inseridos hoje.

No quarto capítulo, explicamos a nossa escolha metodológica pela Análise de Conteúdo de documentos oficiais relativos à laicidade e à religião nos sistemas educativos da França e do Brasil. Mostramos, nesse momento, como desenvolvemos as etapas de pré-análise e exploração do material selecionado, sendo que o tratamento dos resultados, as inferências e as interpretações são desenvolvidos nos capítulos seguintes.

No quinto capítulo, nosso objetivo foi o de tecer, a partir da Análise de Conteúdo, um aprofundamento acerca do processo de construção da laicidade na França, já que nesse país o tratamento conferido à questão religiosa é peculiar e

relaciona-se intimamente com o papel socializador da educação e da instituição escolar. Conhecer essa realidade, permeada de tensões e polêmicas, foi significativo para podermos analisar como um país que, historicamente, sempre defendeu a laicidade, tem lidado com a crescente presença da pluralidade em seus espaços escolares públicos.

No sexto capítulo, analisamos a construção da laicidade e do Estado laico no Brasil, focalizando o papel da educação escolar nos conflitos e disputas de poder que marcaram diferentes conjunturas políticas na nossa sociedade, à luz dos conceitos trazidos nos capítulos anteriores. Nessa etapa, o objetivo é mostrar que apesar do conceito sobre a laicidade apresentar características semelhantes, mesmo que em realidades distintas, nenhum modelo de Estado laico e de escola laica pode ser adotado pelo Brasil ou por qualquer outro país, pois precisamos encontrar meios de dispor, principalmente no âmbito educacional, aspectos de uma laicidade que dialogue de forma viva com as diferenças que ali se fazem presentes.

No sétimo capítulo, enfatizando a presença religiosa nas escolas, abordamos o porquê da urgência da interculturalidade e da laicidade na promoção de uma educação contra-hegemônica.

Por último, as considerações finais trazem um aprofundamento acerca das potencialidades e dos limites da perspectiva dialógica da interculturalidade crítica em face à presença religiosa nas escolas.

2

Tensões e disputas de um mundo plural

O que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente.

Paulo Freire, Pedagogia da Tolerância

O panorama político, econômico, cultural, social e religioso das últimas décadas tem sido marcado por fenômenos distintos, que, entretanto, apresentam interseções e convergências em escala mundial. Com efeito, acompanhamos diariamente estudos e investigações que versam sobre os efeitos da globalização no tempo presente, assim como aspectos relevantes sobre o desenvolvimento da sociedade em rede e a dissolução do poder hegemônico dos chamados Estados-Nação². Estes, conforme Bresser-Pereira (2008, p. 2), entendidos como espaços geográficos unificados pelo poder das instituições políticas, já não conseguem concentrar, sem influência exterior, culturas, crenças, costumes e memórias consolidadas por um passado histórico.

Hoje, as guerras, os movimentos migratórios de massa, as unificações de comunidades autônomas e a colonização e pós-colonização são aspectos que interferem na organização tradicional dos territórios, alterando sua geografia político-cultural e constituindo Estados poliétnicos, multinacionais ou multiculturais (Santos, 2006), caracterizados pela heterogeneidade de diferentes nacionalidades e etnias. De fato, acompanhamos a desterritorialização de culturas e de fronteiras e uma tensão importante na concepção de direitos humanos moderna, sendo sua universalidade e sua indivisibilidade constantemente questionadas.

Tal movimento vem sendo intensificado pela globalização, ou globalizações quando se considera essa realidade plural em termos históricos e ético-políticos. Santos (2003) discorre sobre dois fenômenos que marcam o

² Um estudo detalhado sobre a diferença entre Nação, Estado e Estado-Nação pode ser obtido em Bresser-Pereira (2008).

contexto mundial contemporâneo. O primeiro diz respeito a uma vertente da globalização de cunho neoliberal e capitalista, que tenta impor nos países do hemisfério sul um domínio econômico, industrial, militar, político e cultural, sendo denominada de globalização hegemônica.

O segundo fenômeno é relativo à ação de grupos sociais críticos e emancipadores e de organizações não governamentais que reivindicam uma democracia participativa e popular em busca do fortalecimento de uma globalização contra-hegemônica. Suas lutas versam sobre a urgência de uma cidadania plural, ativa e multicultural na construção de aspectos epistemológicos diferentes da corrente neoliberal e no desenvolvimento de um diálogo intercultural capaz de ressignificar o caráter moderno e uniformizador que ainda perpassa os direitos humanos, tendo esta tese de doutorado seu foco de análise incidido para a questão da religião no espaço da escola pública.

Em constante tensão, a globalização hegemônica se utiliza de padrões uniformizadores para tentar consolidar uma homogeneização cultural nas sociedades. A globalização contra-hegemônica, entretanto, visa romper monismos que não atrelam universalidade e indivisibilidade com reconhecimento das diferenças e pluralismo, marcas essas de um mundo que deixa de compreender os sujeitos como fruto de uma natureza universal para reconhecê-los como indivíduos construídos dentro da cultura em que vivem. Por outro lado, o fenômeno das migrações, sobretudo as massivas, capazes de reorganizar em territórios alheios aspectos relativos aos hábitos e às tradições das comunidades de origem, principalmente por meio de pertencimentos religiosos, acaba por reforçar a luta contra-hegemônica de combate à diluição de identidades locais e sua hibridização e mestiçagem (Santos, 2006, p. 405-408).

Nesse contexto, surge a necessidade de reformulação de entendimento acerca do diálogo entre diferentes culturas, conhecimentos e cosmologias, assim como novos desafios à organização da política vigente, da sua estruturação neoliberal e de suas organizações societárias, das quais destacamos o papel da escola. Sobre isso, Pierucci (1990) e Candau (2010) argumentam que as tensões entre direitos da igualdade e direitos da diferença se constituem como temática de grande relevância no cenário mundial da atualidade, já que os mesmos, geralmente interpretados como individuais, de cunho civil e político, também precisam ser pensados como direitos coletivos e culturais.

2.1 Pelo direito de ter direitos

Ao longo dos tempos, o entendimento de pessoa como sujeito moral e de direitos atravessa diferentes formas e pode ser considerado como produto de um período histórico específico (Bannell, 2009, p. 127). Com efeito, falar na importância dos Direitos Humanos atualmente nos remete a sua construção e gênese histórica.

De acordo com Sorondo (1988), a dimensão histórica dos Direitos Humanos fez com que os mesmos fossem se consolidando como um sistema de valores para todos os povos e nações, orientando a ordem jurídica e exercendo uma função crítica sobre a ordem existente, propondo mudanças, algumas vezes utópicas, às condições sócio-históricas. Assim, a era moderna os apresenta a partir dos princípios de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, tais quais defendidos pela Revolução Francesa, respaldadas pelas grandes correntes da filosofia política, como o liberalismo, o socialismo e o cristianismo social.

Contrariando teorias de cunho jusnaturalista, que definem os Direitos Humanos como inerentes e inatos da pessoa humana, Sorondo (1988) rejeita interpretações imutáveis e princípios entendidos como naturais aos homens para afirmar que os Direitos Humanos são, sim, afetados por circunstâncias históricas e, por isso, estão em constante evolução. Resultam, diante de tal característica, da luta coletiva de toda humanidade por uma nova ordem, e historicamente sempre foram marcados por avanços, retrocessos e caminhos não lineares. Para o autor, as raízes do conceito dos Direitos Humanos nascem com a humanidade a partir da busca de definição do papel dos governantes e dos seus limites em tal função, além da preocupação em estabelecer o ideal de dignidade humana.

Sorondo (1988) enumera três gerações de Direitos Humanos. Os Direitos Humanos de primeira geração são os direitos civis e políticos, com foco no indivíduo enquanto titular de direitos inalienáveis como a vida, a liberdade e a propriedade. São chamados de Direitos de Liberdade.

Os Direitos Humanos de segunda geração são os direitos sociais, econômicos e culturais, que enfatizam o direito de categoria, de classe social, que fomentaram a luta pelo direito ao trabalho, à organização sindical, à justa remuneração, à assistência e à segurança. São os chamados Direitos de Igualdade.

Os Direitos Humanos de terceira geração, ou Direitos dos Povos, são os referentes aos direitos de paz e ao desenvolvimento, incluindo o direito de existência dos povos, à livre disposição dos recursos naturais próprios, o direito ao patrimônio natural comum da humanidade, à autodeterminação, à paz e à segurança, à educação, à informação e à comunicação, a um ambiente saudável e ecologicamente equilibrado. Esses não são direitos subjetivos, mas de coletividades.

Após o horror de duas guerras mundiais, marcadas por regimes totalitários, de extermínios dos judeus e dos “povos inferiores”, do lançamento da bomba atômica sobre Hiroshima e Nagasaki, o mundo necessitava de parâmetros para promover a paz entre as nações. Desse modo, os líderes políticos das grandes potências vencedoras criaram, em 26 de junho de 1945, em São Francisco, a ONU (Organização das Nações Unidas), incumbida de evitar uma terceira guerra mundial e de promover a tão almejada paz.

Com esse propósito, é criada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pelas Nações Unidas, em 1948, com base nas principais correntes políticas contemporâneas – liberalismo, socialismo e cristianismo, que foram reunidas como tentativa de encontrar um consenso mundial capaz de garantir aos cidadãos direitos de liberdade, civis ou políticos, de igualdade e de solidariedade. A partir dela, Tosi (2008) mostra que três tendências marcam os direitos conquistados desde então.

A primeira diz respeito à tendência da *universalização*. Se em 1948, somente 48 Estados aderiram à Declaração, hoje, esse número chega a 193. Nesse sentido, a Conferência de Viena de 1993, pode ser considerada como a concretização da universalização dos Direitos Humanos, já que o fim da bipolaridade instaurada pela Guerra Fria possibilitou novas relações entre países até então em disputa. A segunda tendência diz respeito à *multiplicação*, referente às inúmeras conferências promovidas pela ONU nos últimos 50 anos. Por último, a tendência da *diversificação* representa o fato de que, hoje, a pessoa humana não é mais vista de modo abstrato, mas sim nas suas especificidades de gênero, raça, idade, religião e de orientação sexual.

Na mesma linha de considerações, Tossi (2008) cita quatro gerações de Direitos Humanos, sendo que as três primeiras correspondem à mesma classificação dada por Sorondo (1988).

A primeira geração, para Tossi (2008), inclui os direitos civis e políticos, como, por exemplo, os direitos à vida, à liberdade, à propriedade, à segurança pública, proibição da escravidão, proibição da tortura, à igualdade perante a lei. A segunda geração inclui os direitos econômicos, sociais e culturais, como o direito à seguridade social, o direito ao trabalho e à segurança no trabalho, à proteção do Estado do Bem Estar Social, à proteção especial para a maternidade e a infância, à educação pública gratuita e universal, a participar da vida cultural da comunidade e a se beneficiar do progresso científico e artístico, entre outros. A terceira geração inclui os direitos a uma nova ordem internacional em que os direitos e liberdade estabelecidos na Declaração possam ser plenamente realizados: o direito à paz, ao desenvolvimento e a um ambiente natural sadio.

Já a quarta geração é uma categoria nova de direitos, ainda em fase de discussão, que se refere aos direitos das gerações futuras. Nela, existe um compromisso da geração presente de deixar para as próximas um mundo igual, ou melhor, ao que foi recebido pelas gerações anteriores. Isso implica discussões que envolvem todas as três gerações de direitos, e a constituição de uma nova ordem econômica, política, jurídica e internacional.

Sobre isso, Alves (2005, p. 1) expõe que ao longo de meio século de existência, a Declaração Universal dos Direitos Humanos cumpriu um papel importante na história da humanidade, codificando “as esperanças de todos os oprimidos, fornecendo linguagem autorizada à semântica de suas reivindicações”. Da mesma forma, ela tem direcionado e influenciado bases legislativas que visam liberdade, além de inspirar a maioria das Constituições nacionais na positivação dos direitos da cidadania, que são entendidos como conquistas históricas, cujos valores são transculturais.

Situando o contexto atual na pós-modernidade, Alves (2005) comenta que as bases que fundamentam os Direitos Humanos, calcadas em preceitos iluministas, racionais e humanistas, são como desafios a serem enfrentados na conciliação entre seu caráter de universalidade e a diversidade das culturas. Para ele, o problema fundamental que se coloca na atualidade não é justificá-los, mas sim protegê-los, visto que os mesmos se encontram ameaçados na pós-modernidade, pois nela “o eterno passa a ser contingente; o universal, ilusório, e a metafísica, uma invenção sem sentido” (2005, p. 6).

Na sua concepção, os Direitos Humanos são entendidos como valores transculturais, reconhecidos como conquistas históricas e que extrapolam fundamentações de cunho metafísico, religioso ou secular, adaptando-se às necessidades dos tempos. Assim, falar em diferentes gerações de direitos só faz sentido dentro de uma progressão temporal não valorativa.

Nesse sentido, os direitos de segunda geração, como direitos econômicos e sociais, igualam-se em importância aos direitos civis e políticos, também chamados de primeira geração, e os direitos de terceira geração, ou de solidariedade, podem ser interpretados como complementação explicativa do campo de aplicação dos dois primeiros, já que, conforme o autor, não alteram a substância dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (Alves, 2005).

É possível afirmar, portanto, que a Declaração Universal dos Direitos Humanos era a concretude de uma luta social e política que objetivava, no mundo pós-guerras, a reafirmação dos direitos individuais. Nesse contexto, dois elementos foram importantes na reestruturação de uma nova ordem no sistema internacional, onde o respeito à dignidade humana se fazia urgente.

O primeiro foi a valorização da Organização das Nações Unidas (ONU) como meio fortalecido e capaz de atuar na solução de conflitos mundiais. O segundo remontava a necessidade de enfatizar a importância dos debates acerca de temas globais, como o ambiente e os próprios Direitos Humanos, já que era consensual a percepção de que violações maciças, como as vividas na II Guerra Mundial, poderiam gerar novos conflitos (Sacavino, 2008, p. 36).

Nos anos de 1990, podemos destacar que, em escala mundial, a valorização dos Direitos Humanos como meios necessários para a conquista de avanços de ordem social alcançou importante representatividade. Em tal período, foram realizados diferentes eventos de ampla proporção, que, segundo Sacavino (2008), alertaram para o fato de que os problemas globais estão, antes de tudo, localizados no nível local das comunidades, por isso seria necessário valorizar a ação da sociedade civil em detrimento dos poderes públicos e homogeneizadores do mundo contemporâneo

Com isso, as responsabilidades nacionais passaram a ter maior peso em relação à cooperação internacional. Entretanto, tal ganho foi prejudicado por problemas de ordem reducionista, que fizeram com que algumas conferências

valorizassem mais o indivíduo e determinados grupos minoritários do que suas coletividades, fazendo com que debates importantes deixassem de ser considerados como problemas específicos dos organismos internacionais ou órgãos do Estado (idem).

Mesmo assim, em um contexto de globalização neoliberal, caracterizado como campo de conflitos entre interesses hegemônicos e grupos sociais, foi sendo perceptível um processo de enfraquecimento do Estado por meio de privatizações e reformas estruturais, fato esse que, por um lado, reforça direitos civis importantes, como os da participação eleitoral, da livre associação e da liberdade de imprensa e expressão, mas que também mercantiliza direitos sociais e não impede desigualdades salariais, precariedades no trabalho, utilização de mão de obra infantil e todas outras formas de acumulação desigual de renda e riqueza.

Da mesma forma, direitos relativos ao reconhecimento da diversidade humana e ao acesso e usufruto de bens comuns a todos, relacionados, entre outros, com bens culturais, identitários e de pertencimento religioso, são enfraquecidos por uma globalização hegemônica que necessita ser conhecida, criticada e problematizada.

2.2

Identidades e reconhecimento das diferenças

No ensaio intitulado “O multiculturalismo e a política do reconhecimento” (1993), Charles Taylor discorre sobre a importância e a necessidade de políticas públicas que visem o reconhecimento das diferenças. Para ele, o reconhecimento é mais do que uma questão de boa convivência e tolerância, configurando-se ao longo do tempo como uma necessidade humana que influencia a formação das identidades, principalmente a favor de grupos subalternizados.

Bannell (2009, p. 129) afirma que a concepção de Taylor, situada em uma tradição de pensamento liberal que rompe com a visão formal de direitos individuais e universais, diz respeito à tentativa de desenvolver um modelo de cidadania multicultural que inclui os direitos coletivos, sendo que o sujeito de direitos não é mais o indivíduo isolado, mas sim um grupo minoritário.

Isso ocorre, segundo Taylor (1933), porque a busca pelo reconhecimento é uma demanda recíproca no interior da vida da comunidade, sendo essa uma das características que fazem com que o filósofo seja compreendido, também, como comunitarista. De acordo com essa concepção, a maneira eficaz de responder tal exigência de reconhecimento é a promoção da comunidade no seu conjunto, entendida como espaço de compromisso mútuo, já que nela se faz inerente o sentimento de pertença (Schmidt, 2011).

Para compreender a questão moderna da identidade e sua relação com a política de reconhecimento, Taylor (1993) discorre sobre a relação entre a identidade e a política de reconhecimento igualitário para, posteriormente, mostrar o porquê a mesma tem sido atrelada à política de reconhecimento da diferença. No primeiro caso, a identidade é relacionada ao princípio da dignidade universal igualitária, que defende a dignidade de todos os cidadãos, sem distinções, estabelecendo, ainda, a igualdade de direitos e de títulos relacionados ao desenvolvimento da autonomia pessoal. Desse modo, a política busca evitar qualquer distinção entre cidadãos ditos de “primeira classe”, que são possuidores de direitos civis, políticos e socioeconômicos, com os de “segunda classe”, que são limitados nos seus direitos de cidadania. No entanto, a política do reconhecimento igualitário acaba por ser quase que impraticável no contexto social contemporâneo, marcado por desigualdades dos mais variados tipos.

A política de reconhecimento da diferença, mesmo apresentando uma base universalista, diferencia-se da defesa pela dignidade universal na medida em que busca o reconhecimento da identidade singular do indivíduo ou de um grupo. Nesse sentido, a proposta de Taylor, defende uma política de reconhecimento, ressaltando-a como importante condição para a constituição das identidades pessoais e coletivas, sendo indispensável para fomentar uma ideia de igualdade para além da visão normal e abstrata do universalismo (Bannell, 2009, p. 130).

A proposta assume, portanto, uma noção de cidadania que engloba o reconhecimento ao outro e que é formada por direitos específicos, uma vez que a política da dignidade universal, ou a cidadania de segunda classe, não consegue incorporar a demanda das diferenças, pois essa exige que se reconheça e se atribua status à identidade, que não é universalmente compartilhada. Nessa perspectiva, a igualdade passa a estar vinculada ao reconhecimento igualitário e ao respeito às

diferenças identitárias, de modo que as mesmas sejam valorizadas pela sociedade, garantidas pelos Estados e reconhecidas na esfera pública.

Na política da diferença é ressaltada a importância da capacidade dialógica dos sujeitos, pois ela é considerada como característica fundamental da vida humana, sendo as relações intersubjetivas condição para que o homem possa compreender, definir e reconhecer sua identidade perante si e perante os demais, processo esse de suma importância também aos processos educativos. Além disso, a estrutura cognitiva, as afinidades e as interações entre membros do mesmo grupo de origem com demais grupos sociais são fatores que propiciam a formação e o reconhecimento das identidades em escala individual e coletiva. A partir disso, cabe destacar que

nos transformarnos en agentes humanos plenos, capaces de comprendernos a nosotros mismos y por tanto de definir nuestra identidad por medio de nuestra adquisición de enriquecedores lenguajes humanos para expresarnos. Para mis propósitos sobre este punto, deseo valerme del término lenguaje en su sentido más flexible, que no sólo abarca las palabras que pronunciamos sino también otros modos de expresión con los cuales nos definimos, y entre los que se incluyen los "lenguajes" del arte, del gesto, del amor y similares. Pero aprendemos estos modos de expresión mediante nuestro intercambio con los demás. (Taylor, 1993, p. 26).

Para além do reconhecimento da igualdade e da diferença, **esse** caráter relacional faz com que as lutas sociais ultrapassem os discursos que almejam a consciência coletiva de que todos são iguais em direitos e deveres para buscar a valorização e o respeito do diferente. Taylor (idem) observa que o não reconhecimento, ou o reconhecimento inadequado, pode prejudicar a vida dos sujeitos e ser uma forma de opressão, aprisionando uma pessoa em um modo de ser, falso, distorcido e limitado (1993, p. 21, tradução livre). Assim, "talvez no es necesario preguntarnos si hay algo que los otros puedan exigirnos como un derecho propio. Simplemente bastaría con preguntar si ésta es la manera como debemos enfocar a los otros (ibidem, p. 58).

Da mesma forma, Fraser (2006, p. 231-233) enfatiza que diante do contexto de globalizações contemporâneas, faz-se necessário o desenvolvimento de uma teoria crítica do reconhecimento, que seja capaz de identificar e assumir a política da diferença, atrelando-a com uma política social de igualdade. A autora acrescenta que, nos tempos de hoje, a justiça só pode ser alcançada com redistribuição e reconhecimento, mesmo parecendo que tais lutas configuram

permanente tensão. Isso porque a reivindicação por reconhecimento geralmente está atrelada a uma especificidade particular de grupos sociais, sendo que a redistribuição busca com frequência “terminar com os arranjos econômicos que embasam a especificidade do grupo [...]. Desse modo, tendem a promover a desdiferenciação” (ibidem).

Acreditamos que o processo de avanços, de fragilizações, potencialidades e limitações que marcam os Direitos Humanos como base para a construção democrática, pode ser ressignificado por uma interculturalidade crítica e uma redistribuição transformativa, que se difere de políticas de afirmação. Essa redistribuição, que apresenta aspectos capazes de promover a solidariedade, pode contribuir com a interculturalidade na medida em que também tende a defender e lutar pela desestruturação de não reconhecimentos e de formas ainda universalistas e modernas de se compreender os Direitos Humanos.

Cabe ressaltar que, se na década de 1990, importantes conferências conseguem reafirmar o seu poder de força na contenção e resolução de violações em escala global, hoje, os mesmos Direitos Humanos são constantemente desafiados pela hegemonia da globalização neoliberal.

Referindo-se a essa questão, Sacavino (2008, p. 53) afirma que

tanto a diversidade cultural e a pluralidade de cosmologias como as diferenças e potenciais tensões entre os direitos das diversas gerações colocam hoje no centro de qualquer debate sobre os direitos humanos a questão do que poderá ser uma política de direitos humanos capaz, por um lado, de ampliar as concepções desses direitos de modo a evitar imposições e rejeições etnocêntricas e, por outro, de articular as exigências de liberdade, igualdade e solidariedade, de participação, reconhecimento e redistribuição.

Nesse sentido, os desafios e enfrentamentos impostos aos Direitos Humanos ao longo dos tempos nos levam a afirmar que os mesmos necessitam ser repensados e reafirmados em sua indivisibilidade concreta, a fim de que as tensões ainda existentes entre igualdade e diferença sejam problematizadas por meio da construção de um cosmopolitismo crítico e de um universalismo não essencialista.

2.3

A articulação entre igualdade e diferença e a necessidade de superação de reducionismos

As diferenças culturais e o direito de “ser diferente” são reivindicações sociais que vão além do reconhecimento da igualdade. Com efeito, um dos maiores desafios das lutas contra-hegemônicas contemporâneas é conseguir a articulação entre igualdade e diferença, e não suas anulações, em espaços políticos e demais esferas sociais. Conforme André (2012, p. 121),

o mais importante é reconhecer que para articular verdadeiramente a multiculturalidade com a democracia, com base numa política do reconhecimento, a resolução destas tensões não está na opção por um dos elementos que as constituem, mas sim na sua superação com a consciência de que não é antinomicamente que essas aparentes bipolaridades se devem colocar, mas sim em termos de complementaridade.

Para que a articulação se concretize, dois reducionismos que acometem as afirmações identitárias no contexto dos Direitos Humanos devem ser superados. O primeiro diz respeito à *desvalorização das identidades*, que consiste em negligenciar as influências da socialização primária vivida pelos sujeitos em suas comunidades locais. O segundo versa sobre os problemas causados pela *afiliação única*, que pressupõe uma única coletividade para os indivíduos, considerando que esses só têm vínculos de pertença com um único grupo. Sabemos, contudo, que a circulação em diferentes contextos sociais lhes confere múltiplas influências simbólicas e, por conseguinte, “um tipo de identidade múltipla ou mesmo mestiça” (Ibidem, p. 118).

Da mesma forma, a tensão entre universalismo e particularismo desafia a articulação entre igualdade e diferença. A tradição Iluminista, que influenciou diretamente os valores da Modernidade, ainda hoje confere aos Direitos Humanos uma concepção universalista de dignidade humana, como, por exemplo, quando mencionamos a iniciativa da França em proibir o uso do véu islâmico em espaços públicos. Sobre isso, Rubio (2009) afirma que, no contexto em questão, temos uma expressão do multiculturalismo proibida por ser considerada uma marca particularista, de origem religiosa e cultural específicas, que poderia fomentar discriminações.

No entanto, a defesa por um universalismo em detrimento de um particularismo identitário pode, para Lamo de Espinosa (1995, p. 38), levar a

novos colonialismos, já tal ação “admite que existem valores, juízos morais e escolhas comportamentais que têm um valor absoluto e se aplicam a toda a humanidade”.

O particularismo pode fomentar relativismos hegemônicos e, conforme Fraser (2006, p. 233), a diferenciação dos grupos, pois reconhecer erroneamente o caráter diferenciado de determinada cultura pode levá-la a absolutizar e reduzir em si mesma suas diferenças, deixando de tecer diálogos interculturais propiciados justamente pela circulação em espaços de socialização com os outros.

Nesse contexto, Santos (2001, 2003) mostra que as premissas típicas da modernidade ocidental, tais como a unidade (ontológica e epistemológica), e a premissa do universalismo (político e cultural), contrapõe-se à premissa da pluralidade, que denota heterogeneidade e fragmentação, e à premissa da diferença, que traz a alteridade como componente principal da tensão entre o local e o global, típicas do movimento de transnacionalização e de translocação que caracterizam as globalizações. Assim, quando problematizamos direitos culturais e poliétnicos, percebemos definições e interpretações oriundas da matriz liberal acerca dos direitos humanos que são incompatíveis com princípios multiculturais e plurais que marcam os dias de hoje.

Notamos, portanto, que o pensamento liberal moderno estabelece uma concepção individualista de pessoa humana ao ignorar que é por meio da sociabilização entre distintas comunidades que as pessoas formam e reformulam sua(s) identidade(s). Por isso, André (2012, p. 133) afirma que a intersubjetividade deve ser reconhecida e valorizada no interior dos Estados de direito, pois, constantemente, não é considerado o fato de que, dentro de uma democracia plena, não basta “a rejeição de mecanismos de discriminação e de exclusão com base na diferença, mas, sobretudo da assunção, em termos positivos e apelativamente participativos, das identidades culturais e dos direitos decorrentes” (ibidem).

Para Willinsky (2002), mesmo que o liberalismo aceite a importância do reconhecimento da diversidade, esse é visto sob um ponto de vista pessoal e individual, de forma que seja garantido a cada cidadão o direito a ter opiniões e não ser discriminado, desde que seus posicionamentos não atentem contra a estabilidade social. Assim, não se consegue efetivar um alinhamento entre os direitos individuais e a questão dos direitos coletivos, visto que, dificilmente,

consensos podem ser formados sobre o que pode, ou não, ser considerado justo ou bom em termos sociais, diante da aparente particularidade que acaba por caracterizar direitos grupais ou étnicos.

Contra tais reducionismos, podemos destacar as concepções de Charles Taylor (1993) sobre uma política do reconhecimento no interior dos estados democráticos. Mesmo situada em uma tradição de pensamento liberal-comunitarista, sua concepção rompe com a visão formal e relativista entre direitos individuais e universais, consolidando-se como uma tentativa, situada na era moderna, de desenvolver um modelo de cidadania multicultural que inclui os direitos coletivos. Nela, destaca-se que o sujeito de direitos não é somente o indivíduo isolado, mas também os grupos minoritários, assim como o reconhecimento de suas lutas, seus processos históricos e demandas coletivas. Com isso, reafirma-se que as sociedades devem preocupar-se não somente com aspectos relativos a uma justiça social, mas também com uma justiça cultural e cognitiva.

Sobre essa questão, Santos (2006, p. 146) observa que “a luta pela justiça cognitiva não terá êxito se assentar exclusivamente na ideia de distribuição mais equitativa do saber científico”, pois o reconhecimento da alteridade está situado entre igualdades e diferenças interculturais, que estão além das fronteiras do conhecimento historicamente hegemônico. Assim, não se trata de tentar favorecer, com base em uma interculturalidade funcional, a coesão social de grupos socioculturais subalternizados, mas sim de promover ações que considerem as diferenças como características da democracia, à luz de uma interculturalidade crítica.

2.4

As diferentes faces do multiculturalismo e da interculturalidade

Nos dias de hoje, o Brasil, que é caracterizado como uma sociedade multiétnica, com cultura híbrida, passa pelo desafio de promover a igualdade de oportunidades e de direitos, sem, contudo, negar um dos direitos mais significativos, mesmo que, muitas vezes, não seja assim considerado: o direito à diferença. No âmbito educativo, marcado pela pluralidade de culturas e de

identidades pessoais distintas entre si, a busca por tal fusão diz respeito ao desenvolvimento de momentos que propiciem a explicitação e a elaboração de conflitos, a fim de fortalecer identidades e promover a construção de processos de entendimento, cooperação e diálogo entre diferentes grupos sociais (Fleuri, 2002, p. 406).

Com efeito, Walsh (2010, p. 75) afirma que, desde a década de 1990, a América Latina tem buscado novas formas de compreender e de valorizar a diversidade étnico-cultural, sendo por meio de reconhecimentos jurídicos ou da necessidade cotidiana de promover relações entre grupos culturais distintos, de forma a questionar, problematizar e combater processos excludentes de discriminação, opressão e intolerâncias. Nesse esforço, insere-se a interculturalidade.

A interculturalidade tem sido utilizada para caracterizar ações que têm como base fundadora políticas distintas, cujos contextos e propósitos, muitas vezes opostos, acabam por fazer com que seu conceito seja erroneamente apropriado para definir realidades antagônicas entre si. Candau (2012, p. 241) explica que o multiculturalismo tem sido usado por muitos autores, ora como sinônimo de interculturalidade, sendo essa mais utilizada no contexto de línguas neolatinas e aquela no âmbito anglo-saxão, ora como o seu oposto, já que o multiculturalismo estaria mais voltado à afirmação dos diferentes grupos na sua diferença, e a interculturalidade, por sua vez, nas inter-relações entre esses diferentes grupos socioculturais.

Para Candau (2012), o multiculturalismo é polissêmico, admitindo adjetivações e diferentes formas de entendimento. Entretanto, como forma de reduzir sua pluralidade de sentidos, é possível falar em três tipos, denominados pela autora de *multiculturalismo assimilacionista*, *multiculturalismo diferencialista* e *multiculturalismo interativo*, denominado também de *interculturalidade*.

O primeiro diz respeito à concepção que reconhece que os cidadãos não dispõem de direitos iguais nas sociedades em que vivem, assim como não existem garantias de igualdade de oportunidades, bens de consumo, acesso à saúde, escolarização e demais direitos entre as diferentes classes e grupos. Nesse contexto, uma política assimilacionista busca com que todos sejam incorporados à cultura hegemônica dominante, sem, contudo, propor a reestruturação de suas

bases ou propiciar condições igualitárias. Como resultado, a pluralidade cultural não é valorizada, porque é uma perspectiva etnocêntrica que serve de base para toda a organização social.

De acordo com Cuche (1999, p. 47), o etnocentrismo é o termo técnico usado para nomear a visão de que um determinado grupo é o centro de todos os processos, sendo todos os demais medidos e avaliados em relação ao considerado principal. “Cada grupo alimenta seu próprio orgulho e vaidade, considera-se superior, exalta suas próprias divindades e olha com desprezo as estrangeiras. Cada grupo pensa que seus costumes são únicos e válidos”, considerando os costumes ‘diferentes’ dos demais com desdém.

Em relação à educação, Candau (2012, p. 243) ressalta que as propostas multiculturais de cunho assimilacionista podem ser entendidas, por exemplo, se analisarmos o cerne das propostas de políticas públicas de universalização de acesso à educação, pois essas geralmente desconsideram que aspectos curriculares e didáticos precisam ser reajustados, a fim de atender de forma equitativa a pluralidade cultural que chega à escola. Com isso, modelos de educação tradicional são reproduzidos, sem ações capazes de valorizar as diferenças que chegam às instituições. Isso porque, conforme Cuche (1999), mesmo que o etnocentrismo, que caracteriza tal proposta, confirme a existência de uma pluralidade, não são propostas ações para que reducionismos e preconceitos sejam combatidos, fato esse que acaba por contribuir para a sedimentação e perpetuação de estereótipos.

O multiculturalismo diferencialista afirma que o multiculturalismo assimilacionista nega as diferenças, e propõe, contra isso, espaços próprios para que cada grupo possa expressar seus pertencimentos culturais. No entanto, nada é proposto em relação à circulação de conhecimentos e culturas entre grupos distintos, o que acaba por restringir os espaços de circulação e de trocas entre sujeitos de realidades diferentes.

Em relação ao multiculturalismo interativo, ou interculturalidade, Walsh (2009, 2010) mostra que existem três perspectivas distintas quando consideramos a conjuntura e o contexto sociopolítico em que a mesma está inserida.

Em sua primeira forma, a interculturalidade pode ser considerada *relacional*. Ela apresenta o modo mais “básica e geral” de intercâmbio entre diferentes culturas, que pode ocorrer tanto em condições de igualdade, como de

desigualdade. Nessa perspectiva, está inserida a premissa de que sempre houve uma interculturalidade na América Latina e o contato entre afrodescendentes, indígenas, brancos e mestiços é uma de suas características formadoras, cujos resultados são visíveis no sincretismo religioso, na mestiçagem e nos mais variados aspectos culturais que constituem a história dos países latino-americanos. Para Candau (2009), essa modalidade apenas constata que vivemos em um mundo plural.

Sobre tal prima, Walsh (2010, p. 77) acrescenta que o problema da interculturalidade relacional é que a mesma, geralmente, minimiza ou até mesmo oculta, os conflitos e as relações de poder decorrentes em tais contextos, como, por exemplo, a dominação e a colonialidade. Por isso, faz-se necessário ampliar e problematizar o seu foco, que muitas vezes se situa no nível do contato e da relação individual, desconsiderando estruturas sociais, políticas, econômicas e epistêmicas que hierarquizam as culturas entre superiores e inferiores, até os dias de hoje.

A segunda perspectiva de interculturalidade é denominada de *funcional*. Ela parte da necessidade de reconhecimento das diversidades e das diferenças culturais para propor formas de inclusão das mesmas dentro da estrutura social e política vigente. Mesmo defendendo, discursivamente, a tolerância, a convivência e o diálogo, Tubino (2005, p. 5), considera que pouco ou quase nada é feito no sentido de mudança das desigualdades sociais e culturais, bem como não é questionada a conjuntura no qual tais assimetrias são criadas e reproduzidas. Assim, tal face da interculturalidade, por ser funcional ao modelo político neoliberal, tem sido largamente utilizada. Com efeito,

[...] a política multicultural atual sugere muito mais do que o reconhecimento da diversidade. É uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos. Ao posicionar a razão neoliberal – moderna, ocidental e (re)colonial – como racionalidade única, faz pensar que seu projeto e interesse apontam para o conjunto da sociedade e a um viver melhor. Por isso, permanece sem maior questionamento. (Walsh, 2009, p. 20).

Da mesma forma, Walsh (2010, p. 78) expõe que muitos autores têm chamado essa modalidade de “nova lógica multicultural do capitalismo global”,

ressaltando que os Estados que a adotam utilizam a premissa do reconhecimento das diferenças para dominá-las e administrá-las conforme as necessidades políticas de cada momento. Tal constatação confirma que a importância conferida por parte dos países ao multiculturalismo tem sido apenas ao seu sentido discursivo, já que, em termos práticos, ele é visto como insignificante para a ação estatal. Isso acaba por gerar, como presenciamos todos os dias, processos que visam à estabilidade e à coesão social através da “inclusão”, à cultura hegemônica, dos grupos socioculturais historicamente subalternizados. Para esse fim, partem da argumentação de que é preciso haver a neutralização de expressões relativas aos pertencimentos culturais, de conflitos e de tensões, sob a justificativa de que uma uniformização é necessária à promoção de direitos igualitários para todos. (Candau, 2012, p. 244).

Kymlicka (1996, p. 157) argumenta que o Estado não deve ser neutro em relação à pluralidade cultural. Isso porque, nos sistemas democráticos, as decisões políticas são decididas pela maioria, o que, geralmente, implica em injustiças com as minorias, como tem ocorrido na França por meio do cerceamento de expressões religiosas muçulmanas em espaços públicos. Para ele, a imparcialidade e a neutralidade, típica do princípio da laicidade, por exemplo, não pode se pautar em fornecer um tratamento igual a todos os grupos socioculturais, mas sim em conceder um tratamento diferente ao diferente. Com isso, permite-se que os membros das culturas minoritárias tenham as mesmas condições de diálogo, oportunidades e direitos que aqueles que constituem as maiorias. Dessa maneira, direitos diferenciados podem compensar as desigualdades que subalternizam determinados sujeitos e seus pertencimentos.

Ainda sobre a questão, Tubino (2005, p. 84) destaca que existem dois motivos pelos quais a interculturalidade não é percebida como um problema pelo poder hegemônico dos Estados. O primeiro concerne ao fato de que ela questiona o modelo de Estado-nação adotado por muitos países, inclusive latino-americanos, que historicamente se incumbiram de normatizar processos com vistas à consolidação de uma identidade nacional homogênea, notadamente por meio de políticas educacionais. O Brasil, por exemplo, ao longo do regime autoritário imposto em 1964, criou a disciplina escolar obrigatória de Educação Moral e Cívica, que visava, exatamente, a formação de uma identidade nacional por meio

de uma socialização política unívoca de aceitação da conjuntura militar, em sintonia com a ideologia das Forças Armadas.

Por outro lado, a interculturalidade, como proposta ético-política, também tem sido desconsiderada por ser um assunto que compete a todos os setores que formam o poder estatal, e não somente ao âmbito da educação.

Diferente dessa perspectiva, a *interculturalidade crítica* propõe o empoderamento dos sujeitos. Isso porque, além do reconhecimento das diferenças, de geração, gênero, orientação sexual, etnia, identidade religiosa, ou não, ela visa um processo social e um projeto político dirigido à construção de novas relações nas sociedades por meio da superação da subalternização de culturas, com a igualdade de direitos, respeito às diferenças e divisão de poder.

Como explica Tubino (2005), existe grande diferença entre a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica. Conforme o autor,

enquanto no interculturalismo funcional busca-se promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigentes, no interculturalismo crítico busca-se suprimi-las por métodos políticos não violentos. A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico. [...]. Para tornar real o diálogo, é preciso começar por tornar visíveis as causas do não diálogo. E isso passa necessariamente por um discurso de crítica social [...] um discurso preocupado por explicitar as condições [de índole social, econômica, política e educativa] para que este diálogo se dê. (Tubino, 2005, p. 8).

Como grande distinção em relação a outros entendimentos de diferença no âmbito social, a interculturalidade crítica nega qualquer tentativa de padronização que visa igualar os sujeitos. Além disso, trabalha contra todas as formas de desigualdade que ainda assolam a sociedade, buscando, por meio do diálogo e do reconhecimento identitário de cada um, possibilidades para a construção da igualdade.

A fim de que esse diálogo intercultural seja promovido, Santos (2006, p. 448) ressalta a necessidade de que uma hermenêutica diatópica seja desenvolvida.

A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os topoi de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude — um objetivo inatingível — mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisto reside o seu carácter diatópico.

No exercício da hermenêutica diatópica, que, como o próprio nome diatopos - duas tópicas, sugere, cabe, inicialmente, reconhecer que as culturas são diferentes entre si. Nesse sentido, os topoi de uma dada cultura são entendidos como lugares comuns, premissas argumentativas, retóricas e abrangentes, por meio das quais são formadas as evidências assumidas pelos sujeitos de cada grupo.

Em seguida, faz-se necessário que os sujeitos reconheçam que a sua própria cultura, por não ser única, está inserida em um contexto mais amplo, onde coexistem outras. Compreender que todas são imperfeitas e incompletas é viabilizar a busca pela complementação de uma pelas outras, gerando, com isso, a necessidade do diálogo intercultural, sendo exatamente o reconhecimento de incompletudes mútuas que faz com que a hermenêutica diatópica privilegie o conhecimento-emancipação dos sujeitos em detrimento do conhecimento-regulação (Santos, 2006, p. 454)

De acordo com Candau e Russo (2010, p. 167), que compreendem a interculturalidade crítica como estratégia ética, política e epistêmica de desconstrução e mudança de processos sociais historicamente homogeneizantes e excludentes, a escola e seus processos educativos assumem papel de destaque. Por meio deles, é possível questionar a colonialidade, conhecimentos, saberes e relações que ainda perpetuam a fragmentação social e que vão de encontro às demandas dos sujeitos que lutam contra todas as formas de opressão e silenciamentos.

2.5

A construção do discurso sobre a diferença no campo pedagógico brasileiro

A reflexão pedagógica sobre a diferença no campo pedagógico brasileiro não é nova, apesar de ser vista, muitas vezes, como uma discussão externa, secundária ou recentemente incorporada a esse contexto de estudos. Conforme Candau (2011), diferentes foram os olhares direcionados para a questão da diferença ao longo da história da educação.

A escola pública do século XX, influenciada por concepções educacionais homogeneizantes, esteve impassível para a diversidade, mas não conseguiu evitar que a preocupação com tal temática fosse permeando os espaços educativos por meio da ressignificação de práticas pedagógicas comprometidas com uma nova forma de ensinar. Assim, na primeira metade desse século, correntes da psicologia e da sociologia, como também movimentos como os da escola nova e do ensino programado acabaram por projetar, no campo pedagógico brasileiro, novas formas de se entender a questão das diferenças.

Candau e Leite (2006, p. 3-6) observam que no domínio da psicologia, a diferença sempre esteve relacionada às marcas que definem a individualidade dos sujeitos, levando em consideração características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais, sendo que os processos educacionais organizados conforme essa perspectiva se apoiam em estratégias pedagógicas que valorizam as particularidades de cada um. Entretanto, tais diferenciações tipológicas acabam por influenciar práticas escolares que concretizam o agrupamento de alunos de acordo com capacidades similares de aprendizagem, fomentando, assim, homogeneizações.

O movimento da Escola Nova, por sua vez, valorizou a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a fim de que os processos educativos voltassem o seu olhar para o sujeito e suas especificidades. Respeitando o ritmo de cada aluno, o ensino programado, que tinha por base a psicologia behaviorista dos anos 60 e 70, também direcionou sua modalidade educativa para o indivíduo, desenvolvendo sequências de ensino-aprendizagem específicas, de modo que cada um atingisse o comportamento final proposto.

Tais tendências, ao longo dos anos e das suas aplicações, trouxeram contribuições significativas para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem mais direcionados às peculiaridades de cada aluno. Candau (2011, p. 243) assinala, no entanto, que as mesmas reduziram suas concepções de sujeito a bases limitadas, não considerando, por exemplo, dimensões sócio-históricas e culturais, que são intrínsecas à educação.

Por outro lado, no que diz respeito às contribuições da sociologia, foram introduzidas nas pesquisas educacionais, as relações entre variáveis socioeconômicas, acesso à escola e fracasso escolar. Nesse sentido, a “nova sociologia da educação” inglesa tendeu a focalizar, a partir da década de 60, os

currículos escolares, discutindo a forma e o conteúdo do que era ensinado. Tal perspectiva ampliou as preocupações voltadas ao cotidiano escolar, ressaltando as dimensões sociais e econômicas que influenciavam os processos pedagógicos, mas para isso afirmava que as diferenças sociais necessitavam ser superadas como forma de garantir que todos os alunos atingissem os mesmos resultados.

Ao contrário disso, inaugurando uma nova perspectiva, Candau (2006) destaca as contribuições de Paulo Freire na valorização da dimensão cultural nos processos educativos. Sua abordagem educacional valorizou o diálogo e a experiência individual dos sujeitos, rompendo com uma concepção hierarquizante de alfabetização de jovens e adultos. Dessa forma, Freire buscou nas trocas dialógicas uma forma de considerar as vivências e experiências trazidas por cada um para dentro dos espaços escolares, a fim de oportunizar a concretização de uma educação libertadora, calcada no respeito às múltiplas dimensões da cultura que permeiam a escola.

Apesar dos avanços, as práticas educativas tradicionais que visam homogeneizações continuam presentes no âmbito escolar, configurando os processos educativos como instâncias que *unificam* para *igualar*. No sentido de deslegitimar tais práticas, este estudo parte do pressuposto de que a perspectiva intercultural, na medida em que adota a política do reconhecimento, pode avançar na valorização da dimensão cultural intrínseca aos processos individuais, coletivos, subjetivos e pedagógicos.

Para isso, faz-se necessário, nos processos educativos, a presença de uma política de reconhecimento que, conforme Taylor (1993), seja capaz de destoar dos fundamentos do liberalismo igualitário, ou da “política da dignidade universal”, rejeitando a posição normativa na qual a sociedade democrática justa é aquela que, por meio de suas instituições e políticas públicas, garante direitos iguais a todos, desconsiderando, contudo, as demandas de caráter étnico-cultural. Direcionando o nosso olhar para o âmbito educacional, é importante considerar que no entendimento da escola como um espaço de produção de conhecimentos e culturas, onde diferentes diálogos são promovidos e as diferenças valorizadas, situa-se a perspectiva intercultural crítica.

Sua busca diz respeito à construção de uma sociedade inclusiva, capaz de, articular políticas de igualdade com políticas de identidade. Nesse sentido, a escola deve ser repensada para enfrentar as relações de poder que hierarquizam as

diferenças, tornando-se um espaço de busca, construção, “diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagem, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo o processo educativo” (Candau, 2000, p. 15).

O termo cultura, na perspectiva intercultural crítica, é compreendido como um conceito que só existe a partir do outro, pois todos somos diferentes e, por meio da interação, propiciamos redes de significado para a nossa vida. Assim, diz respeito ao processo de produção da diferença e da identidade em suas conexões, onde se destacam relações de poder e autoridade.

Rompendo com uma visão restrita e essencialista das culturas e das identidades culturais, a interculturalidade crítica, da qual partimos, compreende a instituição escolar, a sua prática didática e o processo de ensino-aprendizagem como dinâmicas em constante processo de construção e reconstrução, capazes de favorecer o diálogo entre diferentes saberes, além da interrelação entre diferentes sujeitos socioculturais, descartando qualquer tentativa de hierarquização de conhecimentos.

Ela admite e reconhece a “imperfeição mútua” (Santos, 2007, p. 118) entre os mais variados universos de significação e culturas. Da mesma forma, propõe a convivência entre grupos, buscando relações democráticas de respeito calcadas no diálogo, a fim de que haja o respeito às diferenças de forma que as mesmas não sejam anuladas, numa articulação entre igualdade, diferença e reconhecimento (Candau, 2012).

2.6

A escola e suas tensões

A pluralidade sociocultural se faz cada vez mais presente nos espaços públicos da sociedade, sendo particularmente relevante dentro do âmbito educacional. Em uma sociedade marcada pela mudança de paradigmas tradicionais e pela democratização de oportunidades, as diferenças culturais – de gênero, orientação sexual, étnicas, religiosas, comportamentais - se manifestam de forma expressiva no cotidiano escolar.

A pluralidade que permeia as instituições de ensino é constantemente ameaçada pela concepção de que todos “são iguais” em termos de direitos e deveres. Porém, a busca legítima pela igualdade social de oportunidades acaba sendo confundida com o apagamento da alteridade dos indivíduos, visto que a escola, na tentativa de tratar todos da mesma forma, utiliza a padronização de conteúdos curriculares e de tratamentos coletivos a serviço da uniformização de condutas, aprendizagens e comportamentos. Assim, o olhar para as diferenças é negado e excluído dos processos pedagógicos, cuja marca ainda hoje é a equiparação da igualdade à homogeneidade.

Desnaturalizar o caráter monocultural de uniformização que ainda assola a escola não tem sido fácil. Infelizmente, não é forçoso constatar que muitas práticas docentes se baseiam em relações de poder e hierarquia, onde alunos são apenas alunos, com funções pré-estabelecidas, muitas vezes sem voz, nem vez, para construir a sua individualidade como sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem.

A falta de compasso entre as transformações do mundo de hoje e o papel atual da escola fomentam diferentes debates acerca da crise da educação e da própria escola como instituição. De um modo geral, admite-se que ela não tem conseguido promover, de forma satisfatória, uma formação adequada para seus alunos, nem tampouco estabelecer espaços de interlocução e diálogo na resolução de conflitos e desafios diários.

Veiga Neto (2003, p.110) assinala que a crise da escola diz respeito ao fato dela estar cada vez mais desenraizada da sociedade, em constante mudança. Se por muito tempo a educação escolarizada foi direcionada para a incumbência de socialização unívoca dos cidadãos, a fim de garantir a ordem e o respeito às leis nacionais e o apreço ao sentimento de pertencimento ao todo, hoje a anulação das diferenças dos sujeitos caracteriza não mais uma vitória coletiva, mas sim um quadro sintomático que denota que a escola não está conseguindo acompanhar os processos culturais que ocorrem no seu exterior, nem tampouco compreender que o seu cotidiano é afetado significativamente por tais transformações.

Taylor (1993, p. 30-31), acrescenta que a mutação da sociedade inibe a centralidade das influências institucionalizadas, sendo dessa forma inconcebível afirmar que os sujeitos são “moldados” de acordo com os ambientes que frequentam. São, na realidade cotidiana, fruto de múltiplos processos, atuando

tanto como receptores de sociabilidade, como agentes ativos na construção do seu próprio pertencimento cultural. Assim, a neutralização das diferenças, dentro ou fora da escola, tende a desfavorecer as trocas e a interação entre sujeitos de identidades culturais distintas, a fim de “garantir” a transmissão de saberes universais e “públicos”, mesmo que desvinculados dos interesses individuais.

Sobre isso, Candau (2009, p. 38) afirma que o desafio atual das práticas de ensino pode ser sintetizado em “como trabalhar com as diferenças entre seus próprios atores e protagonistas”, uma vez que o termo diferença é frequentemente associado pelos educadores a desvios passíveis de correção e direcionamentos. Os considerados “diferentes” estão submersos muitas vezes pela conotação negativa do baixo rendimento, do comportamento indisciplinar, da transgressão, do problema a ser resolvido, do déficit em relação ao padrão social de normalidade. De forma segregadora, busca-se a igualdade pelo apagamento das diferenças.

Com efeito, entrevistas realizadas com vinte e dois professores do ensino fundamental no projeto institucional de pesquisa *Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre a igualdade e diferença*³, entre março de 2006 a fevereiro de 2009, mostram as tensões entre igualdade e diferença presentes nas práticas sociais e educacionais do cotidiano escolar e, de forma relevante, os conflitos vividos pelos educadores.

Ficou evidente nos depoimentos a angústia dos professores e professoras diante das dificuldades que enfrentam para vencer a tendência padronizadora dominante nas escolas, desde o número de alunos na sala de aula até a falta de estrutura, de recursos e de acompanhamento qualificado para lidar com uma realidade complexa e diferenciada. (Candau, 2012, p. 53).

Nesse contexto, as diferenças acabam sendo interpretadas como desafios às práticas educativas, visto que o modelo institucional escolar contemporâneo ainda é formado por valores hegemônicos de ordem social, normas e rotinas específicas. Da mesma forma, a organização curricular, as avaliações propostas aos estudantes e a carga horária de determinadas disciplinas continuam sendo planejadas e impostas conforme funções pré-estabelecidas, voltadas, por exemplo, ao ensino propedêutico direcionado ao ingresso em cursos superiores ou profissionalizantes.

³ Para maiores informações, consultar Candau (2012).

Apesar da sua “crise”, da permanência de um modelo pedagógico tradicional, da dificuldade de se lidar com a alteridade, não podemos desconsiderar que a escola tende a ser um espaço privilegiado para trocas dialógicas entre diferentes tipos de conhecimentos e saberes quando suas práticas educativas compreendem a dimensão cultural da diferença. Tal articulação é capaz de propiciar processos de aprendizagem mais significativos, que tenham como centralidade da sua dinâmica o reconhecimento do pluralismo e o respeito ao outro. Nesse sentido, partimos da concepção de que estratégias pedagógicas e propostas didáticas que procurem articular igualdade e diferença se fazem necessárias para desconstruir a perspectiva homogeneizante que ainda configura a cultura escolar, sendo esse um dos principais objetivos da perspectiva intercultural.

Como subsídio para isso, podemos partir da necessidade de que políticas de reconhecimento que articulem igualdade e diferença sejam legitimadas, a fim de que “todos reconheçam o valor igual das diferentes culturas, não somente as deixando sobreviver, mas reconhecendo seu valor.” (Taylor, 1993, 42, tradução livre). Porém, não se trata de agir somente com tolerância, mas sim com uma concreta valorização das diferenças culturais por meio de uma prática dialógica entre grupos de pares e esfera pública, numa concepção de cidadania participante e atuante na defesa por direitos fundamentais e coletivos, sejam eles dentro ou fora do âmbito educativo.

Willinsky (2002) questiona, entretanto, se a política do reconhecimento seria pouco eficiente no sentido de dissuadir os sujeitos da crença de que, se mudassem a forma de reconhecer o outro, seriam capazes de enxergar a verdadeira natureza dos demais, compreendendo “exatamente as qualidades que hoje estão encobertas pelas forças sociais” (idem, p. 37). Para ele, o trabalho político, inserindo, aqui, também, o educacional, deve antes centrar sua atenção à forma como as categorias conhecidas e disseminadas hoje foram formadas dentro da política de identidade, de modo a diferenciar os modos de distribuição de poder na sociedade.

Sobre essa questão, Bannell (2009, p. 144) afirma:

isso me parece um ponto crucial. Se o diálogo intercultural deve ser um diálogo que promova a cidadania, então, ele não deve ser uma troca benigna de opiniões entre interlocutores que são concebidos como iguais. Os interlocutores não são iguais e essa desigualdade precisa ser levada em consideração numa educação

intercultural. Se levarmos a sério a imperfeição de todas culturas, temos que concordar com Young (1997, p. 171) que nenhuma cultura merece total preservação, nem mesmo as culturas oprimidas, para não falar as triunfantes.

Acreditamos que uma política do reconhecimento (Taylor, 1993), juntamente com a interculturalidade crítica (Walsh, 2009, 2010; Candau 2009, 2010, 2011, 2012), são aspectos fundamentais para problematizar e questionar os mecanismos que historicamente marginalizaram e oprimiram a presença de certos grupos socioculturais das esferas formadoras do poder político, econômico e social. Com tal visão contra-hegemônica, ela pode ajudar na construção de subsídios voltados ao reconhecimento das identidades individuais e coletivas nos mais variados espaços da sociedade, principalmente dentro das escolas.

Assim, para esclarecermos como a laicidade figura na garantia de uma cidadania participante e atuante na defesa por direitos fundamentais e coletivos, principalmente quando efetivada em políticas públicas educacionais e em suas práticas cotidianas, o próximo capítulo versará sobre as concepções formadoras de tal conceito, partindo de um olhar sobre a secularização da sociedade para entendermos, posteriormente, as peculiaridades da laicidade na qual estamos inseridos hoje, seus alcances, suas tensões e as possibilidades da interculturalidade crítica dentro desse contexto.

3

Da secularização às origens da laicidade

A secularização, entendida como um processo situado no âmbito cultural das sociedades abrange a mudança do papel central da religião sob a vida dos sujeitos e, conseqüentemente, sob suas formas de crença. Por outro lado, mas não desvinculado desse primeiro, temos a laicidade, situada no âmbito político, que representa, por sua vez, o processo de recusa do controle religioso sobre a vida pública da sociedade. Segundo Baubérot (2012), ela é um dos princípios dos Estados modernos, sendo uma *invenção francesa*, mas não uma exceção.

No âmbito do nosso objetivo de investigar como é entendida a presença religiosa nas escolas públicas da França e do Brasil, abordaremos essas concepções de forma aprofundada. Geralmente, secularização e laicidade são utilizadas como sinônimos, pois nem sempre são claras as suas limitações ou problematizados os seus alcances enquanto fenômenos socioculturais ou políticos, fato esse que acaba por gerar equívocos de difícil resolução. Distinguir tais processos, portanto, é de suma relevância teórica e prática (Cunha, 2013), uma vez que a secularização apresenta uma dimensão cultural abrangente, que em determinados contextos engloba a laicidade, mas que não pode ser com ela confundida (Blancarte, 2006).

3.1

Histórico

Baubérot (2011) define a secularização como um conceito ideal-típico, que tem um significado preciso e, originariamente, dizia respeito a duas diferentes acepções. A primeira tem uma origem religiosa, correspondendo ao período da Reforma Protestante, que destituiu o monopólio até então absoluto da Igreja Católica na Idade Média. Nesse contexto, a secularização denotava o processo pelo qual um religioso abdicava da vida e da cultura religiosa monástica para viver no “século”, ou no latim *saeculum*.

Para Catroga (2004, p. 53), a etimologia da palavra *saeculum* foi utilizada pelo cristianismo para traduzir o *Kósmos*, palavra grega que sob o domínio

religioso da cristandade adquiriu a conotação negativa de “momento presente” ou “este “século”, opondo-se à eternidade, ao futuro e ao reino prometido por Deus. Secular e secularização derivam do latim *secularizatio* e foram largamente utilizadas para nomear o processo de transição de um religioso *regular* ao *estado secular*, como também para designar a redução à vida laica de quem vivia segundo ordens religiosas ou conventuais.

A segunda concepção dada por Baubérot surge a partir do século XVI, quando o termo secularização passou a ser situado no âmbito do Direito Canônico para denominar as disputas decorrentes da expropriação de domínios, bens e funções da Igreja Católica em favor do príncipe dos Estados protestantes. Essa significação ganha notoriedade após ser aplicada nas discussões do Tratado de Paz de Westfalia, de 1648, tratado este que marca o início da dissolução da antiga ordem feudal e dos conflitos entre católicos e protestantes, permitindo o gradativo crescimento de novas potências ou do sistema moderno de Estado Nação a partir da aceitação dos princípios da soberania e da segurança territorial (ibidem, p. 288), que não foram, contudo, conseguidos sem embates.

Como é sabido, o Estado moderno tem entre uma de suas características o de ser soberano, isto é, independente e supremo. O que viria a ser o Estado moderno, Estado às secas, democrático liberal ou de direito, se forma e se integra depois de um longo processo teórico-prático, uma de cujas primeiras etapas consiste na luta liderada simultaneamente em duas frentes: contra organismos que disputam ou negam a independência; contra organismos que negam sua supremacia. A Igreja e o Papado e a ideia de império... (sic) se opõem a independência estatal, são entidades que creem estar acima do Estado... (sic) Nessa luta de duas frentes, a vitória correspondeu ao Estado, que resultou, por isso, moderno, antipapal, anti-imperial, antifeudal, secular, laico. (Heróles *apud* Blancarte, 2013, p. 24. Tradução nossa).

Nesse contexto, dentro da tradição cristã, a referência ao *secular* surge para designar o que é interpretado como mundano, temporal e decorrente apenas das vontades naturais humanas (Martínez, 2013). Cabe destacar que no desenvolvimento do pensamento ocidental moderno, o fenômeno sócio-histórico da secularização foi intimamente relacionado às bases filosóficas da modernidade, que adotam uma concepção de mundo profana ou dessacralizada, que destoa e se afasta dos particularismos religiosos. Assim, o secular passou a significar o processo de saída e superação do controle eclesiástico para a entrada do controle

político do Estado e da autonomia⁴ dos sujeitos em relação à interpretação religiosa do mundo e suas instituições.

Zepeda (2010) alerta para o fato de que, longe de ser um processo entendido como unívoco, a secularização despertou diferentes formas interpretativas ao longo dos tempos, assim como críticas ao seu uso ideológico, mecânico e preditivo de causa e consequência. Sem querer fazer um aprofundamento acerca das primeiras teorias da secularização,⁵ cabe destacar que a maior parte delas foi usada, prioritariamente, para explicar o declínio e posterior perda da relevância da religião no contexto subjetivo e social da modernidade. Essas teorias foram marcadas, inicialmente, pelos pressupostos do humanismo renascentista, do Iluminismo, que inaugurou o pensamento de incompatibilidade entre a racionalidade e a religião, e em parte nos pressupostos da filosofia da história de Hegel.⁶ Com o alinhamento da religião com a tradição e a superstição, e a secularização com a modernidade, a racionalidade e a ciência, uma sociedade só poderia ser considerada moderna se a mesma fosse secular. Tal pensamento acabou por disseminar a necessidade de estabelecimento de espaços distintos para o público e para o privado, onde foi situada a religião.

3.2 Diferentes teses sobre a secularização

Entre as formas de se pensar a secularização, Zepeda (2010, p.131) observa que duas diferentes abordagens se mantêm até hoje, cada qual com seus adeptos e críticos. A primeira delas, de caráter rígido, é por ele denominada de *tese dura* ou *forte* da secularização. A concepção parte do entendimento de que o processo de secularização é um lento e irreversível caminho para o fim da religião, sendo que um dos embasamentos empíricos dessa tese diz respeito ao

⁴ Para Bobbio (2000), todo o ideal de democracia tem seu alicerce no princípio da liberdade, entendido como autodeterminação e autonomia, isto é, como capacidade de dar leis a si próprio.

⁵ Para uma análise detalhada ver Casanova, 1994.

⁶ Hegel considerou a temporalidade por ele vivida entre os séculos XVIII e XIX como um período de “mundanização” dos princípios cristãos da liberdade subjetiva que a Reforma Protestante havia conquistado. Nesse contexto, tal processo histórico confluía em uma passagem de valores do cristianismo para o âmbito civil. Assim, a constituição do Estado secular representava a concretização da etapa final de desenvolvimento da razão, que avançava para seu pleno desenvolvimento dialético (Dobbelaere, 1994).

processo de diminuição da frequência de fieis em espaços religiosos de alguns países da Europa, o que comprovaria que a religião foi perdendo seus lugares de atuação.

Sobre isso, cabe ressaltar que as tensões histórico-sociais que deram origem ao processo de secularização em alguns países, principalmente os localizados em sociedades cujos monopólios originários eram de cunho religioso, fizeram com que a “tese dura” passasse a ser entendida como uma doutrina política nem sempre adotada de forma pacífica, como na França, no México e na ex-União Soviética.

Com efeito, o liberalismo, o republicanismo, o positivismo e o socialismo foram correntes políticas de cunho filosófico que se desenvolveram justamente a partir de tal concepção de secularização, que explicaria o ‘inevitável’ desaparecimento da religião nas sociedades modernas. Acreditava-se que ela impulsionaria um deslocamento do centro da sociedade para zonas periféricas, como também seria a responsável por transferir funções tradicionais, até então sob domínio religioso, para outras instituições e esferas simbólicas (Pierucci, 1997).

No século XX, mais precisamente a partir dos anos finais da década de 1960, o pensamento de que o projeto da modernidade estaria passando por uma crise ganha forças e constatações empíricas que vão de encontro à tese rígida de que as religiões perderiam, de forma irreversível, o seu papel na centralidade da vida privada e na esfera pública da sociedade. Ao contrário disso, ao invés de desaparecerem, constatava-se que elas passavam a adquirir novas forças e diferentes formas de permanência e enraizamento, sendo observado um crescente efervescimento do religioso para além dos cultos oficiais e dos espaços tradicionais.

A partir de dados obtidos da sua etnografia sobre o pentecostalismo na América Latina, Stoll (1990) aponta que nessa época o número de missionários evangélicos no Brasil era tão grande que o Papa Pio XII solicitou, em 1955, a vinda de missionários católicos para tentar renovar o processo de evangelização no país, ao mesmo tempo em que outros setores institucionais da Igreja combatiam o pentecostalismo, o espiritismo e as religiões de matrizes africanas.

A falta de argumentos empíricos a favor da tese da secularização levou muitos cientistas sociais a reexaminar seus pressupostos, tais como David Martin, Andrew Greeley, Thomas Luckman, Bryan Wilson e Peter Berger. Em todos os

estudos da época, o fio condutor das análises estava centrado na compreensão da secularização como diferenciação social inerente à modernidade a partir dos modelos de sociedade da Europa Central e da Norte-americana, que levavam ao resto do mundo um traço normativo de entendimento histórico dos fatos.

Martínez (2013, p. 22) argumenta que, exceto algumas considerações de Luckman na obra “A religião invisível: o problema da religião na sociedade moderna” (1967), que versava sobre a “religião invisível” ou individual e suas formas sociais, os demais autores ainda compartilhavam da tese de que a diferenciação de funções sociais entre secular e religioso levaria às religiões a uma decadência progressiva e, para alguns, ao desaparecimento irreversível

David Martin e Andrew Greeley já alertavam sobre o fato de que faltavam evidências capazes de comprovar em sua totalidade que a tese do declínio ainda era pertinente (ibidem). Mesmo admitindo que as religiões estavam passando por mudanças, afirmavam que a religiosidade estava resistindo aos novos contextos sociais, tanto em sua forma prática, quanto institucional. Da mesma forma, para Luckman, que não compartilhava da tese de decadência da religião, era mais plausível a perspectiva histórico-antropológica de que ela, ao invés de se destituir, transformava-se de acordo com influências da estrutura simbólica e social ao qual estava inserida, fato que seria posteriormente comprovado diante da realidade empírica da maior parte das sociedades do Ocidente (Zepeda, 2009).

Ainda sobre o período de estudos situado na década de 1960, Berger (2011) afirma que as análises recorriam, de maneira geral, à teoria da secularização cujas bases estavam no pensamento Iluminista. Com efeito, na obra “O Dossel Sagrado” (1967), ele define a secularização como a saída da religião de esferas culturais e políticas que antes estavam sob o seu domínio, cujo processo poderia ser definido como aquele em que “setores da sociedade e da cultura são subtraídos à dominação das instituições e símbolos religiosos” (Berger, 2011, p. 119).

Diferentemente de Luckmann, Martin e Greeley, Berger defendia que, da mesma forma em que se dava a secularização da sociedade, também ocorria concomitantemente uma secularização da consciência, tendo sido o Ocidente moderno responsável pela produção de um número crescente de indivíduos capazes de encarar o mundo e suas próprias vidas sem a necessidade de recorrer ao recurso das interpretações religiosas. Para ele, na medida em que o mundo

moderno oferece uma multiplicidade de estruturas que passa a concorrer com o religioso, a racionalização ética inicia um processo de intervenção ao sagrado tanto com a relativização dos discursos religiosos, quanto com a sua privatização e subjetivação, tornando-os, assim, alvo de ceticismo, indiferença e descrença (ibidem, p 135). Com isso, sua tese fundamentava-se na afirmação de que o pluralismo religioso debilitava a religião.

Na década de 1980, a epistemologia dominante das teorias da secularização começa a ser questionado com mais intensidade, assim como a pertinência ou não da manutenção do seu uso para explicar os processos vividos pelas sociedades contemporâneas. Nesse momento, o paradigma de sólida aceitação entre os intelectuais até então é abalado, fazendo surgir novas tentativas de compreensão para o tempo vigente.

Assim, alternativas teóricas passaram a ser criadas de forma menos tímida do que nas décadas anteriores, tais como a chamada tese da dessecularização, o reencantamento do mundo e o retorno do sagrado.⁷ Da mesma forma, a aplicabilidade dos estudos anteriores foi contestada quanto sua pertinência para explicar realidades como, por exemplo, da experiência democrática dos Estados Unidos, com expressiva religiosidade mesmo em um contexto de pluralidade confessional. Conforme Martínez (2013),

no campo específico das ciências sociais se iniciaram releituras de clássicos, se recuperaram textos desconhecidos de Durkheim, começaram a elaborar novas traduções para Weber, objetivando uma compreensão mais completa e iniciando debates sobre sua interpretação. Ao mesmo tempo, a sociologia da religião como subdisciplina adquire um desenvolvimento sustentável e amplia sua geografia, com uma importante produção de trabalhos empíricos e novas abordagens metodológicas que favoreciam a abertura de novas perguntas, que já não tinham como horizonte exclusivo os processos europeus ou norte-americanos, mas dos países de terceiro mundo, que começam a madurar uma voz própria. Nesse sentido, a corrente dos estudos pós-coloniais abre um caminho pelo qual – entre outros – se questionará o modelo único de modernidade. (idem, p. 25).

Mesmo considerando a importância de não deixar de considerar seu contexto histórico de surgimento, estudiosos passaram a criticar as teses “duras” da secularização no sentido de que as mesmas apresentavam como irreversível o processo de descentralização e deslocamento da religião do cerne público da modernidade, contrariando evidências empíricas em diversos países para além do contexto Europeu. Sobre isso, Zepeda (2010) enfatiza, por exemplo, que o caso

⁷ Para um aprofundamento crítico acerca de tais conceitos, ver Pierucci (1997).

norte-americano passou a ser paradigmático, já que mesmo sendo um protótipo de sociedade moderna, a permanência da religiosidade em seu contexto passou a significar que a modernidade e a religião não eram incompatíveis, contrariando as teses tradicionais (ibidem, p. 131).

Partindo, então, de uma crítica à teoria que foi vigente, sem muitos contrapontos, até o final da década de 1970, novas interpretações para o fenômeno social da secularização foram surgindo e com elas uma mudança do foco de análise, que foi se afastando do normativo. Se antes se destacavam as tentativas de explicação para o declínio da religião, com o novo intento começam a ser focalizadas e problematizadas as diferentes tendências que a religião vinha assumindo no mundo.

Casanova (1994) afirma que a ruptura inicia com as teorias que passaram a questionar a causalidade dos fatos e a criticar a vinculação entre modernidade e o declínio das religiões. Na mesma medida, os estudos visaram elaborar formas de leitura capazes de considerar a compatibilidade entre os fenômenos do crescimento de novos movimentos religiosos e a permanência do processo de secularização.

Para o conjunto de trabalhos que passou a problematizar a tese da secularização, Zepeda (2010) atribuiu a denominação de tese *suave* da secularização. De um modo geral, ela consistiu na defesa de que o processo de secularização da sociedade foi marcado por drásticas alterações sofridas pela religião em decorrência da modernidade, que, entretanto, não foram capazes de diminuir, ou anular, sua presença nas esferas societárias. Ao contrário disso, os defensores de tal corrente afirmavam que a religião e suas diferentes manifestações perduravam, claramente ou de forma oculta na cultura, na economia do capitalismo, como “religião civil” na política ou como formas socioculturais mais particulares (ibidem, p. 132).

Ao discorrer acerca do debate contemporâneo sobre a teoria da secularização, Zepeda mostra que o compêndio de estudos que se encaixam no que ele chama de “tese suave” diz respeito às vertentes teóricas que, permeadas pelas mudanças e inquietações decorrentes da globalização e suas consequências como processo econômico, político e cultural, buscaram considerar as dinâmicas e as reorganizações do fenômeno religioso no tempo contemporâneo, constituindo novas tentativas de esclarecimento da problemática. Nesse contexto de novos

olhares sob velhos paradigmas, estudos tais como o de Dobbelaere e o de Casanova representam as dúvidas, tensões e os desafios que marcaram o desenvolvimento de um conceito ainda em construção.

Enquanto Berger e Luckmann analisavam o processo de secularização a partir de aspectos referentes à cultura e aos indivíduos, Dobbelaere optou em seguir as ideias de Thomas Wilson no que dizia respeito aos problemas da organização da estrutura social do mundo moderno. Assim, propôs uma reorganização dos níveis de análise propostos por Wilson – o nível social, o institucional e o individual, recorrendo também ao trabalho de Luckmann no que diz respeito aos tipos de diferenciação dos subsistemas – diferenciação segmentária, social e funcional (Martínez, 2013).

Publicado em 1981, seu livro intitulado “Secularização: um conceito multidimensional” foi considerado um dos trabalhos mais destacados dentre os realizados sobre a secularização (Tschannen, 1992). Nesse estudo, Dobbelaere reestrutura as diferentes concepções que seguia para chegar à tese da “multidimensionalidade” da secularização. Compreendendo as dimensões macrossocietal, meso/organizacional e a dimensão micro ou individual do processo, pretendia esclarecer problemas teóricos até então não solucionados, principalmente os relacionados à dificuldade teórica em relacionar a secularização e seu contexto social.

Segundo sua percepção dos fatos, a diferenciação das três dimensões constituintes do processo de secularização – por ele definidas como a *laicização*, a *mudança religiosa* e a *participação em igrejas*, evitaria o uso do conceito como simplesmente um “estereótipo vago” de orientação.

Na primeira dimensão da secularização, situada no âmbito macrossocietal e chamada de “*laicização*” (Dobbelaere, 1994, p. 22), estariam situadas as inter-relações entre as instituições de caráter religioso e as demais instituições sociais. Dentro dessa dimensão, ainda estariam três processos complementares, a profanação, a diferenciação e a transposição, que contribuiriam para a análise da *laicização*. Essa dizia respeito ao processo cujas diferentes esferas da vida societal, como o direito, a política, a educação e as artes se autonomizaram das instituições religiosas a partir das mudanças oriundas do mundo moderno, deixando de ser regidas por normas de cunho religioso, mas sim por seus próprios princípios.

A religião, por sua vez, torna-se autônoma e particular, perdendo sua influência sobre as demais esferas, sendo o transcendente, portanto, deixado de ser o elemento axial da sociedade. Da mesma forma, Tschannen (1992) afirma que “esse é o processo que opera em um nível individual em consequência do qual certas pessoas cessam sua crença em uma realidade sobrenatural ou perdem o sentido do sagrado (p. 68. Tradução nossa).

Esse processo de laicização não é irreversível para Dobbelaere (1994), que destaca o fato de que o declínio do controle da religião em relação à vida social não é linear, nem tampouco homogêneo. Esse muda de acordo com contextos culturais específicos, como também em tempo de crises políticas ou regimes ditatoriais.

Sobre isso, é importante ressaltar que o autor refere-se, dentre outros núcleos, aos espaços educacionais, afirmando que a religião ganha novas forças quando permeia o sistema escolar sob a forma, por exemplo, de conteúdos, sendo usada, entre outras coisas, como forma de legitimação de uma autoridade que tenta se estabelecer ou que busca manter a autoridade de seus valores e crenças (idem, p. 50). Assim, a laicização seria capaz de gerar uma polarização entre a religião e a sociedade secularizada, que por sua vez busca enfraquecer o monopólio das tradições religiosas (idem, p. 49).

Na segunda dimensão da secularização proposta por Dobbelaere, denominada “*mudança religiosa*” e situada na esfera meso/organizacional, estariam inseridos estritamente os fenômenos relacionados às mudanças que se sucedem no interior do âmbito religioso no que diz respeito à pluralização de crenças e ritos, assim como aos processos de surgimento e declínio de comunidades religiosas (idem, p. 67).

Esse nível se mantém, também, no plano institucional, só que situado no interior das próprias instituições, uma vez que a pluralização das crenças originaria a formação de um mercado religioso altamente dinâmico e competitivo oriundo das mudanças internas e reestruturações de cada uma. Na medida em que a mudança social avança de forma heterogênea, portanto, as religiões se deparam com uma espécie de “mercado” que busca comercializar as suas tradições de forma altamente qualificada e burocratizada, onde a atuação de “especialistas religiosos trabalhando no contexto de organizações religiosas favoreceram a

articulação entre cosmos sagrado e determinadas visões de mundo” (Dobbelaere, 1994, p. 75. Tradução nossa).

Na terceira dimensão da secularização, situada no nível micro, o autor trabalha com o conceito de “*participação religiosa*” abordando as mudanças que ocorrem na relação indivíduo-instituição. Nesse momento, ele situa os fenômenos da individualização, da descrença, temporária ou não, e do declínio do grau de integração normativa dos indivíduos com as corporações religiosas institucionalizadas. Para Dobbelaere (idem, p. 95), a secularização do sistema social acaba por influenciar o nível de religiosidade dos indivíduos, mas a mesma não pode ser usada como única explicação para analisar fatos relativos ao enfraquecimento de crenças e de suas práticas ativas, já que elementos como a ‘destraditionalização’ e a mobilidade dos sujeitos também são atuantes nesse processo (ibidem).

O autor assinalou em sua tese que as tendências observadas na época referentes ao individualismo, à crescente liberdade pessoal e à tolerância da diversidade “contribuem de maneira particularmente forte para o declínio na participação”. Da mesma forma, também destacou o distanciamento comportamental de jovens e adultos em relação ao seu envolvimento com instituições tradicionais, especialmente à familiar (Dobbelaere, 1994, p. 95).

É pertinente ressaltar que a tese por ele apresentada defende, tal qual a eurocêntrica, que a religião perde espaços na modernidade, contrariando estudos posteriores que empiricamente provaram o contrário. Mesmo sendo evidente que o autor não ignora as “teses duras” da secularização, sua abordagem multidimensional já apresenta mudanças significativas se comparada ao paradigma rígido das teses dependentes da imaginada causalidade entre secular e o moderno e o fim das religiões.

No sentido de busca por novas interpretações acerca do processo da secularização, a obra “*Public Religions in the Modern World*” (1994), do sociólogo José Casanova, foi considerada uma das grandes contribuições teóricas do período, sobretudo pelo que ele chamou de “desprivatização da religião”, conceito compreensível dentro de uma lógica maior, que situa a secularização como parte de processos sociais de múltiplas dimensões históricas.

Para ele, a secularização só pode compreendida quando considerado o fato de que ela sempre esteve relacionada às transformações internas da cristandade

européia desde os processos da chamada Revolução Papal até a Reforma Protestante, às seitas Pietistas e ascéticas dos séculos XVII e XVIII, que reduziam a importância das jurisdições eclesiásticas, à necessidade emergencial do protestantismo denominacional evangélico dos Estados Unidos no século XIX (idem, 2007, p. 4). Assim, de acordo com o autor,

Secularização como um conceito se refere ao atual processo histórico onde esse sistema dualista dentro deste “mundo” e as estruturas sacramentais da mediação entre este mundo e o outro mundo progressivamente se rompem até que o sistema medieval inteiro de classificação desaparece para ser substituído por novos sistemas de estruturação espacial das esferas. (idem, p. 15. Tradução nossa).

Diferenciando-se de Dobbelaere, sua análise defende que aquilo que tradicionalmente passava por uma teoria singular da secularização seria, na verdade, composta por três proposições diferentes, irregulares e não integradas (idem, p. 211), entendidas somente a partir das transformações da cristandade européia desde a Idade Média até os dias de hoje. Ele ressalta, entretanto, que o emprego da categoria da secularização pode se tornar problemática quando seu uso é norteado pela concepção de que ela caracteriza-se como processo universal normativo inerente ao desenvolvimento social moderno, assim como quando utilizada para explicar religiões e contextos sociais com dinâmicas muito diferentes de estruturação e de entendimento sobre a transcendência cosmológica e a imanência profana (ibidem).

O que ocorreu foi que a dinâmica particular da secularização européia ocidental, especificadamente cristã, se mundializou com a expansão do colonialismo europeu e com a expansão mundial conseguinte do capitalismo, do sistema europeu de estados, da ciência moderna e das ideologias modernas do secularismo. Dessa forma, as questões relevantes são como o confucianismo, o taoísmo e outras religiões do mundo respondem à expansão mundial da “modernidade secular ocidental” e como todas as tradições religiosas chegam a reinterpretar-se como uma resposta diante desta tendência mundial. (Casanova, 2007, p. 7. Tradução nossa).

Entre suas proposições, a primeira diz respeito ao entendimento de *secularização como declínio das crenças e das práticas religiosas* nas sociedades modernas, conotação frequentemente apontada como universal e fruto do desenvolvimento das sociedades. Essa posição, ressalta, é resultado não de fatos, mas sim de uma crítica Iluminista que, por meio de um viés científico, buscou esvaziar o conteúdo espiritual da religião, substituindo seu entendimento de fenômeno transcendental para o de manifestação essencialmente antropocêntrica e subjetiva, relegada estritamente ao âmbito privado.

Nesse contexto, Weber (apud Casanova, 1994, p. 21) identifica a função do que ele denominou de “protestantismo ascético”, cujo novo princípio religioso, assim como as novas éticas seculares, legitimou tanto o poder da burguesia em ascensão, como o de um Estado soberano em relação à monarquia até então universal do cristianismo e da escolástica católica. Conforme essa perspectiva, o Protestantismo não foi apenas uma força secularizante, mas também uma forma de secularização religiosa interna, funcionando como veículo através do qual os conteúdos religiosos tomariam uma forma secular institucionalizada, apagando, por esse meio, a divisão do religioso-secular.

Por sua vez, a segunda proposição é a de *secularização como privatização da religião*, entendida habitualmente como uma tendência histórica moderna generalizada, mas também como pré-condição normativa para o surgimento e a consolidação do sistema político democrático liberal (ibidem, p. 38). No entanto, Casanova sustenta a tese de que, na atualidade, as religiões recusam a aceitar o papel marginalizado e privado que a elas foi designado pelas teorias da modernização e da secularização, buscando com vigor a recuperação do seu papel ativo na vida social e pública, influenciando tanto ações de cunho político, como também projetos de sociedade (ibidem, p. 65).

Essa “desprivatização” vem sendo marcada pelo fato de que as diferentes religiões, em escala global, entram na esfera pública e na arena da contestação política não somente para defender seus espaços tradicionais, como fizeram no passado, mas também para participar do contínuo processo de disputas que protagonizam o estabelecimento ou as redefinições das fronteiras modernas entre as esferas pública e privada.

A terceira conotação da secularização, por fim, é a de *secularização como diferenciação funcional*. Ela diz respeito ao processo que considera legítima a independência da esfera secular e suas instituições societárias frente à religião, fato esse capaz de permitir, segundo Casanova, a emancipação dos padrões locais de legitimidade frente às normas e regulações religiosas. O sociólogo ressalta que esse é o componente essencial das teorias clássicas da secularização, que recorrem ao significado histórico-etimológico do termo na cristandade medieval para nomear o processo de “transferência de pessoas, coisas e significados da posse e controle do uso religioso ou eclesiástico para o civil ou laico”

(ibidem, p. 212), sendo essa proposição avaliada por ele como a mais plausível entre as três *sub-teses* da secularização.

Mesmo propondo que os estudos sobre a secularização testem a validade das proposições apresentadas de uma maneira mutuamente independente entre si de forma a justificar diferentes modelos de secularização em sociedades distintas, Casanova (2007) afirma que essa não é uma tarefa sem empecilhos. Isso se dá, entre outros motivos, porque não existem consensos de entendimento entre a tese oriunda do contexto europeu e as originadas em diferentes contextos sócio-históricos, como o norte-americano.

Entre os estudiosos europeus que defendem a manutenção da tese da secularização, considerando seus eventos como fato consumado e empiricamente irrefutável, é compartilhada a opinião de que as duas primeiras conotações de secularização trazidas por Casanova (1994), que são a secularização como declínio das crenças e das práticas religiosas e a secularização como privatização da religião, são indissociáveis a esse processo, uma vez que a decadência do poder das instituições religiosas e a grande diminuição de suas práticas e crenças pelos indivíduos seriam inerentes à modernização da sociedade. Por outro lado, teóricos estadunidenses tendem a descartar a teoria da secularização, quando não afirmam que a hipótese de declínio da religião não passa de um “mito europeu”, já que compartilham consensualmente que os Estados Unidos, que já nasceu como uma nação secular moderna e que nenhum indicativo de diminuição do religioso, tem sido considerado relevante desde então.

Utilizando justamente essa evidência, os sociólogos desse país postulam à sua história uma relação de causa e consequência, tal como os europeus a fizeram, só que sob a denominação de *eleição racional dos mercados religiosos*. A teoria, proposta por Rodney Stark, que tem como base a desregularização do Estado norte-americano e as múltiplas possibilidades de escolha religiosa individual, considera que a multiplicidade acaba por subsidiar um mercado competitivo de religiões baseado na lei da “oferta e da procura” por preferências religiosas, o que contribui de forma significativa para o aumento dos adeptos religiosos no país, ao contrário do conseguido pelas estruturas monopolistas presentes no âmbito do chamado ‘mercado religioso’ europeu (Mariano, 2011).

A teoria sociológica norte-americana, cuja pretensão parecia ser a generalização do seu modelo social em busca de um novo paradigma normativo

para o que acreditavam ser a *lei do Ocidente*, acabou por se tornar um erro epistemológico como a tese oriunda da Europa Central.

O que até agora foi uma exceção estadunidense alcança um status normativo, enquanto que a regra europeia encontra-se degradada para se converter em um desvio da norma estadunidense. Os baixos níveis de religiosidade na Europa se explicam, supostamente, mediante a persistência da ordem religiosa estabelecida, bem como dos mercados religiosos oligopolistas ou monopolistas altamente regulados. Mas as evidências comparativas internas na Europa não apoiam os princípios básicos da teoria americana. As situações monopolistas na Polônia e na Irlanda se vinculam aos altos níveis de religiosidade persistente, enquanto que a liberalização crescente e a desregularização estatal em outros lugares são geralmente acompanhadas por taxas persistentes de decadência religiosa. (Casanova, 2007, p. 2. Tradução nossa).

Podemos constatar a partir de tal comparativo que os sociólogos estadunidenses encontram respaldo para sua teoria no fato de que os Estados Unidos nunca teve o estabelecimento de um estado absolutista cesaropapista em seu território, nem tampouco precisou abrigar ou defender um homólogo eclesiástico ou criar alianças entre poderes políticos e religiosos (idem, p. 6). Sua fundação histórica, portanto, não justificou a necessidade de se recorrer a um processo de diferenciação secular estrutural para alcançar o status de sociedade secular moderna. Isso serve para ilustrar o porquê a tese da secularização funciona relativamente bem na Europa, mas não nos Estados Unidos, da mesma forma que o paradigma estadunidense funciona relativamente bem nos Estados Unidos, mas não na Europa.

Diante desse contexto, Casanova (1994) mostra, que generalizações conceituais e tentativas normativas de explicação da secularização estão fadadas ao fracasso, pois a teoria da secularização eurocêntrica e a teoria estadunidense não servem para outras religiões do mundo, nem tampouco fazem sentido em outros contextos sociais.

Superar relativismos conceituais, portanto, é necessário para ampliar os debates em nível global e corroborar com as vertentes que afirmam que a secularização não pode ser generalizada como um processo universal responsável pelo desenvolvimento da sociedade moderna.

Contra isso, o sociólogo ressalta que existem secularizações múltiplas e variadas no Ocidente, assim como modernidades ocidentais múltiplas e variadas, que necessitam ser analisadas para além de desacordos teóricos e terminológicos (Casanova, 2007). Em seu lugar, cabe reconhecer que o desenvolvimento das

sociedades ocidentais europeias foi marcado por aspectos religiosos cristãos peculiares, sendo esse o ponto de partida para um entendimento aprofundado de realidades específicas, assim como para uma análise comparativa de estruturas de diferenciação e dos processos de secularização entre outras civilizações e religiões. Para Martin (2008, p. 22), o que existe é uma “exceção europeia”, e não norte-americana.

O reconhecimento histórico é capaz de permitir a compreensão de que, com o processo mundial da globalização iniciado pela expansão colonial europeia, “todos esses processos estão, em qualquer lugar, inter-relacionados dinamicamente e instaurados mutuamente” (Casanova, 2007, p. 4-5). Nesse sentido, analisar o desenvolvimento da secularização e da laicidade brasileira e seus desdobramentos na educação escolar, como faremos nos capítulos subsequentes deste estudo, implica em antes conhecer os elementos históricos desencadeadores de suas especificidades, como também suas diferentes teses e ramificações conceituais.

Sob esse mesmo prisma, compartilhamos com Casanova (1994) a afirmação de que hoje é preciso reconhecer que

[...] apesar de todas as forças estruturantes, das pressões legítimas e das diversas razões válidas que forçam a religião no mundo moderno secular para dentro da esfera privada, a religião continua a ter e provavelmente continuará tendo uma dimensão pública. As teorias da modernidade, as teorias das políticas modernas e as teorias das ações coletivas que sistematicamente ignoram essa dimensão pública da religião moderna são necessariamente teorias incompletas. (p. 66. Tradução nossa).

Cabe destacar que, enquanto as teses de declínio e de privatização da religião sofreram intensas críticas teóricas a partir dos anos de 1970, a defesa da secularização como processo singular de diferenciação funcional das esferas institucionais na sociedade moderna de Casanova⁸ permanece como *sub-tese* quase que incontestada no âmbito das ciências sociais (idem, 1994, p. 129), mantendo-se viável até os dias de hoje. A partir dela, poderemos destacar os diferentes processos de separação Igreja-Estado, que remetem a história das laicidades no mundo (Blancarte, 2013), como faremos adiante.

[...] a teoria da diferenciação das esferas religiosa e secular ainda é o cerne defensável da teoria da secularização. Mas ela também carrega consigo a proposição relacionada que a diferenciação moderna *necessariamente* ocasiona a marginalização e a privatização da religião, ou a sua contrapartida lógica que as

⁸ Inspirado em Max Weber.

religiões públicas *necessariamente* ameaçam as estruturas diferenciadas da modernidade, o que não pode mais ser defendido. (Casanova, 2007, p. 7. Grifos originais. Tradução nossa).

Em concordância com a citação acima e contra as generalizações, cabe compreender que o processo de diferenciação que no continente europeu acabou por gerar a separação entre Estado e Igreja se deu de formas diferentes entre país de tradição católica e os de origem protestante. Nos primeiros, a diferenciação funcional foi marcada por um processo de confronto, cujos setores seculares exerceram forte pressão social a favor da separação, consolidando, com isso, diversas lutas de cunho laicista. Nos países de tradição protestante, ao contrário, a separação entre Estado e Igreja não implicou na mesma situação de combate, fato corroborado pela própria história da Reforma Protestante, que teve grande impacto na contestação e ruptura do sistema de cristandade, até então regido pela unicidade, santidade e catolicidade da Igreja.

A análise de Casanova sobre a secularização nos permite compreender as insuficiências da tese da secularização. Da mesma forma, serve de embasamento para refutarmos, diante do contexto brasileiro multicultural, tanto a tese do declínio da crença e da presença religiosa, como também a da sua privatização. Partimos do pressuposto de que o processo de diferenciação funcional é crescente nas esferas sociais brasileiras, onde destacamos as escolas, das quais o religioso não está silenciado e muito menos ausente.

3.3

A laicização

Em níveis semânticos, a laicidade tem uma origem que remonta à Antiguidade. A palavra *laico* é proveniente do adjetivo latino *laicus*, oriundo do grego *laikós*, cujo significado é o de “pessoa simples que pertence ao *laós*, ou ao povo. O *laós* é diferente do *óchlos*, ou “plebe”, e também de *éthnos*, que tinha significação mais abrangente, referindo-se aos grupos com marcas identitárias ou comunitaristas, sendo adotado pela tradição judaico-cristão para designar os “povos pagãos”, enquanto que *laós* passou a ser usado para denominar o “Povo de

Deus”. O entendimento da cristandade era que dentro do *éthnos*, Deus escolheu um *laós*, ou seja, um povo, que é na concepção cristã o povo de Israel. O uso do *laós*, passando por suas diversas modificações, deu origem ao termo *laico* (antes *leigo*), que era originalmente usado como sinônimo de secular para fazer a distinção entre os membros da ordem clerical e os populares.

Tanto o *laico* quanto o *secular* são, portanto, palavras relacionadas à história da religião, mais especificadamente católica, cujos modos de aplicação acabaram ganhando novos contornos ao longo do tempo. Com efeito, quando a secularização começa a ser concretizada, o *secular*, nos países anglo-saxônicos, e o *laico* e suas derivações, laicismo e laicidade, nos países de origem latina, passam a ser interpretados como uma oposição ao religioso, fazendo referência à criação de um espaço temporal independente da influência da religião (Blancarte, 2011).

Toda laicidade pressupõe um processo de *laicização* que, segundo Baubérot (2011), não deve ser confundido com o de secularização, nem tampouco entendido como sendo dele uma subcategoria. Ambos são considerados como instrumentos para explicar processos sócio-históricos, mas o autor alerta para o fato de que ainda hoje a secularização é sacralizada pelos sociólogos da religião, que tendem a considerar como mais importante em suas análises os aspectos relativos à perspectiva sociocultural de representação do mundo, ignorando ou ‘esquecendo’ o contexto sociopolítico dos fatos, que concerne ao âmbito da laicização.

Mesmo que de forma pouco operatória, Baubérot (2011) afirma que a secularização continua viva como conceito nos debates sociológicos, mas não concorda com seu enfoque multidimensional e com a posição de alguns estudiosos, como Peter Berger, que hoje rejeita suas teses iniciais e trabalha sob o viés da dessecularização. Isso confere apenas uma mudança de paradigma: se antes as lutas diziam respeito ao reconhecimento da secularização enquanto fenômeno, agora os teóricos ‘lutam’ pela melhor atribuição de sentidos ao mesmo processo.

3.4

O laicismo polissêmico e a laicidade

Ao *laicismo* originalmente foram atribuídas duas acepções, de doutrina que postulava a intervenção do Estado na atuação governamental da Igreja, como também de doutrina que defendia o caráter de não religiosidade nas instituições públicas, em especial nas escolas (Valadés, 2015, p. 42). A *laicidade*, (laïcité em francês), passou a ser utilizada para denotar a *condição laica* de uma pessoa ou instituição. Seu primeiro registro escrito é datado, conforme Blancarte (2011), no ano de 1871, na ocasião de um voto no Conselho Geral da Região do Sena, que versava sobre o ensino não confessional e sem instrução religiosa nas escolas da França.

Em 1887, o *Novo Dicionário de Pedagogia e Instrução Primária*, considerado por Dubois (2001, p. 59) como “a Bíblia da escola republicana, [...] um thesaurus monumental, em língua francesa, do ensino primário e de sua pedagogia”, apresenta a laicidade em verbete próprio, de autoria de Ferdinand Buisson, no qual afirma que apesar de ser uma palavra até então nova e de pouco uso geral, não havia nenhum outro termo capaz de permitir “expressar sem perífrase a mesma ideia em sua amplitude” (Buisson *apud* Domingos, 2008, p. 157). O laicismo e a laicidade, como se pode observar, são oriundos de uma mesma matriz etimológica, assim como de uma mesma doutrina político-filosófica de separação entre o Estado civil e o religioso,

No Dicionário de Política organizado por Bobbio, Matteucci e Pasquino, o verbete de “laicismo” traz a seguinte definição:

A distinção entre Igreja docente e povo discente, isto é, entre o clero e o laicado, exerceu influência constante na cultura política e nas instituições públicas dos países católicos; o termo laicismo, resultado desta distinção, é usado comumente nos países de língua latina, enquanto não existe o equivalente na linguagem política anglo-saxônica, onde a concepção moderna do Laicismo pode ser definida, aproximadamente, como o termo secularismo. [...] Estado leigo que quer significar o contrário de Estado confessional, isto é, daquele que assume, como sua, uma determinada religião e privilegia seus fiéis em relação aos crentes de outras religiões e aos não crentes [...] fundamenta-se numa concepção secular e não sagrada do poder político. (Zanone *in* Bobbio; Matteucci; Pasquino, 2008, p. 356).

Com efeito, quando a separação de espaços próprios para o Estado e para a Igreja não era efetivada de forma pacífica, Catroga (2006) afirma que o Estado

tendia a adotar uma conduta mais intensa de anticlericalismo, de forma que a implantação da *laicidade*, em muitos contextos, acabou por se tornar um *laicismo* de combate, com enfrentamento em relação ao grupo religioso hegemônico.

No século XIX, a separação restrita ao âmbito político entre a esfera religiosa e a esfera pública não era considerada suficiente sob o ponto de vista da militância laica. Para que o homem fosse realmente responsável pelo controle racional de suas escolhas era necessária a efetivação de um processo total de separação, cujo distanciamento com as Igrejas era cerne nuclear, mas dentro de um processo que, no campo institucional, assumia diferentes faces: separação da Igreja e da família, da escola, do assistencialismo e, como assinala Catroga (2006, p. 255), também “a descatholicização de todas as atitudes e comportamentos individuais e coletivos ligados à vida da comunidade e à existência familiar e individual”.

Ao analisar em profundidade o contexto Europeu do laicismo e, mais precisamente, o de Portugal, Catroga mostra as características do projeto laicizador do século XIX, cuja face mais radical, aquela que se afastava da neutralidade e da indiferença para com a religião, é por ele assim explicada:

Em suma: o laicismo pretendia extirpar a raiz do jesuitismo e da própria crença religiosa e, para isso, propunha-se descer ao âmago das consciências. Já em 1880, o positivista Júlio de Matos expressava essa necessidade ao sublinhar que, depois de tantos séculos de domínio do catolicismo, se poderia dizer que existia um “jesuíta no fundo de muitos seculares”. Logo, a revolução cultural, inspirada na vocação emancipadora da ciência, só estaria definitivamente consumada quando se conseguisse liquidar o “jesuíta secular”, insisto, em cada português. Tarefa multímoda, como se viu, e inexequível nos quadros estritos do anticlericalismo de matriz liberal. A sua prossecução requeria que o próprio Estado ultrapassasse os limites liberais de atuação e agisse, quer no plano do ensino, quer no atinente à questão religiosa, como um agente socializador da nova mundividência: “é preciso arrancar a criança das mãos do jesuíta”, escrevia Miguel Bombarda, pois, “numa sociedade bem constituída a criança nem ao pai pertence. A criança pertence ao Estado”. (Catroga, 2006, p. 255).

Sobre isso, Blancarte (2011, p.187) enfatiza que a laicidade nem sempre se converteu em laicismo, enquanto que esse, com frequência, acabou por se converter em anticlericalismo. Isso não significava, necessariamente, indiferença religiosa, pois em determinados contextos essa posição caracterizou mais uma tentativa de renovação da Igreja e de suas condutas para com a esfera pública do que um enfrentamento.

Sob esse ponto, Catroga (2006,) afirma que a Europa passou por dois processos de secularização, por ele chamados de *secularização interna* e *secularização externa*. No primeiro caso, a Reforma Protestante teceu subsídios para a consolidação de uma secularização da sociedade, com efeitos na cultura e na formação individual dos cidadãos. O segundo caso se deu onde foi promovida a secularização das instituições e do Estado, sendo que, contudo, a sociedade não foi afetada, mantendo sua relação com as religiões de forma quase não alterada. Tais processos de secularização deram origem a distintas formas de laicização, definida como a separação da influência religiosa especificadamente sobre o campo jurídico-político e ao ensino. (ibidem, p. 306).

Nos países de tradição protestante, por exemplo, as relações entre o religioso e o público não foram tão marcadas pelo radicalismo como naqueles onde a tradição católica imperava, sendo estabelecidos, inclusive, regimes de Igrejas e Estado, como na Inglaterra, com o anglicanismo, e na Finlândia, Dinamarca, Noruega e Suécia com o luteranismo. Em países como Grécia e Sérvia, de tradição ortodoxa, a religião tem significativa presença no âmbito político, pois é considerada elemento integrante da identidade nacional (idem, 2004, p. 124-125). Entretanto, nos países do sul da Europa e da América Hispânica, com destaque ao México e ao Uruguai, a laicidade de combate à Igreja Católica foi mais expressiva, configurando a predominância do laicismo em detrimento da laicidade (Blancarte, 2011).

Bovero (2013) não concorda com o desdobramento do adjetivo *laico* nos substantivos *laicismo* e *laicidade*, ainda mais quando são utilizados como antagonistas. Para ele, ambas as palavras, assim como todos os seus termos afins, cobrem uma gama de significações, das quais é possível identificar dois núcleos. No primeiro, o laicismo e a laicidade estão situados em uma família de concepções que denotam oposição às mais diferentes vertentes religiosas, considerando como religião os conjuntos de doutrinas, crenças, valores, pressupostos, rituais ou cultos que, de forma mais ou menos coerente, estabelecem relação entre o ser humano e o transcendental, o divino ou o sagrado. Nesse contexto, o adjetivo “laico” é usado para caracterizar o “não religioso”.

No segundo núcleo, o laicismo e a laicidade são semanticamente remetidos a concepções que não se contrapõem às religiões, mas sim ao confessionalismo, entendido como a teoria e a prática da subordinação das

instituições societárias de uma comunidade, nos âmbitos cultural, jurídico e político, aos princípios formadores de uma determinada religião, tais como suas bases metafísicas e seus valores morais. Nesse grupo, o “laico” assume a forma de “não confessional” e “não clerical”, principalmente nos contextos onde a Igreja Católica era dominante, dando origem ao contraste histórico entre o laicismo e o clericalismo. (Bovero, 2015, p. 7)

Com tais questões terminológicas, Bovero (2013) tenta mostrar que o conceito de laicismo (laicidade) denota nada além do que uma família de ideais, sendo que as diferenças entre o primeiro núcleo e o segundo não são suficientes para estabelecer uma distinção plausível entre ambos. Para o autor, “o laicismo (em sentido neutro) é um “ismo” *sui generis*: constitutivamente incompleto para determinar de maneira unívoca uma filosofia ou uma ideologia”. Explicando as concepções que adotam a contrariedade entre laicismo e laicidade, ele ressalta que a noção de laicismo, redefinida no contexto de sua contraposição com o termo laicidade, é uma radicalização do primeiro núcleo de significados, no qual “laico” se distingue de “religioso”. A noção de laicidade, por sua vez, é concebida como uma atenuação do segundo núcleo, no qual “laico” se opõe ao “confessional” e ao “clerical”.

Para Bovero (2013), a diferenciação de tais conceitos, ambos derivados do núcleo semântico de laico, iniciou uma verdadeira guerra civil de significações, onde o *laicismo* passou a ser entendido como sinônimo de intolerância e, em último grau, de hostilidade aberta a outras crenças e instituições religiosas, enquanto que a *laicidade* tornou-se referência nominal para indicar não apenas uma postura teórica, moral ou prática, como também o método e a atitude por meio do qual é possível facilitar diálogos entre todas as crenças religiosas ou não.

Analisando a formação lexical das palavras em questão, Valadés (2015) enfatiza que nem sequer ela daria conta de justificar o caráter depreciativo conferido ao laicismo. O sufixo *ismo*, por exemplo, não representa uma qualificação nem positiva, nem tampouco negativa, pois seu uso refere-se a uma tendência, como em *laicismo*. O sufixo *ista* é utilizado para identificar uma atividade ou um vínculo, como em *laicista*, sendo que *dade* serve para atribuir uma característica ou qualidade, como no caso da laicidade.

Nesse sentido, Bovero (2015) indaga:

É realmente adequado construir duas noções distintas, indicando-as com palavras que são tão similares, tão afins, com o mesmo som, sugerindo quase a ideia de que são duas espécies de um mesmo gênero, para depois demonstrar que não apenas são distintas, mas contrárias, porque a segunda noção, denominada laicismo, se usa para indicar uma suposta degeneração do significado da primeira, denominada laicidade? Uma degeneração tão radical e extrema que constitui na realidade uma negação da primeira: tanto como para afirmar, inclusive, que o laicismo não é laico, mas antilaico. (Bovero, 2015, p. 2. Tradução nossa).

Tal indagação está presente em seu texto intitulado *Qual laicidade? Uma pergunta sobre Bobbio e para Bobbio*, no qual o filósofo político, considerado discípulo e sucessor de Norberto Bobbio na Universidade de Berlim, questiona seu mestre acerca de sua recusa diante do *Manifesto laico* italiano, proposto em 1998, por estudiosos da cultura italiana e publicado originalmente no jornal *La Repubblica*, de 13 de novembro do mesmo ano.⁹ Segundo o Manifesto, iniciado com a afirmação de que uma “outra Itália” também existe e “isso se deve levar em conta”, essa *outra Itália* diz respeito à parte da população que defende a autonomia do Estado, o pluralismo e a liberdade de expressão, em contraponto à “ingerência da hierarquia eclesiástica” e de seus benefícios.

Conforme o Manifesto, a Igreja Católica e o Vaticano estavam intervindo nas leis democraticamente definidas pelo povo italiano, como na lei de interrupção voluntária da gravidez, e contra propostas de lei ou políticas dos governos locais relativas à regulamentação da fecundação artificial e ao reconhecimento dos casais homossexuais. Em forte tom de contestação, o documento afirma que

Está claro que o estado não impõe, nem privilegia, escolhas morais particulares. Segundo a Igreja romana, ao contrário, os cidadãos não devem ser tratados igualmente, mas em relação à sua adesão aos princípios religiosos católicos. Essa pretensão, é preciso reiterá-lo com força e sem nenhuma ambiguidade, está em total discordância com o nosso pacto constitucional e com a cultura política na qual os cidadãos italianos se reconhecem através desse pacto. (Manifesto, 1998).

Mesmo afirmando que concordava com as reivindicações e as denúncias do Manifesto, mais precisamente sobre o rechaço ao financiamento público de escolas privadas confessionais, Bobbio¹⁰ (2002) relata que não assinou o documento porque “se por laicismo se entende uma atitude de defesa intransigente dos ‘supostos’ valores laicos, contrapostos aos religiosos, e de intolerância diante

⁹ Disponível em: <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/1998/11/13/manifesto-laico.html> Acesso em fevereiro de 2015.

¹⁰ Disponível em: <http://www.iglesiaviva.org/222/222-50-BOBBIO.pdf> Acesso em fevereiro de 2015.

das crenças e das instituições religiosas”, então o Manifesto lhe pareceu “mais laicista do que laico”, principalmente pelo “tom beligerante, linguagem insolente, de ranço anticlerical”, que parecia inviabilizar qualquer forma de diálogo. Para o autor, “o laicismo que necessita se armar e se organizar corre o risco de se converter em uma igreja que enfrenta as demais igrejas”, da mesma forma que “quando uma cultura laica se transforma em laicismo, perde sua inspiração fundamental, que não é se fechar em um sistema de ideais e princípios definitivos de uma vez por todas” (ibidem, p. 1-3).

Bovero (2015), diante da definição de laicismo de Bobbio, não concorda com o mesmo, principalmente pelo fato de que as autoridades eclesásticas estariam tentando legitimar um novo modelo de Estado confessional justificado pela qualidade de ser, justamente, laico, cuja inspiração estava na “boa, sã e justa laicidade” (2015, p. 3), valores esses que não poderiam ser contrapostos à “verdade moral” custodiada pela Igreja. Para ele, é inconcebível que um Estado neoconfessional seja chamado laico, enquanto que o Estado laico é chamado laicista, obviamente em sentido pejorativo (ibidem).

Sobre isso, Bovero (2015) afirma que o termo laicidade não deve designar uma contrariedade ao laicismo, mas sim um conjunto de características comuns às diferentes concepções não religiosas ou não confessionais, que não podem, contudo, ser entendidas como unívocas, já que o pensamento laico é, para ele, constitutivamente plural. Ao invés, então, de empregá-la como sendo o contrário do laicismo ou principalmente como um método crítico, como defende Bobbio (2002), a laicidade é, para Bovero (idem), o caráter laico de cada concepção laica, “assim como denominamos *bondade* para o caráter das coisas que consideramos boas, ou *seriedade* ao caráter das coisas que julgamos como sérias” (idem, p. 8). Nesse sentido, ela se refere a uma ampla gama de suposições teóricas e práticas, e não apenas metodológicas.

Sendo o estatuto da laicidade considerado “débil, incompleto e plural”, Bovero (2015) julga perigoso o contrapor ao laicismo porque, por consequência, a degradação e a hierarquização de um sobre o outro acabam sendo inevitáveis, assim como a separação de condutas em grupos distintos. Um desses grupos seria o da laicidade, formado por *laicos não-laicistas* cujas ações tendem a coincidir com o não confessional, mas em oposição ao anticlerical, sendo “*tolerante erga omnes*”, inclusive com o clero e com os próprios intolerantes. Em oposição estaria

o grupo dos autointitulados laicistas, que acabam por acusar o grupo anterior de ser tolerante em demasia, já que aquele tende a apresentar, por exemplo, atitudes de condescendência diante da infiltração crescente das instituições religiosas nas esferas públicas da sociedade. Os laicistas, por sua vez, são acusados pelos laicos não-laicistas de serem radicais ao extremo e, por isso, capazes de constituir uma religião “invertida”, com seus próprios dogmas e peculiares crenças.

Essa oposição, para Bovero (2002), apenas serve para enfraquecer os fundamentos do pensamento laico, que são, conforme sua análise, o anticlericalismo e a tolerância.

Os fundamentos do pensamento laico podem ser reconhecidos em um princípio teórico, o antidogmatismo, e em um princípio prático, a tolerância. Laico é aquele que reivindica para si o direito de ‘pensar de modo diverso’ sobre qualquer questão ou problema em relação ao pensamento predominante e considerado ‘ortodoxo’, qualquer que seja ele (poderíamos dizer, em relação ao ‘pensamento único’); aliás, considerando que a possibilidade de pensar diversamente, de não ser ortodoxo, conformista, seja exatamente um direito (à heterodoxia), e que seja, portanto, uma pretensão legítima, o laico lhe atribui dignidade de valor e portanto universalidade, está disposto a reivindicá-la para todos, até para quem pensa diversamente dele. Portanto, laico é aquele que considera não subsista qualquer ‘dever’ de pensar de um determinado modo sobre qualquer questão. Nesta perspectiva, o verdadeiro problema para o laico é aquele da possibilidade de convivência das crenças e dos valores. A ‘versão política’ dos dois princípios do pensamento laico é o direito ao dissenso, e (consequentemente) o pluralismo. (Bovero, 2002, p. 46).

Com isso, observamos que a distinção conceitual entre laicismo e laicidade foi forjada dentro de um contexto religioso específico, no qual o laicismo foi usado para desqualificar os defensores de uma laicidade “genuína”, assim como para reprovar as decisões políticas de Estados que diminuíram e até mesmo acabaram com os privilégios da Igreja Católica.

Valadés (2015) afirma que, ao atacar o laicismo, a Igreja também atacava a liberdade de imprensa, de consciência e a liberdade de expressão, escondendo toda uma agenda reacionária atrás de uma distinção conceitual que parece de pouca importância, mas que acabou por ser disseminada e adotada sem muitos questionamentos. Considerar pertinente tal distinção seria, então, aceitar uma concepção religiosa sutilmente forjada e imposta como de uso geral ao invés de combatê-la.

Ao admitir que o *laicismo* corresponde a uma posição intolerante e que por tal motivo o que procede em um Estado constitucional é a *laicidade*, de certa forma se aceita que o papado acertou, desde o século XIX, ao condenar as teses sustentadas pelos liberais da América Latina e da Europa, e que por essa razão é

necessário retificar os excessos liberais. Ao admitir a proscrição de uma posição ideológica que durante muito tempo se baseou no uso da expressão *laicismo*, pode-se levar à erosão da percepção de uma longa luta pela edificação de um Estado constitucional que inclui a garantia dos direitos das minorias. (Valadés, 2015, p. 46. Grifos originais. Tradução nossa).

Diante dos embates teóricos aqui abordados, é importante ressaltar que, na realidade empírica, os conceitos históricos não se ajustam muito bem às definições, sendo importante compreender que o laicismo tornou-se historicamente um conceito relevante, mas que só pode ser entendido a partir do conhecimento da organização social que perdurou até o século XIX e, inclusive, mais adiante em países com uma laicização tardia.

Com desdobramentos até os dias de hoje, a dominância da Igreja e sua ingerência na esfera pública causou diversas reações sociais, com diferentes faces e alcances, já que os interesses eclesiásticos particulares, que nem sempre eram altruístas ou visavam benefícios mútuos, acabaram por consolidar quadros de instabilidade política e de disputas de poder.

Diante do exposto, concordamos com Blancarte quando o mesmo afirma que “a história da laicidade não se reduz à história do conceito” (2011, p. 186). No entanto, longe de se tratar apenas de uma questão linguística, as diferentes abordagens acerca do laicismo e da laicidade tecem uma discussão relevante no sentido de “compreender os conflitos sociais e políticos do passado por meio das delimitações conceituais e da interpretação dos usos da linguagem” (Koselleck, 2006, p. 103), que, nesse caso, perduram até hoje.

3.5

O porquê de uma laicidade efetiva hoje

Após os debates teóricos e as análises aqui apresentadas, entendemos que o processo de *laicização* diz respeito “a regulação política, jurídica e institucional, da religião, do credo, da totalidade do simbólico, com suas transações e seus conflitos explícitos”, enquanto que a *secularização* vai privilegiar as mudanças socioculturais decorrentes da dinâmica da sociedade que, por meio da evolução dos saberes e de técnicas, assim como pelo desenvolvimento da racionalidade instrumental, acaba por modificar tanto as representações sociais do mundo,

quanto os comportamentos cotidianos, em consonância com Baubérot (2011, p. 287). Portanto, enquanto a secularização é uma consequência, a laicização é uma demanda social voluntária.

Como processo histórico, a consolidação dos Estados que hoje são laicos no mundo, ou assim se autodenominam, não se deu da mesma forma. Na Europa, por exemplo, os processos de dissociação do político e do religioso se deram de maneira distinta. Conforme Oro (2011), na maior parte dos países do continente Europeu, o poder secular continuou mantendo vínculos com instituições religiosas. Na Bélgica, nos Países Baixos ou na Alemanha, sob a forma de “cooperação”, o Estado estabeleceu relações igualitárias com diferentes confissões, enquanto que na Dinamarca, na Inglaterra e na Grécia, países de tendência religiosa mais homogênea, a fórmula da “confessionalidade” acabou por conceder privilégios a uma determinada religião, que, com isso, passava a gozar de imunidades e responsabilidades específicas.

Na América Latina, por outro lado, o contexto histórico de desenvolvimento das laicidades pode ser analisado, para Blancarte (2011), sob o enfoque de duas perspectivas possíveis, mas não excludentes: uma *laicidade em construção* e uma *laicidade anticlerical*. A diferença entre elas consiste no fato de que nem sempre os processos laicizantes tenderam ao anticlerical ou ao antirreligioso, já que a autonomia em relação às instituições religiosas conferia aos Estados em formação a legitimação necessária para se consolidarem como tal, por meio, sobretudo, da soberania popular.

Em contrapartida, nos países cuja Igreja Católica desempenhava o poder hegemônico, a laicidade teve que se converter a um laicismo de combate para conseguir criar espaços de liberdade, até então inexistentes em contextos de dominação territorial e colonialismo. Dessa forma, a lógica do enfrentamento laicista nas novas independências da América Latina “se deu em boa medida às circunstâncias históricas, que enfrentavam o liberalismo com essa instituição eclesiástica e em especial à intransigência doutrinal de sua hierarquia” (idem, p. 187). Portanto, a laicidade e a efetivação de Estados que a têm como princípio não pode ser explicada se dissociada do seu contexto histórico e dos seus atores sociais

Cabe destacar que, apesar das particularidades de cada contexto, de uma forma geral um Estado que tenha como fundamento a laicidade é imparcial em

matéria de religião, respeitando todas as crenças religiosas e antirreligiosas, desde que não atentem contra a ordem pública, sendo que a recusa do controle religioso sobre a vida pública vai além da separação política entre Estado e Igreja, pois visa, sobretudo, que nenhuma religião, crença ou instituição religiosa poderá cercear os direitos coletivos em prol de interesses privados (Cunha, 2013, p. 927). Da mesma forma, a educação pública de um Estado laico deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos, sem intolerâncias, preconceitos ou exclusões.

Diante das tensões e disputas que protagonizam a história do conceito de laicidade e a efetivação de seus princípios nas democracias de hoje, partimos do entendimento, com base na Declaração Universal da Laicidade do Século XXI,¹¹ que a laicidade, como princípio fundamental do Estado de Direito, pode ser assim definida:

Artigo 4. Definimos a laicidade como a harmonização, em diversas conjunturas sócio-históricas e geopolíticas, dos três princípios já indicados: respeito à liberdade de consciência e à sua prática individual e coletiva; autonomia da política e da sociedade civil com relação às normas religiosas e filosóficas particulares; nenhuma discriminação direta ou indireta contra os seres humanos.

Artigo 15º: Portanto, as religiões e convicções filosóficas se constituem socialmente em locais de recursos culturais. A laicidade do século XXI deve permitir articular diversidade cultural e unidade do vínculo político e social, da mesma maneira que as laicidades históricas tiveram que aprender a conciliar as diversidades religiosas e a unidade deste vínculo. É a partir deste contexto global que se faz necessário analisar o surgimento de novas formas de religiosidade, tanto de combinações entre tradições religiosas, de misturas entre o religioso e aquilo que não é religioso, de novas expressões espirituais, mas também de formas diversas de radicalismos religiosos. Igualmente, é no contexto da individualização que se deve compreender porque é difícil reduzir o religioso ao exclusivo exercício do culto, e porque a laicidade como marco geral da convivência harmônica é, mais do que nunca, desejável. (Declaração Universal da Laicidade do Século XXI, 2005).

A declaração foi escrita por Jean Baubérot (França), Micheline Milot (Canadá) e Roberto Blancarte (México) e apresentada publicamente no Senado francês, em 9 de dezembro de 2005, como parte das celebrações do centenário da separação Estado-Igreja do país. Conforme Blancarte (2007, p. 151-152), o texto da declaração foi produto resultante de anos de investigação e diálogos permanentes entre diferentes perspectivas acerca da laicidade, sendo seu objetivo

¹¹ Disponível em português no site da Liga Humanista Secular do Brasil: <http://www.bulevoador.com.br/2009/09/declaracao-universal-da-laicidade-no-seculo-xxi/> Acesso em maio de 2015.

o de criar um instrumento universal para maior compreensão do fenômeno e das suas particularidades no mundo, para além da experiência francesa, europeia e ocidental, abrangendo, para isso, perspectivas de outras realidades, com vistas a um caráter global.

Mesmo não possuindo um caráter legal, é importante destacar a relevância dessa iniciativa no sentido de se buscar uma conceituação de laicidade em nível internacional, com ampla abrangência e especificadamente acerca de tal princípio como garantia de neutralidade do Estado e da esfera pública em relação às religiões, já que os documentos oficiais que abordam a questão religiosa sob a ótica dos Direitos Humanos têm como foco a garantia da liberdade religiosa, de crença e culto, e não da laicidade como prerrogativa básica de um Estado efetivamente democrático. Como exemplo, podemos citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e a nossa própria Constituição Federal de 1988.

Nessa mesma ótica, também partimos do entendimento, como Blancarte (2011, p. 25), de que o Estado laico é um instrumento jurídico-político concebido para resolver os problemas de convivência da sociedade plural e diversa, e para garantir as liberdades e direitos conjuntos de todos os cidadãos. Assim, um Estado laico não pode impor normas religiosas, nem pregar uma religião específica ou o ateísmo, não pode tecer alianças com religiões, promover hierarquizações entre crenças, permitir ou não atuar contra o proselitismo nas instituições públicas.

Da mesma forma, um Estado laico não pode proibir expressões públicas de pertencimento religioso, a não ser que a expressão religiosa seja manifestada por um ente do Estado no cumprimento de suas funções públicas, principalmente no âmbito das escolas do Estado, já que as mesmas devem garantir aos sujeitos em formação o respeito aos seus pertencimentos culturais, sem proselitismo, intolerâncias, estereótipos ou segregações. Entretanto, cabe nos perguntarmos: isso tem sido feito?

Conforme o Observatório da Laicidade na Educação (OLÉ), a escola pública laica é aquela que

[...] **considera e respeita** as opções religiosas dos alunos e suas famílias, sem se prender a critérios estatísticos das religiões dominantes – qual é a religião da maioria? A escola não pode menosprezar crianças por causa da religião que praticam em suas casas ou comunidades de culto. Mesmo que precise ir contra alguns de seus preceitos, como no caso da evolução das espécies, que horroriza aqueles que não conseguem (ou não querem) ir além da compreensão literal da Bíblia. Não fica refém dessa compreensão, que precisa dissolver, mas **trata com**

respeito o que precisa mudar. A escola pública laica **não reprime nem humilha** as crianças e os jovens, nem mesmo quando eles precisam usar vestimentas próprias dos ritos de suas religiões ou de práticas alimentares em certos momentos. Ela **aceita**, por exemplo, que os alunos adeptos de religiões afro-brasileiras permaneçam em sala com a cabeça coberta, se isso for exigência de rito de iniciação, ao invés de os forçarem a retirar o lenço, em nome das crenças religiosas dominantes, camufladas por alguma norma geral, como a proibição de uso de bonés na escola. [...]. É tão difícil definir a escola laica, em poucas palavras, quanto definir democracia. Esta e aquela estão em **permanente construção**, razão pela qual defini-las, bem como construí-las, só pode ser o resultado de um **contínuo esforço coletivo teórico, mas, sobretudo, político-prático**.¹² (OLÉ, 2014. Grifos meus).

Entre as características acima atribuídas à escola pública laica, as palavras grifadas, no seu entendimento semântico, simbólico e na sua concretização como ações, nos remetem de forma clara aos objetivos de uma educação cujo enfoque é pautado na interculturalidade crítica. *Considerar e respeitar* as opções e os pertencimentos dos sujeitos dentro da escola são atitudes que visam romper com o etnocentrismo (Cucho, 1999) multicultural assimilacionista (Candau, 2012).

¹² Disponível em: <http://www.edulaica.net.br/artigo/28/conceitos/o-que-e-a-escola-publica-laica/> acesso em maio de 2014.

4

Escolhas metodológicas e categorias de análise

A fim de delimitarmos o corpus da pesquisa, estabelecemos como foco de análise documentos oficiais publicados por França e Brasil a partir da promulgação da última, e ainda vigente, Carta Magna de cada país. A justificativa para tal recorte diz respeito ao foco central do nosso trabalho, que é problematizar a laicidade nas escolas públicas, hoje, a fim de identificarmos e analisarmos como cada país têm se posicionado em relação à presença da religião na escola, e se os mesmos adotam, ou não, uma perspectiva intercultural diante das diferenças. Para isso, optamos por uma abordagem qualitativa de análise de dados, pautada na metodologia da Análise de Conteúdo, popularizada por Laurence Bardin, através da obra *L'analyse de contenu*, cuja primeira publicação data o ano de 1977.

4.1

A análise de conteúdo

Como instrumento de análise interpretativa, a Análise de Conteúdo começou a ser aplicada no início do século XX, nos Estados Unidos, no âmbito dos estudos de comunicações, cujo intuito era de identificar a postura estratégica de determinados países e proceder análise de conteúdos e de propagandas veiculados na imprensa da época. Entre os anos de 1940 e 1950, tal técnica de pesquisa passou a ser utilizada no campo das ciências políticas, ganhando maior visibilidade, também, em outras áreas, como a etnologia, a psiquiatria, a psicanálise, a história e a linguística.

Marcada inicialmente pela priorização de entendimento acerca de como determinadas mensagens eram recebidas e significadas, a análise de conteúdo, ao longo de sua evolução, passou a enfatizar não apenas a recepção de tais mensagens, mas também o contexto de sua produção. Dessa forma, hoje sabemos que o contexto de produção de um texto é indispensável para a compreensão global dos seus significados, sendo relevante, além do seu conteúdo explícito, o conhecimento sobre o autor e a quem se destina, assim como acerca das formas

possíveis de codificação e possível transmissão da mensagem (Oliveira et al., 2003).

Nesse sentido, Moraes (1999, pp. 12-13) destaca que o contexto no qual se situam os dados deve sempre ser explicitado, reconstituído e aprofundado pelo pesquisador que utiliza a análise de conteúdo, até quando tais informações estejam claras no texto, já que isso estabelece, conforme o autor, certos limites para a análise, com uma explicação clara de seus objetivos.

Mesmo explorando de forma profunda o contexto de produção, cabe ressaltar que “não é possível incluir, nessa reconstrução, todas as condições que coexistem, precedem ou sucedem a mensagem, no tempo e no espaço. Não existem limites lógicos para delimitar o contexto da análise”, pois isso depende da abordagem de cada pesquisador, dos objetivos propostos para tal investigação, assim como da natureza dos materiais que estão sendo o foco da análise (Moraes, 1999, p. 14).

Bardin (2009, p.15), define a Análise de Conteúdo como um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento. Ela pode ser aplicada a discursos diversificados e visa obter, por meio do uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, quantitativos ou qualitativos, capazes de permitir a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção, chamadas pela autora de variáveis inferidas, de tais mensagens. No nosso estudo, priorizamos os indicadores qualitativos e não a contabilização de quantas vezes algum termo aparece nos documentos em análise.

O desenvolvimento de tal técnica empírica parte da construção de categorias/indicadores para efetuar a verificação de hipóteses ou questões de pesquisa, assim como para identificar o que está por trás dos conteúdos manifestos, sendo seu objetivo o de compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo latente, suas significações explícitas ou ocultas (Chizzotti, 2006, p. 98). Da mesma forma, Oliveira et al (2003, p. 6) salientam que a análise de conteúdo também visa assinalar e classificar de maneira objetiva e exaustiva todas as unidades de sentido existentes no texto, de modo a permitir, com isso, que sobressaiam do documento suas linhas mais expressivas e suas principais regularidades, frequências e ausências. Ela, então,

[...] parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos. Para isso, a análise de conteúdo em termos gerais relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados. Articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção de mensagem. (Berelson *apud* Oliveira, 2008, p. 570).

De acordo com Bardin (2009, p. 45-46), a Análise de Conteúdo abarca fases de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, sob as quais serão realizadas deduções lógicas e justificadas a respeito de sua origem e recepção. Para que isso seja alcançado, o uso de tal técnica metodológica pressupõe, ainda, a organização da análise dos dados em três etapas. São elas, a etapa da pré-análise, a da exploração do material e a etapa do tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira etapa, ou pré-análise, são desenvolvidas as ações de cunho preparatório, ou a análise flutuante. Esta consiste em estabelecer o contato inicial com os documentos que serão analisados, de modo a permitir que surjam impressões e orientações propícias ao desenvolvimento das demais fases. Aqui deve ser efetuada a organização do material, visando torná-lo operacional, assim como a sistematização das ideias, das hipóteses iniciais e sua relação com as teorias relacionadas à temática. Com isso, inicia-se a escolha e a delimitação dos documentos ou a definição do corpus de análise, assim como a formulação e reformulação das hipóteses, dos objetivos e a elaboração dos indicadores que irão fundamentar a interpretação final.

Na segunda etapa, denominada exploração do material ou codificação, o processo de efetivação das decisões tomadas na pré-análise é efetivado. Com isso, os dados brutos são transformados e, de forma organizada, agregados em unidades, resultando em sua categorização, que permite uma descrição das características relativas e pertinentes ao conteúdo do texto. Cabe destacar que a definição clara e explicativa acerca das justificativas de formação de uma categoria é capaz de se sobressair a possíveis interpretações subjetivas do pesquisador em relação aos dados analisados. (Bardin, 2009, p.103).

Para que boas categorias de análise sejam construídas, Bardin (2009) explica que alguns critérios de validade qualitativa precisam ser respeitados. São eles a exaustividade (esgotamento da totalidade do texto), a homogeneidade (os

dados devem fazer referência ao mesmo tema e serem obtidos por técnicas iguais), a exclusividade (um mesmo elemento não deve estar classificado em mais de uma categoria), a objetividade (qualquer codificador consegue chegar aos mesmos resultados) e a adequação ou pertinência (os documentos precisam se adaptar aos objetivos do estudo) (idem, p. 121).

Com a categorização são formadas classes que reúnem um grupo de elementos capazes de caracterizar determinada unidade de registro. Tais classes são agrupadas a partir de temas correlatos, assim como pela sua significação e pela orientação teórica em uso. Por isso, os critérios para a categorização podem ser semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos, sendo o sistema de categorização composto pelo progressivo reagrupamento de categorias *a priori*, ou seja, que já haviam sido inferidas por meio do aprofundamento do referencial teórico pertinente, ou *a posteriori*, formadas, por sua vez, após a análise aprofundada dos dados. Nesse contexto, Bardin (2009) também explica a possibilidade da existência de subcategorias, que são formadas a partir de generalidades fracas do conteúdo, diferenciando-se do caráter de generalidade forte que determina as categorias principais.

A terceira etapa, por fim, diz respeito ao tratamento dos resultados pela inferência e interpretação. A particularidade da inferência na busca de verificação de hipóteses acaba por diferenciar a análise de conteúdo da análise documental, visto que essa tem por objetivo a representação condensada da informação para consulta e armazenagem, focando-se em documentos, enquanto a primeira aprofunda as mensagens para conhecer o que está por traz do significado explícito das palavras. Nesse sentido, produzir inferência em análise de conteúdo significa ir além de suposições e também respaldá-las no referencial teórico escolhido e no contexto histórico e social de emissão e recepção da mensagem.

De forma resumida, abaixo podemos visualizar o desenvolvimento de uma análise de conteúdo a partir das etapas acima explicadas.

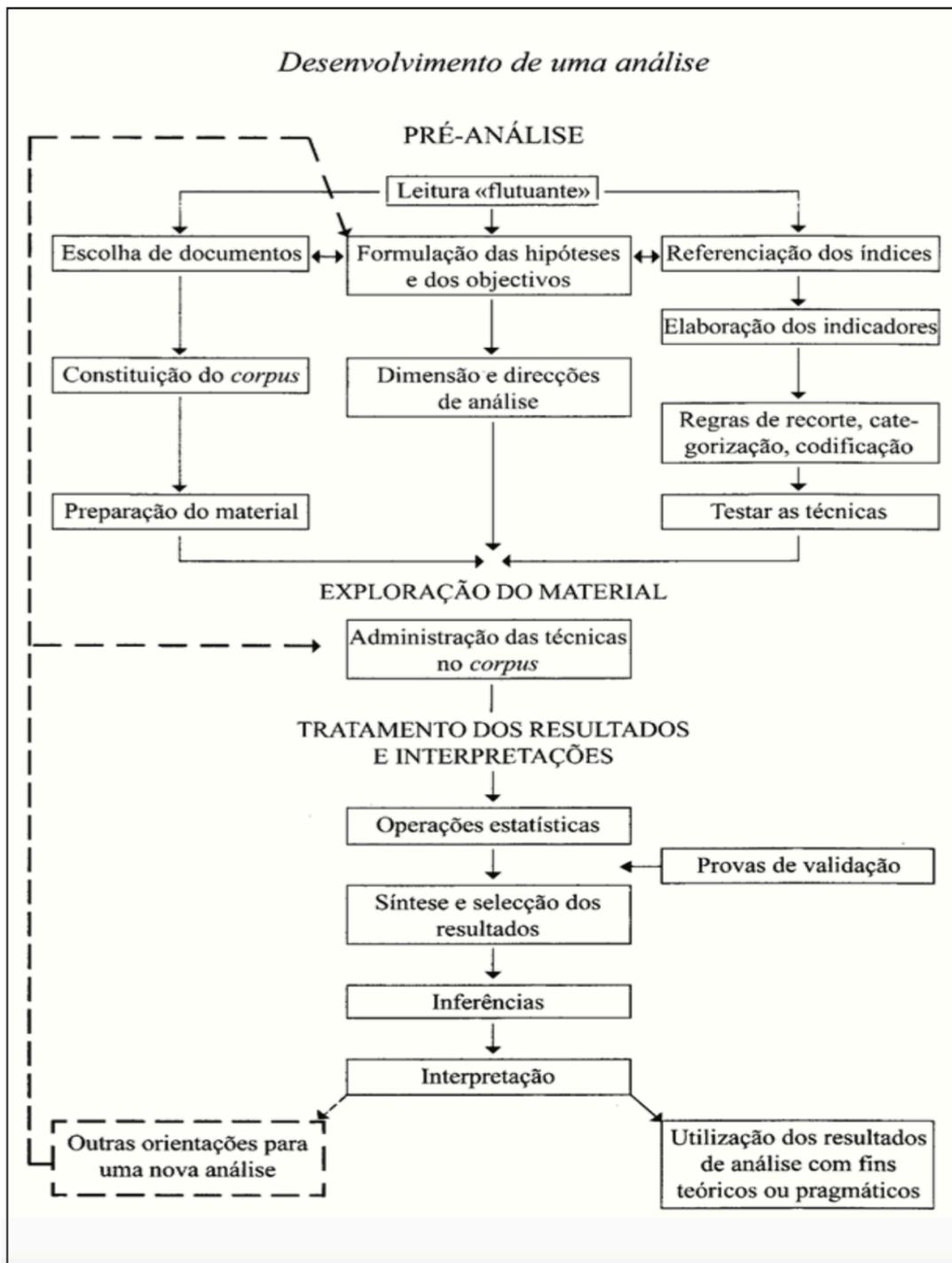


Figura 1: Análise de Conteúdo
 Fonte: Bardin (2009)

4.2

A pré-análise

Reconhecendo, assim como Bardin (2009), a importância de um aprofundamento histórico dos fatos, a análise de conteúdo dos documentos oficiais de Brasil e França será acompanhada de uma digressão histórica sobre a presença religiosa na educação pública de cada conjuntura em estudo, sendo que os documentos referentes aos períodos que antecedem a última Constituição de cada país não serão analisados por Análise de Conteúdo, mas sim por Análise Documental. Também utilizamos notícias veiculadas na imprensa, internacional e nacional para ajudar na (re)constituição, exemplificação e inferência dos fatos.

Os documentos que formam o corpus de análise foram coletados em sites governamentais, sites educacionais e páginas de instituições que trabalham com a temática. Após a leitura flutuante de todo o material, foram selecionados aqueles que, em sequência temporal de publicação, conseguem nos situar nas decisões e posições de cada país acerca da laicidade em suas escolas.

As tabelas abaixo mostram a constituição do corpus da pesquisa, com o nome de cada documento, do que trata, a data e qual será o nosso objeto de análise, já que em alguns será focalizado apenas aquilo que diz respeito aos nossos objetivos, e não todo o documento, que muitas vezes versa sobre questões diversas, para além do nosso foco de estudo. Outros documentos, que não estão aqui listados, foram utilizados para ampliar possibilidades de entendimento dos contextos de produção e recepção daqueles abaixo selecionados, como também para possibilitar e/ou confirmar inferências que os mesmos propiciam.

Documentos da França

Documento 1: Constituição da República da França
<p>Do que trata: Carta Magna do país Data: 04/10/1958 Objeto de análise: preâmbulo; artigo 1º</p> <p>“Preâmbulo O povo francês proclama solenemente o seu compromisso com os direitos</p>

humanos e os princípios da soberania nacional, conforme definido pela Declaração de 1789, confirmada e completada pelo Preâmbulo da Constituição de 1946”.

“Artigo 1º

A França é uma República indivisível, laica, democrática e social. Assegura a igualdade de todos os cidadãos perante a lei sem distinção de origem, raça ou religião. Respeita todas as crenças. Sua organização é descentralizada”.

Documento 2: Lei n. 1989-486

Do que trata: Lei de Orientação sobre a Educação (Lei Jospin)

Data: 19/07/1989

Objeto de análise: artigo 10º

“Les obligations des élèves consistent dans l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études ; elles incluent l'assiduité et le respect des règles de fonctionnement et de la vie collective des établissements.

Dans les collèges et les lycées, les élèves disposent, dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression. L'exercice de ces libertés ne peut porter atteinte aux activités d'enseignement. Il est créé, dans les lycées, un conseil des délégués des élèves, présidé par le chef d'établissement, qui donne son avis et formule des propositions sur les questions relatives à la vie et au travail scolaires”.

Documento 3: Lei n. 2004-228

Do que trata: aplicação do princípio da laicidade, o porte de signos religiosos ostensivos e a manifestação religiosa nas escolas, collèges e liceus públicos.

Data: 15/03/2004

Objeto de análise: todo o documento

Documento 4: Lei n. 2013-595

Do que trata: orientação e programação pela refundação da escola da República, na presidência de François Hollande, com Vincent Peillon no Ministério da Educação.

Data: 8/07/2013

Objeto de análise: sessão 4 - o ensinamento moral e cívico; artigo 41

Section 4: L'enseignement Moral et Civique

Article 41

“ L'école, notamment grâce à un enseignement moral et civique, fait acquérir aux élèves le respect de la personne, de ses origines et de ses différences, de

l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que de la laïcité”
 “ L'enseignement moral et civique vise notamment à amener les élèves à devenir des citoyens responsables et libres, à se forger un sens critique et à adopter un comportement réfléchi”.

Documento 5: Carta da Laicidade na Escola

Do que trata: a carta reafirma que a transmissão de valores da República é uma missão confiada à escola pública e que a laicidade é imprescindível para a garantia da liberdade de expressão e de consciência de cada um. Traz 15 princípios de valores laicos, definindo regras de conduta a sua concretização.

Data: 09/09/2013

Objeto de análise: todo o documento

Documento 6: Dossiê Ano Escolar 2015-2016, Ministério da Educação Nacional da França

Do que trata: medidas do Ministério da Educação Nacional, do Ensino Superior e da Investigação da França para organizar uma mobilização na escola pública francesa, a fim de evidenciar a importância dos valores da República.

Data: 12/05/2015

Objeto de análise:

Ficha 25: a grande mobilização de escola pelos valores da República: a concretização das medidas

Ficha: 26 a Laicidade na escola

Ficha 27: o percurso cidadão e os novos programas de ensino moral e cívica

Documento 6: Ferramentas de ensino para o 9 de dezembro de 2015 – segundo e terceiro ciclos

Do que trata: práticas de ensino e objetivos do ensino moral e cívico

Data: 25/06/2015

Objeto de análise: Éléments du programme d'Enseignement moral et civique: Cycle 2/ Cycle 3: la sensibilité ; le droit et la règle; le jugement

Documentos do Brasil

Documento 1 - Constituição da República Federativa do Brasil

Do que trata: Carta Magna do país

Data: 05/10/1988

Objeto de análise: Art. 19º e art. 210

Art. 19º

“É vedada à União, aos Estados e aos municípios: 1 – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público”.

Art. 210º

“Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. §1º - O ensino religioso, de maneira facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.

Documento 2 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei nº 9.394/96

Do que trata: lei orgânica e geral da educação brasileira; dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional.

Data: 20/12/1996

Objeto de análise: Art. 33

Art. 33:

“O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II – interconfessional, resultante de acordo entre diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa”.

Documento 3 - Lei nº 9475/1997

Do que trata: alteração sobre o ensino religioso nas escolas. Essa lei reformulou a LDB de 1996 e deu nova redação ao seu art. 33.

Data: 22/07/1997

Objeto de análise: Art. 33

Art. 33

“O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso”.

Documento 5: Concordata Brasil-Santa Sé - Decreto nº 7.107/2010

Do que trata: acordo firmado entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé, que trata do Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, foi assinado em novembro de 2008 e ratificado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto nº 7.107 de 2010.

Data: 11 de fevereiro de 2010

Objeto de Análise: Art. 11

Art. 11

“A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação”.

Documento 6: Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n. 4439

Do que trata: ADI 4439, interposta pela Procuradoria Geral da República, pede, em virtude do texto do Acordo entre Brasil e Santa Sé, medida cautelar para assentar que o Ensino Religioso em escolas públicas só poder ser não-confessional, com proibição de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas.

Data: 30/07/2010

Objeto de análise: todo o documento

Documento 7: Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)

Do que trata: apresenta eixos orientadores, diretrizes, objetivos estratégicos e ações programáticas para a consolidação dos Direitos Humanos no Brasil.

Data: instituído pelo decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009 (atualizado pelo decreto 7.177, de 12 de maio de 2010),

Objeto de análise: Objetivo estratégico VI – Diretriz 10

“Objetivo estratégico VI:

Respeito às diferentes crenças, liberdade de culto e garantia da laicidade do Estado.

Ações programáticas:

- a) Instituir mecanismos que assegurem o livre exercício das diversas práticas religiosas, assegurando a proteção do seu espaço físico e coibindo manifestações de intolerância religiosa;
- b) Promover campanhas de divulgação sobre a diversidade religiosa para disseminar cultura da paz e de respeito às diferentes crenças;
- c) Revogado
- d) Estabelecer o ensino da diversidade e história das religiões, inclusive as derivadas de matriz africana, na rede pública de ensino, com ênfase no reconhecimento das diferenças culturais, promoção da tolerância e na afirmação da laicidade do Estado”.

4.3

Elaboração e definição das categorias e de seus indicadores

As categorias foram formadas a partir de indicadores que versam sobre a mesma temática. Para compor o primeiro grupo, foram selecionados documentos referentes aos princípios laicos de cada Estado e à escola pública de cada, que, juntos, constituem a categoria 1: o princípio da laicidade na consolidação do Estado.

Tal categoria objetiva analisar o papel do princípio da laicidade na consolidação do Estado. Para isso, foram selecionados fragmentos constitucionais vigentes dos países em estudo, de forma a conseguirmos tecer inferências (Bardin, 2009) acerca de como são os princípios laicos do Estado, conforme objetiva a subcategoria 1, e sobre as bases da educação pública, laica, de cada um, conforme a subcategoria 2. A tabela abaixo ilustra tal movimento de análise.

Categoria 1 – O princípio da laicidade na consolidação do Estado		
Justificativa para a criação da categoria: identificar no texto constitucional vigente de cada país como o princípio da laicidade é apresentado e garantido.		
	Documentos selecionados e analisados	
Subcategorias	Brasil	França
<i>Princípios laicos do Estado</i>	Constituição de 1988	Constituição de 1958
<i>A educação pública do Estado laico</i>	Constituição de 1988	Constituição de 1958

A categoria de análise 2, intitulada A laicidade na educação pública, busca analisar como o princípio da laicidade do Estado se faz presente nas bases educacionais de cada país. Para isso, selecionamos documentos que versam sobre a presença religiosa nos espaços escolares (subcategoria 1), e sobre componentes curriculares que referenciam a laicidade (subcategoria 2)

Categoria 2 – A laicidade na educação pública		
Justificativa para a criação da categoria: analisar como o princípio da laicidade do Estado se faz presente nas bases educacionais de cada país.		
Subcategorias	Brasil	França
<i>Presença religiosa nos espaços escolares</i>	LDB (1996) Lei n. 9475 (1997)	Lei n. 489 – Lei de Orientação sobre a Educação (1989) Lei n. 228 - Lei do Véu Islâmico (2004)
<i>Componentes curriculares que referenciam a</i>	LDB/96	Lei n. 595 – Lei de orientação e de programação pela

<i>laicidade</i>	Lei n. 9475/97 Decreto n. 7.107- Concordata (2010)	refundação da escola da República (2013)
------------------	---	--

A categoria de análise 3, denominada “Medidas para a consolidação e manutenção de uma educação laica”, objetiva conhecer, analisar e tecer inferências sobre as ações legais de cada país na busca por uma educação pública condizente com os princípios da laicidade (Blancarte, 2006, 2011, 2013; Baubérot, 2011, 2012; Cunha, 2013). e da interculturalidade crítica (Candau, 2009, 2010, 2011, 2012; Walsh, 2009, 2010). Para isso, foram selecionados, entre todos os documentos coletados, aqueles que apresentam indicadores de ações voltadas ao estabelecimento de uma educação pública laica, por meio da subcategoria 1, e Indicadores de ações voltadas à uma educação intercultural, por meio dos documentos que formam a subcategoria 2.

Cabe salientarmos que, para a análise dos indicadores que remetem a uma educação intercultural, foram consideradas as seguintes questões: forma como a identidade, a igualdade e a diferença são concebidas (Canen, 2007; Candau, 2010, 2012); tensão e/ou dialética entre universalismos e relativismos (Candau e Koff, 2008) e promoção, ou não, do diálogo entre os diferentes grupos socioculturais (Candau, 2009).

Categoria 3 – medidas para a consolidação e manutenção de uma educação laica		
Justificativa para a criação da categoria: analisar como cada país tem trabalhado no sentido de estabelecer bases legais para uma educação pública laica, identificando a presença, ou não, da perspectiva intercultural.		
Subcategorias	Brasil	França
<i>Indicadores de ações voltadas ao estabelecimento</i>	Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439 (2010)	Carta da laicidade na escola (2013)

<i>de uma educação pública laica</i>		A grande mobilização de escola para os valores da República: a aplicação das medidas (2015) L'École et ses partenaires mobilisés pour les valeurs de la République (2015)
<i>Indicadores de ações voltadas à uma educação intercultural</i>	Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3) (2009/2010)	Ferramentas de ensino para o 9 de dezembro de 2015 – segundo e terceiro ciclos

Nos capítulos seguintes, será efetuada a última etapa da Análise de Conteúdo aqui proposta, que consiste no tratamento dos dados por meio de inferências e da interpretação dos resultados.

5 O caso francês

Nesse capítulo, com base nos conceitos já trabalhados, centraremos nosso aprofundamento na análise da construção da laicidade na escola da França, já que nesse país o tratamento conferido à questão religiosa é peculiar e relaciona-se intimamente com o papel socializador da educação e da instituição escolar. É importante observar que os problemas relativos à religião na escola pública francesa não são específicos do seu contexto, mas as medidas para solucioná-los talvez o sejam. Analisá-las criticamente, confrontando as atitudes do Estado laico francês com os imperativos sociais necessários a um convívio pacífico em uma sociedade plural, é um dos objetivos a serem trabalhados por ora.

5.1 Gênese histórica da laicidade na França

Na França, a história da laicidade difere-se da dos demais países do continente europeu por ter sido mais dura, com tendência claramente rígida para estabelecer lugares distintos e próprios para as religiões e suas expressões, e para o público. Com o advento da 3ª República, a laicidade francesa foi sendo moldada de diferentes maneiras, perpassando três lógicas sucessivas que, de acordo com Portier (2010), podem ser caracterizadas pela *separação*, pelo *reconhecimento* e pela *integração*.

A primeira lógica da laicidade francesa teve início no século XIX e perdurou até meados de 1960. Ela foi marcada por uma política de *separação*, com a estrita dissociação entre o poder eclesiástico e a República, que desde a Concordata de 1801, firmada entre Napoleão Bonaparte e o papa Pio VII, e dos Artigos Orgânicos de 1802, vivia sob o sistema dos “cultos reconhecidos”. Este regime permitia ao catolicismo, reconhecido pelo acordo com a Santa Sé como a religião predominante na França, ao protestantismo e suas variantes e ao judaísmo (esse a partir de 1808), atuar, juntamente com o Estado, na regulação pública da ordem social, contando, para isso, com o apoio financeiro do mesmo. Entretanto,

a “cooperação” institucionalizada ia de encontro aos princípios do Iluminismo, cuja crítica maior, desde a Revolução Francesa de 1789, era justamente contra os privilégios políticos e o poder absoluto do clero.

Entre a restauração monárquica do sistema napoleônico e o fim da 2ª República, em 1870, os privilégios católicos estiveram, sobretudo, ligados à educação. Em 1850, foi aprovada a proposta do ministro da Instrução Pública, André Falloux, de conceder às autoridades eclesiásticas a responsabilidade pelo magistério nas escolas de nível primário, como também de favorecer as escolas de nível secundário geridas pelo clero, situação que perdurou até vingarem no país as modificações decorrentes da 3ª República, principalmente sob a atuação de Jules Ferry à frente do ministério da Instrução Pública, entre 1879 e 1883.

Ferry estabeleceu as bases educacionais do sistema público francês, dentre as quais destacamos as medidas em favor da laicidade nas escolas, a dissolução da Companhia de Jesus, em 1880, e a necessidade de aprovação pelo Estado para as ações oriundas das congregações religiosas. Como ressalta Portier (2010, p. 29),

a escola pública é o instrumento essencial do poder político: se pede a ela para trabalhar, contra os obscurantismos de ontem, na difusão da razão universal e, assim, transformar os indivíduos em cidadãos autônomos, atentos a seus direitos, mas conscientes também de seus deveres com o corpo social. Através dessa “direção das inteligências” (Ferry), encontramos o grande objetivo da Revolução de 1789, de articular “a pluralidade e a razão”.

Com o objetivo de dar forma jurídica ao projeto político da Revolução Francesa, os republicanos buscaram, no início da 3ª República, a efetiva separação entre Igreja e escola. Já em 1880, a lei de 18 de março, relativa à liberdade do ensino superior, delimitou a ação formativa das instituições “livres”, ou seja, privadas, que deixaram de poder utilizar o título de universidade.

Em relação à certificação, a lei impediu que as instituições privadas concedessem títulos de “licença” ou doutorado, que somente seriam atribuídos aos que fossem submetidos aos exames de validação ou concursos regulamentados por dispositivos estatais, restringindo, assim, a atuação de entidades religiosas. A lei de 21 de dezembro, por sua vez, determinou a criação de estabelecimentos femininos de ensino em nível secundário, sem ser previsto o ensino religioso no âmbito curricular, que poderia ser ministrado apenas de forma facultativa, ainda que sob a regência de um religioso, fora dos horários de aula e a pedido dos pais

das alunas, em uma clara intenção de não equipará-lo às demais disciplinas obrigatórias.

Em 1882, com a lei de 28 de março, que instituiu o ensino primário obrigatório – e laico para crianças entre seis e 13 anos, de ambos os sexos, foi restringida ainda mais a atuação religiosa nas escolas, uma vez que foram revogados os dispositivos da lei Falloux, de 1850, que concediam aos ministros de culto o direito de dirigir, fiscalizar e inspecionar as instituições públicas e privadas de nível primário. Além disso, por meio de normas ministeriais, gradualmente eles também foram sendo impedidos de compor quadros docentes. Da mesma forma, foi proibido o catecismo e os símbolos religiosos, como o crucifixo, foram retirados das salas de aula e dos demais espaços públicos do Estado.

Nesse mesmo contexto, a *instrução moral e religiosa*, até então em vigor, foi substituída pela *instrução moral e cívica*, formatada com base em valores ligados à autonomia e à solidariedade. Para garantir às famílias que desejassem o acesso à instrução religiosa, um dia não letivo além dos domingos foi estabelecido, a fim de que os alunos pudessem frequentar o ensino religioso, ministrado fora do ambiente escolar. Até os dias de hoje, a quarta-feira é um dia livre, no qual as escolas funcionam como centros de recreação para os estudantes do primário que não utilizam o dia para fins religiosos. Nas escolas privadas, o ensino religioso passou a ser facultativo.

Seguindo as ações de estabelecimento da educação laica, em 1885 foram extintas as faculdades de teologia que eram até então subsidiadas pelo Estado. Em 1886, a Faculdade de Teologia da Sorbonne deu espaço à *École Pratique de Hautes Études*, que visava estudar os fenômenos religiosos segundo uma visão científica, sofrendo grande crítica por parte dos católicos, que viam na nova organização uma orientação positivista por eles condenada. Nos anos seguintes, foi ainda mais conflitante a relação entre Igreja e Estado, culminando em 1902, sob o governo de Émile Combes, com o fechamento de mais de três mil escolas que não tinham a autorização ministerial necessária para garantir o seu funcionamento, exigida por meio da lei Waldeck-Rousseau, de 1º de julho de 1901. Em 1904, a lei de 5 de julho vai ainda mais longe ao interditar a prática do ensino aos religiosos que mantinham congregações apenas com função escolar,

dando um prazo máximo de 10 anos para que todas encerrassem suas atividades de ensino.

Mesmo com a intensificação do cerceamento às práticas religiosas na esfera pública, foi em 1905 que a França efetivou a separação entre Igreja e Estado, por meio da promulgação da lei de 9 de dezembro, que entrou em vigor no início do ano seguinte. Longe de ter sido unânime, sua aprovação demandou intensos debates no parlamento, que estava dividido entre partidários da laicidade que desejavam um caráter político de neutralidade do Estado em relação às religiões, de modo a garantir a liberdade de consciência de acordo com a Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão, e de outro lado os que defendiam a total supressão de aspectos religiosos, de modo que qualquer menção a fenômenos transcendentais fosse possível apenas em um âmbito estritamente privado. Nesse contexto de embates, foram os “republicanos moderados” que concretizaram a lei de separação, pondo um fim unilateral ao postulado pela Concordata napoleônica de 1801.

Assim, foi proclamado que a república francesa asseguraria, a partir daquele momento, a liberdade de consciência, bem como garantiria o livre exercício dos cultos. O Estado não mais subvencionaria qualquer atividade religiosa, nem tampouco reconheceria tais instituições, manifestando com tal caráter de neutralidade que todos poderiam exercer livremente sua religião, independente de qual fosse. Com isso, os locais públicos ficaram impedidos de ostentar qualquer tipo de símbolo ou emblema de cunho religioso, passando as instituições religiosas, conforme Baubérot (2011), do domínio do Direito Público para o do Direito Privado.

Com efeito, ao longo dos anos intensificaram-se as disputas em relação aos limites entre o âmbito público e o privado, como também sobre o tipo de relação que se poderia estabelecer entre ambos. Mesmo assim, até 1940, o modelo de articulação envolvendo Igreja e Estado continuou inalterado em toda a França, mudando de forma, contudo, após a invasão alemã e o início da política de Vichy. Sobre isso, Portier (2010) afirma que devemos nos interrogar sobre a genealogia da forma política francesa, que, segundo as palavras de Ferdinand Buisson, caracterizou a França como o país mais laico do mundo, sendo dois os fatores que parecem ter desempenhado um papel decisivo em sua organização.

O primeiro é de ordem cultural. Ela se refere à própria natureza da religião que a modernidade precisou confrontar. O Catolicismo não teve, em relação à civilização emergente, a mesma plasticidade do Protestantismo. Não concedendo nada frente à expressão da subjetividade política, mobilizando mesmo suas massas a serviço da restauração da antiga ordem, por um efeito lógico, conduzindo os partidários do Iluminismo a entrar num processo de confrontação radical com ele. [...] O segundo fator é de ordem política. Ao contrário da Bélgica, onde a religião dominante é também o Catolicismo e onde a Igreja, porém, se beneficia desde o século XIX de apoio público, a despeito da pressão livre-extremista, a França não conheceu, quando de sua entrada na modernidade, uma divisão de poder entre laicos e católicos. Nenhuma composição em seu interior entre os diferentes pilares constitutivos da sociedade. (Portier, 2010, p. 31).

Se até o final da década de 1940 os partidários da Igreja se encontraram excluídos do espaço governamental, podendo, apenas, exercer influência à margem dos dispositivos jurídicos que lhes interessavam, tal *lógica de separação* é substituída pelo que Portier (2010) denomina de *lógica do reconhecimento*. Esta começa a ser organizada em função de uma necessidade de reestruturação das modalidades da gestão pública francesa, a fim de que fosse possível haver uma recomposição do conceito de liberdade.

Nessa fase, o religioso volta à esfera pública, assim como uma inédita articulação no âmbito do direito francês entre igualdade e pluralidade, cidadania e identidade. Mesmo com a manutenção da lei de 1905 no âmbito jurídico, do reconhecimento do caráter laico da República pelas constituições de 1946 e de 1958,¹³ a articulação restrita entre religião e Estado tem sua forma alterada, de modo que passa a ser solicitado ao Estado que conceda às instituições religiosas um reconhecimento positivo, sem, contudo, ser a ele necessário abdicar de sua soberania ou reafirmar acordos de caráter concordatário. Essa lógica do reconhecimento, entretanto, assume outras características com a adoção de uma *lógica de integração*, como veremos adiante.

5.2

O princípio da laicidade na consolidação do Estado: categoria 1

Nessa categoria, buscaremos, por meio da análise de conteúdo, identificar como a laicidade é apresentada. No caso da França, o foco será a redação da

¹³ Tais Constituições afirmam que a França é uma República indivisível, laica, democrática e social, sendo que a 5ª República acrescenta de forma incisiva que ela respeita todas as crenças.

Constituição da República, de 1958, já que é ela que se encontra, hoje, em vigor.

Ao analisarmos o documento no que concerne à subcategoria *princípios laicos do Estado*, identificamos que a mesma apresenta os seguintes elementos:

Artigo 1º

A França é uma República indivisível, **laica**, democrática e social. Assegura a igualdade de todos os cidadãos perante a lei **sem distinção** de origem, raça ou **religião. Respeita todas as crenças**. Sua organização é descentralizada. (França, 1958. Grifos meus).

Entre os quatro elementos que definem a França neste primeiro artigo, o seu caráter laico é um deles, fato esse que denota a sua grande relevância na consolidação das bases legais do país. Outro fato relevante é que, na mesma passagem, a igualdade assegurada a todos os cidadãos, sem distinção de religião e com respeito a todas as crenças, também são ações que se relacionam diretamente com a laicidade. Antes deste primeiro artigo, o preâmbulo da Constituição de 1958 merece destaque:

Preâmbulo

O povo francês proclama solenemente o seu compromisso com os direitos humanos e os princípios da soberania nacional, conforme definido pela Declaração de 1789, confirmada e completada pelo Preâmbulo da Constituição de 1946. (França, 1958).

O Preâmbulo da Constituição de 1946, referendado no Preâmbulo da Carta de 1958 acima, traz que “compete ao Estado a organização do ensino público **gratuito e laico**, em todos os níveis” (França, 1958. Grifos meus). O ensino público, nesse caso, aparece atrelado à gratuidade e ao caráter laico, que são apresentados como base inerente e indivisível do mesmo.

Cabe destacar, para além do texto do documento, que com a promulgação de 1958, a laicidade escolar francesa assume características diferentes. Isso porque se até a 3º República foram rejeitadas pelo Estado todas as solicitações de financiamento educacional por parte de instituições católicas,¹⁴ com a volta de De Gaulle ao poder, em 1959, entretanto, fundos públicos começam a ser destinados a organizações privadas.

¹⁴ Com exceção da lei Astier de 1919 sobre os estabelecimentos de ensino profissional.

Em 1959, com a lei Debré,¹⁵ uma série de contratos entre as duas esferas passa a ser concretizado, passando o poder público a financiar custos relativos ao pagamento de funcionários e de demais gastos necessários ao funcionamento geral dos estabelecimentos de ensino participantes, sem nenhum tipo “de prejuízo do seu caráter próprio” (Portier, 2010, p. 32). Os estabelecimentos eram majoritariamente católicos, uma vez que a Igreja era detentora de 95% das escolas privadas da época.

Em relação ao ensino público, o mesmo passou a ser mais flexível, por meio, principalmente, da tendência liberal adotada a partir da (com a) 5ª República, mais notadamente ao final da década de 1970. Nessa época, os conselhos de administração e de classe escolar foram abertos à participação dos pais dos alunos e os currículos escolares passaram a englobar o ensino facultativo, e não mais obrigatório, de línguas regionais.

Entre as mudanças realizadas no âmbito da religião, em 1960, aos alunos foi permitido o direito de ter acesso à orientação religiosa, sob a forma de capelania externa, nas escolas primárias e secundárias, sendo que em 1980, foi-lhes concedido o benefício de autorização para faltas por motivos religiosos. Em 1989, com a Lei de Orientação sobre a Educação, eles passaram a gozar do direito de manifestar sua condição religiosa no interior do âmbito escolar, incluindo-se nisso, mesmo que de forma mais teórica do que prática, o uso de símbolos e vestimentas, como o véu islâmico, até 2004.

Mesmo não existindo nenhuma disciplina escolar de ensino religioso,¹⁶ as escolas francesas passaram a integrar no seu currículo, principalmente em História e Letras, aspectos relativos às diferenças religiosas, segundo uma tradição que pode ser definida, conforme Portier (2010, p. 33), como cognitiva e integradora, pois visava propiciar aos estudantes não cristãos ou descristianizados o conhecimento acerca do patrimônio cultural do Ocidente, como também o interesse e o respeito em relação à cultura do outro, o que pressupõe aproximar a religião a uma dimensão possivelmente constitutiva da identidade de cada um.

A maneira de pensar o sujeito mudou. Considerava-se, na época do republicanismo forte, que os homens deviam se definir por sua razão abstrata e se

¹⁵ A lei Debré foi responsável pela regularização do financiamento das instituições de ensino confessionais através de um sistema de contratos, por meio do qual tais escolas receberiam fundos e seus funcionários seriam pagos pelo Estado. Seus programas de ensino, entretanto, deveriam ser oficialmente aprovados e o Ensino Religioso passaria a ser opcional.

¹⁶ Com exceção das escolas da Alsace-Moselle, região regida por acordo concordatário.

desvincular de suas afiliações de base, para então se fixar à sua essência. Ora, essa crença diminuiu ao longo das últimas décadas: hoje, admite-se que a identidade de cada um possa estar ligada a uma memória, depender de um enraizamento prévio, que deve necessariamente ser considerado. Soma-se a essa concepção inédita do sujeito uma nova abordagem do Estado. No modelo de antes, considerava-se o Estado como o “instituidor do social”: ele devia elevar seus administrados ao nível da generalidade pública. A opinião pública o apreende agora como o “escriba da opinião”: não mais o vendo em função diretora, coloca-o exclusivamente a serviço das singularidades que emergem da sociedade. Disso se vai tranquilamente à questão da transformação do regime francês de laicidade: se ele não estivesse aberto ao reconhecimento positivo das afiliações confessionais, teria estado em desarmonia com essa nova situação axiológica, estando ademais ela mesma ligada a uma nova situação sociológica (a expansão do pluralismo religioso e conviccional na sociedade) e institucional (a ponderação performativa do Direito das organizações internacionais). (Portier, 2011, p. 22).

A respeito da mudança gradativa da forma da laicidade francesa entre a 3º e a 5º República, Willaime (2004) enfatiza que a “laicidade militante” de cunho anticlerical, originada no contexto de conflitos das “duas França”, a religiosa e a laica, foi sendo substituída ao longo do século XX por uma “laicidade administrativa”, cuja característica principal se deu pelo fato do Estado ter assumido um papel de regulação e mediação diante do pluralismo religioso, sem, contudo, impor uma ideologia alternativa para isso (idem, p. 375). Sob esse aspecto, destaca-se o enfraquecimento do caráter transcendental da laicidade na Constituição, considerada até então estrita e abstrata, que dá lugar a um entendimento de que ela precisa estar relacionada às necessidades oriundas de demandas sociais concretas, das quais não se podem excluir as religiosas.

Do mesmo modo, Portier (2011) aponta para a existência de um movimento de “reassociação”, onde o público e o privado formaram novos vínculos, apesar da manutenção da lei de separação de 1905. Para o autor, não se pode ignorar que o Estado, desde a lei Debré de 1959, financia escolas confessionais, na maioria católicas, mas também judaicas e em menor número muçulmanas, sendo que ele passou a adotar, a partir de 1980, medidas de isenção fiscal que permitiram subvenções indiretas às associações de culto.

Com isso, diferentes credos ganharam cada vez mais espaço no âmbito público francês, rompendo com uma tradição estatista em direção a uma espécie de corporativismo fluido, ou pluralismo integrado (idem, p. 22). Entretanto, os anos posteriores, principalmente as últimas duas décadas, fez com que essa lógica,

denominada por Portier (2011) como “laicidade de reconhecimento”, tomasse outros rumos, como veremos adiante.

Além da *política de separação* e da lógica da *laicidade de reconhecimento*, a partir de 2000, uma terceira lógica marca a laicidade francesa, caracterizada por uma política de *integração*, com o recrudescimento de ações e documentos públicos sobre o caráter laico do Estado. Tal modelo, de cunho centrista e voltado para a consolidação da integração cívica dos sujeitos, afirma que o seu objetivo é garantir os direitos pertinentes às identidades individuais, mas tendo como ponto de partida o respeito e a manutenção da unidade política.

Essas medidas têm início em um contexto de insegurança generalizada, no qual o país passou a se sentir ameaçado diante de afirmações identitárias, mais especificadamente islâmicas, que fugiam ao modelo da cultura republicana. Contra isso, políticas discriminatórias, notadamente nos ambientes escolares públicos de ensino, foram sendo adotadas, como mostra Cunha (2006).

Esse quadro político, único na Europa, está posto em causa desde o início dos anos de 1980, principalmente, e se intensifica, pelo que é chamado na França de “presença do comunitarismo na escola pública”. Essa expressão designa os comportamentos, da parte dos pais de alunos e deles próprios, no sentido de se contraporem às práticas escolares correntes, em função de suas “comunidades religiosas”, particularmente dos muçulmanos, mas dos quais não estão excluídos os judeus. [...] Para certos analistas, a maré montante do “comunitarismo escolar” é resultado da potencialização de sentimentos espontâneos, realizada por militantes que pretendem tomar o poder nas organizações religiosas e de ajuda mútua muçulmanas, que, para isso, atacam os jovens contra as práticas dos infieis. (idem, p. 1238-1239).

Nesse contexto, a ameaça à unidade francesa é apontada como sendo oriunda do comunitarismo, tanto na escola, quanto nos demais espaços sociais. De um modo geral, esse modelo diz respeito a uma organização de sociedade baseada em aspectos culturais, princípios e valores particulares de sua tradição. Nela, os sujeitos são formados coletivamente, havendo, porém, a necessidade de um “balanceamento” com responsabilidade social no âmbito dos direitos individuais (Rinck, 2011).

Para os franceses, essas características são julgadas como opostas ao cosmopolitismo e aos valores republicanos, principalmente em relação à laicidade, à igualdade entre homens e mulheres e à defesa do respeito da diversidade. Com efeito, nas duas últimas décadas, o crescente aumento de imigrantes na Europa fez com que autoridades de diversos países passassem a

observar com mais atenção a presença do comunitarismo em bairros considerados “sensíveis”, dentre os quais se destacam as ações da França contra os imigrantes e suas manifestações culturais.

De acordo com o relatório da *Direction Centrale des Renseignements Généraux*,¹⁷ na França o comunitarismo é identificado pela presença, nos subúrbios, de um quantitativo significativo de famílias de origem imigrante, com práticas, às vezes, poligâmicas; de uma organização associativa comunitária; pela presença de comércios étnicos; multiplicação de lugares de cultos muçulmanos; uso de vestimentas religiosas orientais; pichações antissemitas e antiocidentais; existência, no interior das escolas, de pessoas que agrupam recém-chegados que não falam francês e dificuldade de manter a presença de pessoas de origem francesa em tais espaços.

[...] filtradas pelas disposições antissubversivas dos agentes dos serviços de informação, qualquer elemento, fato ou atividade cultural e religiosa é vinculada a veleidades políticas de subversão da ordem estabelecida proveniente de organizações estruturadas cujo avanço é mascarado. É assim que os serviços franceses prestam atenção especial aos grupos muçulmanos proselitistas, tais como o *Jama'a at-Tabligh*, que pregam nos bairros populares. Do mesmo modo, eles estão atentos ao papel que podem desempenhar algumas associações ou líderes religiosos no apaziguamento das tensões no seio de uma cidade. No entanto, sem poder mensurar o impacto direto dessas influências, eles recorrem à vaga noção de "comunitarismo", considerada ameaça à unidade republicana pela exaltação da unidade "muçulmana". Os Registros Gerais chegaram a elaborar uma tabela com oito indicadores do que pode ser um desdobramento do comunitarismo nos bairros [...]. Esses indicadores reativam a imagem da integração republicana, ligada ao modelo histórico do desenvolvimento do Estado caracterizado pela anulação das diferenças regionais e culturais. Eles permitem, portanto, interpelar a ordem tudo o que parece contestar esse modelo de referência.¹⁸

Nesse contexto, foi o véu das mulheres muçulmanas que se tornou o principal alvo de proibições legais em diversos países europeus, assumindo uma conotação mais drástica na França. Como símbolo ‘ostensivo’ da ameaça islâmica à sociedade ocidental, a questão da proibição do uso do véu nas escolas públicas é que perdura até hoje.

¹⁷ Disponível em: <https://www.diplomatique.org.br/print.php?tipo=ac&id=1317> Acesso em agosto de 2015.

¹⁸ Bonelli, Laurent. Em busca do novo inimigo. Disponível em <https://www.diplomatique.org.br/print.php?tipo=ac&id=1317> Acesso em maio de 2015.

5.3

A laicidade na educação pública: categoria 2

Para investigarmos como o princípio da laicidade do Estado se faz presente nas bases educacionais francesas, é relevante nos remetermos ao final da década de 1980. Para isso, iniciaremos nossa análise com foco no conteúdo da **Lei 486-89**.

Em 10 de julho de 1989, com a promulgação da **Lei Marco da Educação francesa, conhecida como *Lei Jospin*** em virtude do nome do então ministro da Educação, Juventude e Esportes, Lionel Jospin, o regime educacional do país passou a ser operado **com** inúmeras modificações. Sobre os direitos e obrigações dos alunos, o princípio da laicidade aparece como elemento formador do Estado, assim, como, de sua escola.

Art. 10.

Les obligations des élèves consistent dans l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études ; elles incluent l'assiduité et le respect des règles de fonctionnement et de la vie collective des établissements.

Dans les collèges et les lycées, les élèves disposent, dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression. L'exercice de ces libertés ne peut porter atteinte aux activités d'enseignement. Il est créé, dans les lycées, un conseil des délégués des élèves, présidé par le chef d'établissement, qui donne son avis et formule des propositions sur les questions relatives à la vie et au travail scolaires. (França, 1989).

O artigo 10º, no seu 2º parágrafo, afirma que nos colégios e escolas secundárias os estudantes têm, em respeito ao pluralismo e ao princípio de neutralidade, liberdade de informação e liberdade de expressão, sem, contudo, que o exercício dessas liberdades possa vir a prejudicar as atividades de ensino. No âmbito dessa lei, a liberdade de consciência dos estudantes competia, também, o direito de manifestação de crenças no espaço escolar, sendo que o uso de signos religiosos não configuraria, por si só, uma violação ao princípio da laicidade.

Temos, aqui, uma distinção entre a estrita obrigação de neutralidade, que se aplica aos programas e aos professores, e o respeito pela liberdade de consciência dos alunos, dentro dos limites das obrigações escolares e do bom funcionamento do ensino no serviço público, uma vez que a lei apresenta delimitações em relação a essa liberdade. Caso um signo religioso em uso fosse caracterizado como ostensivo, com apelo de pressão, provocação, proselitismo ou propaganda, ou representasse um atentado contra a dignidade ou a liberdade de

alunos, de membros da comunidade educativa, do lugar e do funcionamento normal do serviço público, o estudante poderia ser punido e até expulso sem que isso configurasse a violação do direito à educação, já que o mesmo seria incluído em regime de educação à distância (França, 1989).

Na norma que autorizava as instituições de ensino a realizar uma regulamentação a respeito de fatos contrários à laicidade na escola, o Conselho de Estado Francês, órgão jurídico supremo da administração pública, deixou claro no documento que seria vetado qualquer tipo de proibição de cunho geral, como, por exemplo, o uso de vestimentas ou símbolos religiosos específicos.

No mesmo ano, quando três alunas muçulmanas foram expulsas de uma escola na cidade de Creil, no norte de Paris, por estarem usando o véu islâmico, o mesmo Conselho decidiu pela nulidade da medida por meio da Circular de 12 de dezembro de 1989. Com base na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e na Constituição de 1958, “ninguém poderá ser molestado por suas opiniões, incluindo as religiosas, sempre que sua manifestação não perturbe a ordem estabelecida pela lei pública”. A expulsão ainda foi considerada ilegítima por estar baseada em uma proibição de cunho geral e absoluto, configurando incompatibilidade em relação aos princípios de liberdade de expressão e de manifestação de crenças religiosas.¹⁹

A decisão do Conselho de Estado deu início a uma jurisprudência estável, mas de curta duração, visto que em 2004, o Código de Educação Francês foi alterado, sofrendo, entretanto, enrijecimento desde 1994. Nesse ano, no mês de setembro, François Bayrou, então Ministro da Educação, reafirmou em circular que, apesar da concepção francesa de República respeitar, por natureza, todas as religiões, não aceitaria a desintegração da nação em comunidades segmentadas e indiferentes entre si, cujas regras e leis estariam em desacordo com as do Estado e do espírito da coletividade. Utilizando como justificativa o respeito aos princípios da laicidade, Bayrou ainda acrescentou “não ser possível aceitar na escola a presença e a multiplicação de signos ostensivos cuja significação seja precisamente a de separar alguns alunos das regras de vida comum da escola” (França, 1989).

¹⁹ França, Conseil d’État, Diretiva n° 346-893, de 27 de novembro de 1989. Disponível em: <http://www.assemblee-nationale.fr/12/dossiers/documents-laicite/document-2.pdf> Acesso em fevereiro de 2015.

A circular tentava claramente distinguir os símbolos religiosos entre aqueles que poderiam ser considerados discretos e, por isso, *aceitáveis*, como o crucifixo e o *kippah*, e símbolos *ostensivos* e, portanto, *inaceitáveis*, como a *burca* e o *niqab*.²⁰ No mesmo documento, foi enfatizado que nenhuma manifestação de crença religiosa justificaria qualquer tipo de modificação nos conteúdos ministrados em aula, bem como nas demais atividades realizadas nas escolas e nas aulas de Educação Física.

Em 2003, a pedido do presidente Jacques Chirac, e sob a liderança do deputado Bernar Stasi, a Comissão de Reflexão sobre a Aplicação do Princípio de Laicidade na República, conhecida também como Comissão Stasi, reuniu especialistas para debater questões sobre o uso ou a proibição de símbolos religiosos, partindo da análise de casos reais e da conjuntura dos diferentes grupos religiosos do país.

A medida foi tomada logo após Nicolas Sarkozy, que ocupava o cargo de Ministro do Interior, declarar que mulheres muçulmanas deveriam posar sem véu para as fotos de documentos oficiais, o que causou inúmeras revoltas por parte da população muçulmana. Sob a mesma ótica, o deputado socialista Jack Lang propôs que fosse aprovada uma lei para que qualquer símbolo religioso fosse proibido nas escolas do país.

A comissão foi constituída por membros do governo e intelectuais do campo da laicidade, como Alain Tourraine, René Rémond e Jean Baubérot, além de Régis Debray e Henri Peña-Ruiz, que apresentavam concepções estritas de laicidade republicana. Na ocasião, o grupo elaborou as bases do projeto de lei relativo à aplicação do princípio da laicidade nas escolas, nos colégios e nos liceus públicos, intitulado *Laïcité et République*, aprovado como lei pela Assembleia Nacional no ano seguinte.

Assim, através da **Lei 228, de 15 de março de 2004**, tornou-se proibido, nos espaços públicos de ensino, o uso de signos e vestimentas que manifestem ostensivamente a pertença religiosa dos alunos, havendo cuidado para que nenhuma parte do texto fizesse referência direta ao Islã. De acordo com o documento,

²⁰ A *burca* cobre todo o corpo e o rosto, incluindo os olhos, onde há uma rede que permite parcialmente a visão. É usada tradicionalmente pelos afegãos em tribos *Pa Shtuns* do país. O *niqab* é usado em regiões onde o islamismo wahhabista é praticado, como na Arábia Saudita. Ele cobre integralmente a cabeça e o corpo, deixando somente os olhos descobertos.

Os trajes e símbolos religiosos proibidos são os símbolos ostensivos, como grandes crucifixos, véu ou quipá. Não são considerados como símbolos manifestando uma pertença religiosa os símbolos discretos que são, por exemplo, medalhas, pequenos crucifixos, estrelas de Davi, mãos de Fátima ou pequenos corões.²¹ (França, 2004).

Após polêmicas referentes a perseguições, discriminação social e expulsões escolares justificadas pela legislação vigente, em 11 de abril de 2011 ficou proibido, por medida legal, que rostos sejam inteiramente cobertos em qualquer local público do país, pois isso impede a identificação pessoal que, conforme o Tribunal Europeu de Direitos Humanos, é necessária “para que sejam prevenidos atentados contra a segurança das pessoas e dos bens e lutar contra a fraude de identificação”.²²

Com a proibição do uso de vestimentas de cunho “ostensivo”, foi exatamente o uso do *niqab* e da *burca* que passou a ser condenado, cuja pena para quem desrespeitar tal medida ficou definida no pagamento de multa de 150 euros e a obrigatoriedade de frequência em um curso de cidadania. Para os homens que obrigarem qualquer mulher a usar as vestimentas em questão, ficou estipulado multa de 30 mil euros, além da possibilidade de até dois anos de reclusão. Entretanto, dado o número reduzido de muçulmanas que fazem seu uso – 2 mil entre 5 milhões que viviam no país em 2011, a lei foi considerada por muitos como uma proibição que afeta o direito que toda pessoa tem de ter sua própria identidade cultural e religiosa, ainda mais em uma sociedade democrática e plural.

Diante da superlotação de mesquitas e da impossibilidade de construção de novas, além de ser proibido aos islâmicos realizar orações nas ruas francesas e usar símbolos e vestes religiosas ‘ostensivas’ em escolas, a medida também cerceou o seu uso em hospitais, ruas, praças, avenidas, nos meios de transporte, no comércio e em qualquer outro espaço público. Apenas os véus que não escondem o rosto, como o *hijab*, usado pelos muçulmanos, e o *xador*, de origem iraniana, não foram proibidos.

²¹ Disponível em <http://www.assemblee-nationale.fr/12/dossiers/laicite.asp> Acesso em maio de 2015.

²² Disponível em <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/07/tribunal-europeu-apoia-lei-francesa-que-proibe-veu-islamico-em-publico.html> Acesso em julho de 2014.

5.4

Medidas para a consolidação e manutenção de uma educação laica: categoria 3

A partir do endurecimento das leis francesas em relação ao uso de qualquer signo de filiação religiosa nas escolas, os casos de islamofobia aumentaram consideravelmente, conforme a Comissão Nacional Consultiva dos Direitos do Homem (CNCDH). Em relatório divulgado em 2012, foi constatado que o número de agressões racistas contra muçulmanos na França havia aumentado 33,6% em 2011, sendo identificada uma “crescente desconfiança contra muçulmanos”.²³

Na categoria em análise, buscamos por meio da subcategoria *Indicadores de ações voltadas ao estabelecimento de uma educação pública laica*, documentos oficiais que mostram como o Estado francês tem buscado estabelecer sua educação pública laica.

Em 2013, Vincent Peillon, então Ministro da Educação da França, apresentou um documento intitulado “**Orientação e programação pela refundação da escola da República**”, na presidência de François Hollande, do qual destacamos o artigo 41, que versa sobre o ensinamento moral e cívico:

L'école, notamment grâce à un enseignement moral et civique, fait acquérir aux élèves le respect de la personne, de ses origines et de ses différences, de l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que de la laïcité. [...] L'enseignement moral et civique vise notamment à amener les élèves à devenir des citoyens responsables et libres, à se forger un sens critique et à adopter un comportement réfléchi” (França, 2013)

Como podemos perceber, a orientação pela refundação da escola da República atribui ao ensinamento moral e cívico o fato da escola francesa conseguir levar aos seus alunos princípios relativos ao respeito entre pessoas, suas origens e suas diferenças, além da igualdade entre homens e mulheres, dentro de um contexto de laicidade. Este ensino também visa transformar os alunos em cidadãos responsáveis e livres, com capacidade de senso crítico e comportamento reflexivo.

Para além da efetivação prática dos objetivos atribuídos ao ensino da Moral e do Civismo nas escolas, dois meses após essa publicação, o Ministério da

²³ Disponível em: <http://criticalmuslim.com/issues/13-race/republic-islamophobia-jim-wolfreys>
Acesso em agosto de 2015.

Educação apresentou publicamente a **Carta da Laicidade na Escola** - *Charte de la Laïcité à l'école*, em setembro de 2013. Ela foi adotada no mesmo ano, com a prerrogativa de ser exibida ao lado da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em local visível, em todas as escolas primárias e escolas secundárias do país. Contando com 15 artigos, os cinco primeiros apresentam os fundamentos da laicidade republicana e, em seguida, os demais definem um conjunto de regras de conduta a serem seguidas e respeitadas, em conformidade com tais princípios.

1 | La France est une **République indivisible, laïque, démocratique et sociale**. Elle assure l'égalité devant la loi, sur l'ensemble de son territoire, de tous les citoyens. Elle respecte toutes les croyances.

2 | La République laïque organise la **séparation des religions et de l'État**. L'État est neutre à l'égard des convictions religieuses ou spirituelles. Il n'y a pas de religion d'État.

•• LA RÉPUBLIQUE EST LAÏQUE ••

3 | La laïcité garantit la **liberté de conscience** à tous. Chacun est libre de croire ou de ne pas croire. Elle permet la libre expression de ses convictions, dans le respect de celles d'autrui et dans les limites de l'ordre public.

4 | La laïcité permet l'exercice de la citoyenneté, en conciliant la **liberté de chacun avec l'égalité et la fraternité de tous** dans le souci de l'intérêt général.

5 | La République assure dans les établissements scolaires le respect de chacun de ces principes.

CHARTRE DE LA LAÏCITÉ À L'ÉCOLE

La Nation confie à l'École la mission de faire partager aux élèves les valeurs de la République.

6 | La laïcité de l'École offre aux élèves les conditions pour forger leur personnalité, exercer leur libre arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté. Elle **les protège de tout prosélytisme et de toute pression** qui les empêcheraient de faire leurs propres choix.

7 | La laïcité assure aux élèves l'accès à **une culture commune et partagée**.

8 | La laïcité permet l'exercice de la **liberté d'expression** des élèves dans la limite du bon fonctionnement de l'École comme du respect des valeurs républicaines et du pluralisme des convictions.

9 | La laïcité implique le **rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations, garantit l'égalité entre les filles et les garçons** et repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre.

10 | Il appartient à tous les personnels de transmettre aux élèves le sens et la valeur de la laïcité, ainsi que des autres principes fondamentaux de la République. Ils veillent à leur application dans le cadre scolaire. Il leur revient de porter la présente charte à la connaissance des parents d'élèves.

11 | Les personnels ont un **devoir de stricte neutralité** : ils ne doivent pas manifester leurs convictions politiques ou religieuses dans l'exercice de leurs fonctions.

•• L'ÉCOLE EST LAÏQUE ••

12 | Les enseignements sont **laïques**. Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, **aucun sujet n'est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique**. Aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une question au programme.

13 | Nul ne peut se prévaloir de son appartenance religieuse pour refuser de se conformer aux règles applicables dans l'École de la République.

14 | Dans les établissements scolaires publics, les règles de vie des différents espaces, précisées dans le règlement intérieur, sont respectueuses de la laïcité. **Le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit**.

15 | Par leurs réflexions et leurs activités, **les élèves contribuent à faire vivre la laïcité** au sein de leur établissement.



Figura 2: Carta da Laicidade na Escola (2013)
Fonte: Ministério da Educação da França²⁴

²⁴ Disponível em:

http://cache.media.education.gouv.fr/file/Horairesreglement/43/5/charte_de_la_laicite_393435.pdf
Acesso em dezembro de 2015.

Os cinco primeiros artigos reafirmam os princípios fundamentais da República Francesa, "indivisível, laica, democrática e social" (artigo 1º), que organiza "a separação entre religião e Estado" (artigo 2º). Os 10 artigos posteriores explicam como deve ser a laicidade da escola, mostrando que o seu caráter laico é o que assegura aos alunos o acesso a uma "cultura comum e compartilhada" (artigo 7).

O artigo 6 da Carta afirma que "a laicidade da Escola oferece aos alunos as condições para forjar sua personalidade, exercer o livre arbítrio e fazer a aprendizagem da cidadania. Ela os protege de todo o proselitismo e de toda pressão que os impeçam de fazer suas próprias escolhas". Com isso, é clara a função social da laicidade, com caráter de proteção aos direitos dos estudantes, já que ela é prerrogativa para a efetivação das escolhas individuais, atuando contra o proselitismo e qualquer outra "pressão", certamente de caráter religioso, que os mesmos estariam propensos a enfrentar.

O combate ao proselitismo está presente nos artigos 9, 10, 11 e 12, tanto relacionado à conduta dos profissionais, quanto aos conteúdos de ensino. Neles, a neutralidade do corpo docente e demais funcionários em assuntos relacionados à religião aparece como "dever" a ser cumprido, e os mesmos "não devem manifestar suas convicções políticas ou religiosas no exercício de suas funções" (artigo 11). No mesmo sentido, o artigo 9 acrescenta que a laicidade implica na "rejeição de todas as violências e de todas as discriminações", garantindo, com isso, a "igualdade entre meninos e meninas", a partir de uma cultura de respeito e da compreensão do outro.

Entretanto, a igualdade, na prática cotidiana, pode ser contestada quando a confrontamos com a redação da lei n. 228/2004, que proíbe o uso de símbolos ostensivos, mais especificamente o véu islâmico nas escolas, uma vez que ela é literalmente direcionada às estudantes do sexo feminino. Assim, se por um lado a laicidade na França funciona no combate a qualquer tipo de discriminação, por outro serve de justificativa para a limitação de direitos individuais, tais como a liberdade religiosa, como consta no artigo 14 da Carta: "É proibido aos alunos usar símbolos ou roupas que manifestem ostensivamente uma filiação religiosa".

A liberdade de expressão, contudo, é enfatizada no artigo 8, e garantida dentro dos limites do respeito aos valores republicanos, a fim de manter o bom

funcionamento da escola, o respeito à laicidade e ao pluralismo de convicções. Semelhante é a redação do artigo 10 da Declaração dos Direitos Humanos, que garante a liberdade de expressão, incluindo a expressão religiosa, do qual o uso de vestes religiosas não pode ser anulado.

Em relação ao ensino, o artigo 12 afirma que ele é laico.

Les enseignements sont laïques. Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, **aucun sujet n'est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique.** Aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une question au programme.²⁵ (França, 2013. Grifos meus.).

Com esse artigo, fica evidenciado que nenhum conteúdo curricular pode ser contestado a partir de bases religiosas, visto que, muitas vezes, assuntos ligados às ciências, como reprodução humana e evolução das espécies, por exemplo, costumam ser rejeitados por adeptos de algumas religiões ou crenças. Da mesma forma, o artigo 13 reafirma que “ninguém pode tirar partido de sua filiação religiosa para recusar-se a cumprir as regras aplicáveis na Escola da República”, em clara distinção hierárquica entre vontades ou crenças individuais e aquilo que é válido no espaço público laico, ou laicista, da escola francesa.

No intuito de identificarmos como a França tem trabalhado no sentido de estabelecer bases legais para a educação pública laica, a segunda subcategoria desse item de análise diz respeito à análise de conteúdo que visa identificar a presença, ou não, da perspectiva intercultural em seus documentos oficiais. Porém, antes de passarmos efetivamente aos documentos escolares escolhidos para aprofundamento, cabe ressaltarmos aspectos relativos à realidade francesa, mais especificadamente nos últimos dois anos, já que as novas medidas para a consolidação e manutenção de uma educação laica no país se relacionam diretamente com acontecimentos recentes.

Além das “ameaças” oriundas do chamado “comunitarismo” na escola e nos subúrbios da França, as últimas duas décadas foram marcadas em escala

²⁵ Os ensinamentos são laicos. A fim de garantir aos alunos a abertura a mais objetiva possível à diversidade de visões de mundo, assim como à extensão e à diversidade dos saberes, nenhum assunto está excluído a priori do questionamento científico e pedagógico. Nenhum aluno pode invocar uma convicção religiosa ou política para contestar a um professor o direito de tratar uma questão do programa (Carta da Laicidade na Escola, 2013, art. 12, tradução livre).

mundial por episódios bem mais preocupantes, sendo a grande maioria ligados a células terroristas de vertente jihadista.

A guerra civil da Argélia, cujos conflitos armados entre o governo e grupos rebeldes islâmicos causaram entre 1991 e 2002 mais de 150 mil mortes, é apenas o primeiro dos exemplos. Ainda figuram nessa lista o ataque com bomba, em julho de 1995, por extremistas islâmicos argelinos à estação Saint Michel, em Paris, com 8 mortes e 150 feridos; os atentados terroristas de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos (EUA), chefiados por membros da Al-Qaeda, liderada até então por Osama Bin Laden; em março de 2004, uma célula islâmica ligada à Al-Qaeda causou a explosão de 10 bombas em quatro trens de Madri e em outras localidades da capital espanhola, com a morte de 191 pessoas e mais de mil feridos; quatro atentados suicidas por grupos ligados à Al-Qaeda em três linhas de metrô e uma de ônibus de Londres, em julho de 2005, que causaram a morte de 56 pessoas, com mais de 700 feridos. Esses são apenas alguns exemplos da instabilidade de segurança que tanto preocupa o mundo, principalmente os EUA e a França, na Europa.

Mais recentemente, em 29 de agosto de 2014, o grupo terrorista sunita Estado Islâmico (EI), anunciou que seu líder, Abu A-Baghdadi, havia se autoproclamado califa da região norte e do oeste do Iraque e de mais da metade oriental da Síria, título concedido aos antigos sucessores de Maomé e que dá autoridade política legitimada pela religião islâmica. Seu objetivo de *Jirah*, ou de Guerra Santa, para o Islã, é expandir o califado por todo o Oriente Médio, com conexões na Europa e em outras regiões do mundo, de forma a disseminar, por meio de métodos terroristas, o modelo teocrático radical islâmico de governo. Como consequência, quem não cumpre com as orientações do regime é posto a uma condição de terror.

A expansão do EI e a guerra da Síria têm causado a imigração em massa de refugiados para a Europa, configurando o maior fluxo migratório e a maior crise humanitária registrados desde a Segunda Guerra Mundial. Nos quatro anos de terror na Síria, mais de 230 mil pessoas já foram mortas, 4 milhões vivem precariamente como refugiados e mais de 8 milhões foram deslocadas internamente. Conforme notícia veiculada no Jornal El País em 02 de setembro de

2015,²⁶ entre janeiro e 1º de setembro desse ano, pelo menos 351.314 pessoas chegaram às costas europeias, já que os países vizinhos, Jordânia, Líbano e Turquia, começaram a impor restrições à entrada de refugiados.

Assim, na Grécia já chegaram 234.778 pessoas e na Itália 114.276, seguidas em menor quantidade pela Espanha, com 2.166 e por Malta, com 94 pessoas. Conforme dados da Organização Internacional para as Migrações (OIM), mais de 2.643 pessoas morreram na tentativa de travessia pelo mediterrâneo, sendo esse apenas o número estimado. Em um único dia de março desse mesmo ano, uma embarcação com 800 imigrantes virou na costa da Líbia, restando apenas 28 sobreviventes.

Nesse contexto de inseguranças, a França se tornou alvo do EI desde que iniciou sua participação nos bombardeios contra o mesmo, em setembro de 2014, com três frentes de combate, no Iraque, na República Centro-Africana e no Mali. A partir de então, porta-vozes do movimento anunciaram que os franceses devem ser atacados em qualquer lugar do mundo, pois “a França e os franceses”, “os fiéis xiitas” e “um país muçulmano que se distancia do islamismo radical” são os principais inimigos a serem combatidos, conforme os próprios jihadistas do EI.²⁷ Porém, de acordo com matéria veiculada no jornal *Le Monde*,²⁸ a França interessa mais ao EI por abrigar a maior comunidade muçulmana da Europa, por estar próxima ao contexto da guerra na Síria, pelo seu passado colonial e por suas intervenções militares, sempre hostis em relação aos muçulmanos, como também pelas características excludentes de sua laicidade para com os muçulmanos que vivem no país.

Com efeito, o atentado contra a sede editorial do jornal satírico *Charlie Hebdo*, cuja autoria, entretanto, não foi confirmada, no dia 7 de janeiro de 2015, em Paris, configura um dos mais graves da história francesa. Pouco depois das 11 horas da manhã, dois homens entraram no hall do prédio com fuzis automáticos e nos 10 minutos de duração do ataque, pelo menos 30 disparos foram efetuados

²⁶Disponível em http://brasil.elpais.com/brasil/2015/09/02/internacional/1441203464_243164.html Acesso em agosto de 2015.

²⁷ Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/26/internacional/1435340927_752378.html Acesso em julho de 2015.

²⁸ França se torna a principal incubadora do Estado Islâmico, disponível em: <http://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/le-monde/2015/08/12/franca-se-torna-a-principal-incubadora-do-estado-islamico.htm?cmpid=fb-uolnot> Acesso em julho de 2015.

contra jornalistas e demais funcionários, resultando na morte de 12 pessoas. A motivação teria sido a publicação de desenhos satíricos do profeta Maomé, fato considerado como blasfêmia e severamente condenado pela comunidade muçulmana de todo o mundo.

Em 2011, o mesmo jornal já havia sofrido retaliações por conta de outra publicação com mesmo teor, sendo que, nesse episódio, o ataque com coquetel molotov provocou o incêndio da mesma sede editorial, tornando o espaço inutilizável. O número apresentou na capa o profeta Maomé prometendo “100 chibatadas àqueles que não morrerem de rir”, em alusão à vitória do partido islâmico *Ennahda*, na Tunísia. Com o nome *Sharia Hebdo*, a mesma edição ainda fazia referência ao anúncio do Conselho Nacional de Transição líbio de que a *sharia*, a partir daquele momento, seria a fonte responsável pela nova Constituição do país.

No ataque de 2015, a comoção internacional foi acompanhada da frase “*Je suis Charlie*” (Eu sou Charlie), que se transformou em “hashtag” e “trending topic” nas redes sociais do mundo todo. Segundo opiniões noticiadas logo após o atentado, o mesmo foi considerado uma atrocidade contra a liberdade de imprensa e contra os valores democráticos do Ocidente. No entanto, além de ter causado repúdio e revolta, o acontecimento intensificou na sociedade francesa os debates e a insatisfação da pluralidade de um contexto social, multicultural e multirreligioso que sofre com a postura truncada de um Estado incoerente com seus próprios princípios de liberdade, igualdade e fraternidade.

Depois dos atentados contra o *Charlie Hebdo* e um supermercado judaico, cerca de 200 escolas da França registraram casos de alunos que se negaram a respeitar o minuto de silêncio em homenagem aos mortos, alegando, entre outras coisas, que a liberdade de expressão não era sagrada e que não se podia homenagear quem ridiculariza sua religião. Pierre Baudry, diretor da escola técnica Théodore Monod, em Noisy-le-Sec, que tem 800 alunos matriculados de 45 origens diferentes, declarou ao jornal *Le Monde* que “nem todos os alunos entendem que, numa República laica, temos o direito de nos expressar livremente e de criticar uma religião”.²⁹

²⁹Quando a escola não é Charlie. Disponível em http://brasil.elpais.com/brasil/2015/01/16/internacional/1421438256_885270.html Acesso em fevereiro de 2015.

Entre os incidentes, 40 foram informados aos serviços de polícia e de Justiça, pois, de acordo com a ministra da Educação, Najat Vallaud-Belkacem, configuravam apologia ao terrorismo ou ameaças a professores ou alunos. Na cidade de Châteauroux, três alunos do colégio Blaise-Pascal foram indiciados por agredirem um colega que defendeu a causa do *Charlie Hebdo* nas redes sociais.³⁰

Nesse contexto, o uso de outros tipos de vestimentas, além das já proibidas, também tem sido considerado como ameaça à soberania da laicidade francesa, como, por exemplo, a roupa usada por uma aluna muçulmana de 15 anos, em abril de 2015.

A estudante, chamada Sarah, que foi impedida de entrar na sua escola em Charleville-Mézières, no norte da França, estava vestindo uma saia longa sobre calças compridas e uma faixa preta que cobria de 1 a 3 polegadas dos cabelos. A comissão disciplinar da escola concluiu que a combinação das duas peças constituía símbolo religioso, configurando ostentação proselitista, sendo que, como penalidade, a aluna foi impedida por dois dias consecutivos de entrar no espaço escolar. Conforme divulgado no jornal *Le Monde*,

a direção do estabelecimento indicou que várias meninas, entre elas, Sarah, começaram a chegar à escola vestindo saia longa. O "movimento", de acordo com o estabelecimento, seria uma revolta contra a proibição recente do véu muçulmano no local. "Uma provocação assumida", classificou a direção, que resolveu barrar também qualquer vestimenta ou objeto que seja relacionado à religião.³¹

O caso foi apenas mais um entre os inúmeros recebidos no Coletivo Contra a Islamofobia na França, que somam mais de 100 em 2014 e cerca de 20 casos entre janeiro e maio de 2015. Como reação, um movimento foi organizado nas redes sociais para defender a liberdade de expressão nas escolas e denunciar casos de perseguição, denominado "*Je Porte Ma Jupe Comme Jé Veux*", ou "Eu uso minha saia como eu quiser", em português.³²

Após os atentados de 22 de janeiro do mesmo ano e de reações de hostilidade dentro das escolas, a Ministra da Educação Nacional, do Ensino Superior e da Investigação, Najat Vallaud-Belkacem, apresentou medidas de caráter emergencial para organizar uma mobilização na escola pública francesa, a

³⁰ Ibidem.

³¹ Disponível em: <http://www.brasil.rfi.fr/franca/20150429-estudantes-muculmanas-sao-barradas-em-escola-na-franca-por-usar-saia-longa> Acesso em maio de 2015.

³² Disponível em: <http://www.abc.com.br/noticias/internacional/2015/05/proibicao-de-saias-longas-nas-escolas-gera-onda-de-indignacao-na> Acesso em maio de 2015.

fim de evidenciar a importância dos valores da República. Para isso, foram propostas ações para a valorização da laicidade, da cidadania, da diversidade social e a luta contra a desigualdade dentro das instituições de ensino.

A partir disso, diversas audiências públicas ocorreram em toda a extensão do território francês até o mês de julho de 2015. Com a mobilização popular, foram delimitadas as expectativas e os planos de ações a serem desenvolvidos por equipes de ensino e demais membros da comunidade escolar, como os pais dos alunos, as autoridades locais, os serviços governamentais e as demais associações educacionais, a fim de serem implementadas no ano letivo de 2015/2016.

Conforme noticiado na capa dos jornais franceses *Libération*, *Aujourd'hui en France*, *La Croix* e *Le Télégramme*, de 31 de agosto de 2015,³³ o novo ano escolar francês iniciou com a inclusão da Educação Moral e Cívica, cujo objetivo será o de “transmitir de maneira mais efetiva os valores republicanos aos estudantes”, com uma hora de aula semanal para o ensino básico e uma hora a cada duas semanas para o secundário.

Com a disciplina, a ministra da Educação afirmou que o Estado buscará preservar “a cultura da razão e do bom senso contra as teorias da conspiração”, uma vez que “um em cada cinco estudantes acredita nas teorias de complô”. O projeto educativo ainda contará com reforço da formação dos educadores na laicidade e no ensino moral e cívico, celebração da jornada da laicidade no mês de dezembro, participação dos alunos na semana contra o racismo e o antissemitismo e convite aos pais a assinar uma cartilha de laicidade, que visa conscientizar sobre a separação entre a religião e o Estado.³⁴

Ao aprofundar o nosso entendimento acerca do projeto escolar, efetuamos a análise de conteúdo do documento intitulado **Dossiê Ano Escolar 2015-2016**, do Ministério da Educação Nacional da França. Após a leitura flutuante (Bardin, 2009), optamos pelas partes mais significativas de sua redação, de modo a identificarmos elementos que nos mostrem quais são as medidas legais propostas para a consolidação e manutenção de uma educação laica no país, conforme a justificativa de criação da categoria 3, por nós proposta.

³³ Disponível em: <http://www.brasil.rfi.fr/geral/20150831-professores-franceses-testam-inovacoes-no-ensino> Acesso em setembro de 2015.

³⁴ Idem.

Assim, selecionamos para análise os seguintes itens do Dossiê: 25 - *A grande mobilização da escola pelos valores da República: a concretização das medidas* (p. 64-65); 26 - *A Laicidade na escola* (p. 66-67) e 27 - *O percurso cidadão e os novos programas de ensino moral e cívica* (p.68-69), que versam diretamente sobre ações voltadas à consolidação de princípios laicos nas escolas públicas. Abaixo, podemos visualizar, de modo resumido, todos os itens formadores do Dossiê:

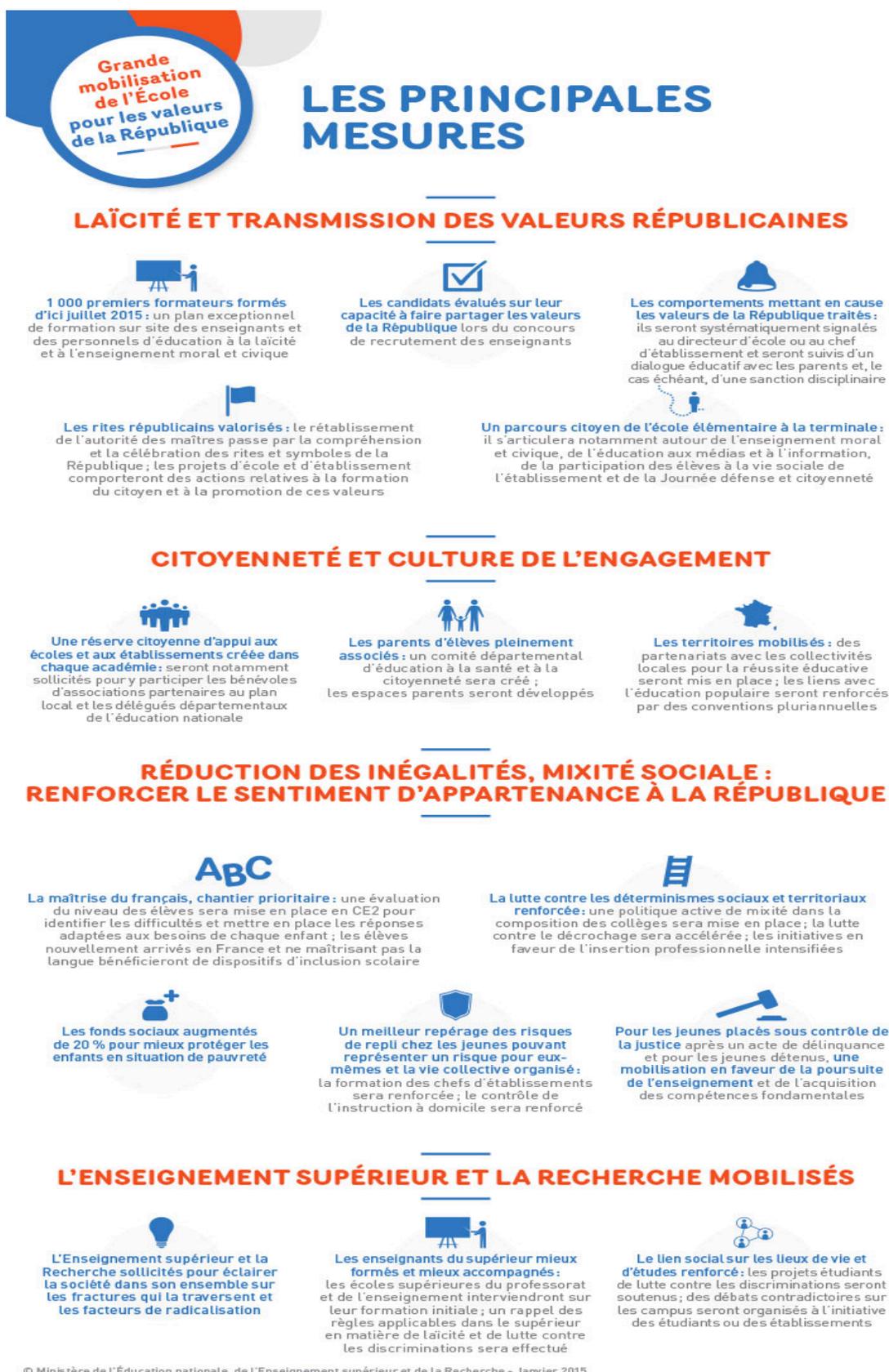


Figura 3: Dossiê Ano Escolar 2015-2016
 Fonte: Ministério da Educação Nacional da França³⁵

³⁵ Disponível em: Disponível em: http://cache.media.education.gouv.fr/file/05-mai/55/6/synthese_nationale_assises_421556.pdf Acesso em dezembro de 2015.

Com o intuito de colocar a “laicidade e a transmissão dos valores republicanos no coração da mobilização da Escola”, o item 25 do Dossiê escolar – “*La grande mobilisation de l’École pour les valeurs de la République: la concrétisation des mesures*”, apresenta 11 medidas, agrupadas em 4 conjuntos de ações, que reafirmam os princípios da Carta da Laicidade na Escola (2013). Nosso foco será a análise de conteúdo do primeiro grupo. Suas medidas são:

Mettre la laïcité et la transmission des valeurs républicaines au cœur de la mobilisation de l’École

Mesure 1: Renforcer la transmission des valeurs de la République

Mesure 2: Rétablir l’autorité des maîtres et les rites républicains

Mesure 3: Créer un nouveau parcours éducatif de l’école élémentaire à la terminale: le parcours citoyen.³⁶ (França, 2015).

No primeiro conjunto de ações, intitulado *Mettre la laïcité et la transmission des valeurs républicaines au cœur de la mobilisation de l’École*, a Medida 1, “reforçar a transmissão dos valores da República” aparece como prerrogativa máxima para o ano letivo de 2015/2016. O documento afirma que “um esforço significativo” tem sido realizado, tanto no âmbito da formação inicial, como da formação continuada dos professores, com a destinação de recursos específicos para viabilizar o treinamento das equipes educativas sobre questões relacionadas à laicidade e ao ensino não proselitista. Com efeito, no ano letivo de 2015-2016, o plano de formação iniciado em fevereiro de 2015 resultou na formação de 1179 treinadores, que foram responsáveis por formar outros 300 mil profissionais até o final de 2015.

A medida 2, por sua vez, visa “reestabelecer a autoridade dos professores e dos ritos Republicanos”. Em caso de comportamento dos alunos que fujam das normas de civilidade e respeito da República, o documento afirma que o diretor ou o responsável pelo estabelecimento de ensino atuará no sentido de comunicar as famílias e encontrar soluções para eventuais problemas por meio do diálogo educacional. Entretanto, caso isso não seja suficiente, os estudantes poderão sofrer sanções disciplinares.

Por outro lado, a fim de tecer a valorização dos símbolos e das cerimônias da República, as escolas deverão, por meio de projetos, incitar a participação ativa

³⁶ Colocar a laicidade e a transmissão de valores republicanos no coração da mobilização da Escola. Medida 1: Reforçar a transmissão de valores da República; Medida 2: Restabelecer a autoridade dos professores e dos ritos republicanos; Medida 3: Criar um novo percurso educativo da escola elementar à escola terminal: o percurso cidadão. (França, 2015. Tradução livre).

dos estudantes em atividades cívicas e patrióticas, reuniões escolares coletivas e, principalmente, nas comemorações do Dia da Laicidade na Escola, comemorado no dia 09 de dezembro. (França, 2015, p. 64).

Mesmo não sendo um conteúdo detalhado no documento em análise, o fato do governo Francês buscar a restauração da “autoridade” dos professores (medida 2), por si só, indica que existem penalidades muitas vezes questionáveis para quem agir em descumprimento ao que é considerado compatível com as bases laicas da escola, como, por exemplo, ser afastado da escola por usar uma vestimenta de cunho “religioso” e “ostensivo”, mesmo quando se trate apenas de uma saia longa. No início do ano letivo, os responsáveis pelos estudantes devem assinar uma carta que contém, além dos valores da laicidade, os regulamentos internos da escola, com a especificação das condutas que devem, ou não, ser seguidas. Caso os pais não concordem com algum item, devem buscar uma instituição privada para dar continuidade aos estudos de seus filhos.

Na nova proposta educativa do Governo francês, o princípio da laicidade deve estar no coração da mobilização da escola pelos valores da República, como consta no item 26 do Dossiê Escolar 2015-2016. (França, 2015, p. 66). Nesse sentido, a Carta da Laicidade na Escola (2013) é definida como um suporte indispensável aos pais, alunos e educadores, já que traz uma concepção pedagógica desenhada pelos princípios da laicidade. De forma a fazer com que toda a comunidade escolar e a sociedade em geral conheçam de modo aprofundado tal conteúdo, este item do Dossiê convida a todos a participar das comemorações do dia 09 de dezembro, que remetem ao mesmo dia do ano de 1905, quando se efetuou a separação entre Igreja e Estado na França. A data vem sendo celebrada de modo consecutivo desde 2014, ganhando expressiva importância no contexto de entrelaçamento entre o novo componente escolar de Educação Moral e Cívica e o revigoramento da laicidade na escola.

O conteúdo do item 27 do Dossiê versa sobre a criação do “*Percurso Educativo Cidadão*” (Parcours Citoyen) e dos novos programas de Educação Moral e Cívica, citados, mas não aprofundados, no item 26. (França, 2015, p. 68-69). O percurso educativo diz respeito à inserção na escola de uma imersão aos valores morais e cívicos da República, sob a forma de disciplina escolar e com oferta obrigatória a todos os níveis de ensino, de forma a contabilizar, em todo o percurso escolar do estudante, o quantitativo de 300 horas.

Abaixo, podemos observar a estruturação do programa, que passou a vigorar em setembro de 2015.



Figura 4: O percurso cidadão (2015)
Fonte: Ministério da Educação Nacional da França ³⁷

³⁷ Disponível em: http://cache.media.education.gouv.fr/image/01-janvier/32/4/2015_mobilisation_infographie_parcours_385324.jpg Acesso em dezembro de 2015.

Conforme o documento, a nova Educação Moral e Cívica visa transmitir e compartilhar os princípios da República e da democracia, sendo que suas bases são definidas pela inclusão de valores como a liberdade, a igualdade “especialmente entre meninas e meninos”, como já mencionado em documentos anteriormente analisados, a solidariedade, a laicidade, o espírito de justiça, o respeito e a luta contra todas as formas de discriminação (homofobia, sexismo, racismo, o antissemitismo, etc.) (França, 2015, p. 69).

Como sabemos, esses valores não constituem nenhuma novidade ideológica, já que são os valores constitucionais da própria República Francesa, consagrados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 e no preâmbulo da Constituição de 1946. Entretanto, após os atentados de 2015, a escola ganhou um papel ainda mais forte na luta contra o terrorismo e na preparação para a cidadania, sendo necessário, como medida preventiva, seu espaço de socialização.

Ainda como parte das medidas de contenção à violência, principalmente de vertente terrorista, o programa de ensino também abarca a educação “para os meios de comunicação”, como o uso de redes sociais, blogs, jornal e rádio, fazendo com que os estudantes aprendam a identificar e diferenciar o que realmente é informação e o que se divulga com outro sentido. Com isso, espera-se que os alunos das escolas francesas fiquem preparados, ao longo do percurso educativo, para fazer bom uso dos meios de comunicação, tanto como receptores, como emissores de informações.

Outros objetivos atribuídos ao novo componente curricular, especificados no documento, são o desenvolvimento nos alunos da capacidade de “viver juntos”, com uma “convivência civilizada”, sem conflitos, estereótipos ou segregações. Porém, a defesa pela unidade da sociedade francesa, que aparece caracterizada nesse item do Dossiê como “indivisível, laica e democrática”, tem sido palco de inúmeros conflitos envolvendo exatamente a rigidez do Estado para com a diversidade que nele se faz presente. Assim, o documento aborda a importância de atitudes que, ironicamente, não consegue efetivar, além disso, é difícil que uma convivência pacífica seja conseguida em meio à necessidade de culto a uma laicidade que exclui e subalterniza declaradamente pertencimentos religiosos específicos, notadamente de minorias étnicas que vivem em seu território.

As aquisições de uma cultura moral e cívica e de um espírito crítico constam como objetivos do *Percurso Cidadão*, visto que o desenvolvimento de tais habilidades permite aos alunos, conforme a redação do documento, que se tornem progressivamente conscientes da sua responsabilidade, tanto na vida pessoal, como na convivência social, com a justificativa de que todos necessitam dessa convivência para a satisfação de suas necessidades básicas e de seus direitos. Para que essas relações sejam benéficas, as atitudes de cada um para com os demais devem ser respeitosas e solidárias, calcadas no conhecimento dos limites dos direitos e dos deveres de cada cidadão dentro da sociedade.

Outra medida que constitui o *Percurso Educativo Cidadão* é a criação obrigatória de conselhos representativos formados por estudantes, de todas as instituições de ensino e em todos os níveis. Seu objetivo é de que os alunos possam manifestar sua opinião sobre assuntos relacionados à organização, gestão e o funcionamento da escola, sendo ouvidos pelos dirigentes. Nesse item, também consta a recomendação de que as escolas recebam a visita de cidadãos voluntários, que devem desenvolver ações junto aos alunos no sentido de conversar e ensinar aspectos relativos aos valores da pessoa humana e da cidadania, assim como sobre os valores nacionais, a partir do relato de experiências e respondendo a indagações dos estudantes. (França, 2015, p. 69).

Em relação à subcategoria *Indicadores de ações voltadas à uma educação intercultural*, nenhum dos documentos analisados anteriormente faz alusão ou traz o termo explicitamente, mas existe a preocupação com o fato de que todos devem saber conviver num clima de respeito.

Ao analisarmos os elementos formadores do programa de ensino de Educação Moral e Cívica, apresentado pelo governo francês em setembro de 2015, conseguimos identificar em seu conteúdo alguns aspectos que nos remetem a concepções de uma educação intercultural.

O material intitulado **Outils pédagogiques pour le 9 décembre 2015**, ou Ferramentas de ensino para o 9 de dezembro de 2015, em português (tradução livre), traz os seguintes objetivos para a EMC nas comemorações do 110 aniversário da lei de 1905:

Éléments du programme d'Enseignement moral et civique:
Cycle 2

La sensibilité

• **Accepter les différences**

- Le **respect des différences**, interconnaissance, tolérance
- La conscience de la diversité des croyances et des convictions
- Identifier les symboles de la République présents dans l'école

Le droit et la règle

• **Respecter les autres et les règles de la vie collective**

- Les valeurs: la liberté, l'égalité, la laïcité

Le jugement

- Aborder la laïcité comme liberté de penser et de croire ou de ne pas croire
- Initiation aux différences entre penser, croire et savoir. (França, 2015. Grifos meus)

Como podemos ver acima, para o segundo ciclo de ensino, um dos principais objetivos é trabalhar o conceito de liberdade de consciência e de crença, com a sensibilização para a aceitação e o respeito às diferenças. Nesse contexto, cabe ressaltar que, como em todos os documentos anteriormente analisados, a laicidade é apresentada como fator que permite que todos sejam livres e tenham o direito de crer ou não crer, assim como de modificar suas opções religiosas, caso desejarem. No mesmo sentido, o documento acima afirma ser “essencial” trabalhar com os alunos o significado do verbo "crer" e a noção de tolerância com respeito, que se diferencia de imposição.

O programa para esse ciclo de ensino também salienta a necessidade de se abordar em sala de aula a multiplicidade de opções espirituais, intelectuais e religiosas existentes na França, de modo a reafirmar que a escola republicana aceita todos os alunos, sem distinção, e sem impor nenhuma religião, pois esse é um dos fundamentos do princípio da igualdade.

Para o terceiro ciclo, os objetivos do ensino de EMC são assim apresentados:

Éléments du programme d'Enseignement Moral et Civique:
Cycle 3

La sensibilité

- **Respecter autrui et accepter les différences**
- **Respect des autres dans leur diversité**
- **Respect des différences**, tolérance
- Respect de la **diversité** des croyances et des convictions

Le droit et la règle

- L'égalité des droits et la notion de discrimination
- Les valeurs: la liberté, l'égalité, la laïcité (en expliquant qu'il s'agit plus d'un principe, adossé à des valeurs)

Le jugement

- Comprendre que la laïcité accorde à chacun un droit égal à exercer librement son jugement et exige le respect de ce droit chez autrui.
- La laïcité comme liberté de penser et de croire ou de ne pas croire à travers la Charte de la laïcité à l'école
- La distinction entre croyances et opinions (França, 2015. Grifos meus)

Para o terceiro ciclo de ensino, como podemos ver acima, os objetivos da EMC aparecem de forma mais incisiva do que na proposta para o segundo ciclo. Aqui, “respeitar o outro e aceitar as diferenças” fazem parte de um mesmo propósito. Isso se deve, provavelmente, ao fato de que os estudantes, no terceiro ciclo, já apresentam uma capacidade maior no sentido de identificar as diferenças e saber como agir em relação às mesmas. Assim, o respeito e a aceitação das diferenças não aparecem dissociados, pois fazem parte de um único processo.

Em relação à forma como a laicidade deve ser abordada, o documento mostra que entre os objetivos da EMC está o ensinamento de que é o caráter laico do Estado que possibilita a liberdade de pensamento, de crença e de não crença. Com tal ênfase, espera-se que os alunos entendam que o princípio é o cerne da vida em sociedade, essencial, portanto, dentro de qualquer contexto, seja ele marcado, ou não, por diferenças.

Entretanto, apesar da menção que os documentos fazem à necessidade de respeitar e aceitar as diferenças, cabe questionarmos o porquê de tais propostas pedagógicas não apresentarem o diálogo intercultural como meio para viabilizar essas práticas. A presença do termo “tolerar”, “para ambos os ciclos de ensino, denota que as práticas educativas de EMC devem propor meios para que os alunos aceitem os demais, mas nada que demonstre a importância de trocas dialógicas e das relações interpessoais dentro da escola pública.

Diante desses documentos, é possível afirmar que não existe nessas propostas uma perspectiva de interculturalidade crítica (Walsh, 2009, 2010; Candau, 2010, 2012), mas sim de um multiculturalismo diferencialista (Candau, 2009) ou de uma interculturalidade funcional (Tubino, 2005), que reconhece a existência de diferenças, mas não propõe trocas entre grupos socioculturais distintos, nem tampouco questiona as possíveis adversidades ou preconceitos que sofrem.

Nesse sentido, cabe a afirmação de Tubino (2005):

El Estado no debe avaliar ni menos promover las restricciones internas a la autonomía individual por razones culturales, pero tampoco puede legislar en contra de ellas. En estos asuntos debe ser neutral, manteniéndose al margen. Esto

no lo exige sin embargo de la obligación de proponer una educación pública basada en la tolerancia cultural y en el respeto y la promoción de las libertades. La autonomía individual y la democracia participativa deben ser una oferta de la educación pública, no una imposición legal. (Tubino, 2005, p. 72).

A França, ao adotar uma interculturalidade funcional em detrimento de sua vertente crítica, acaba por promover, conforme as concepções de Tubino (2005), ações que geram uma discriminação positiva, que se refere à busca pela promoção da tolerância, sem, contudo, questionar a conjuntura hegemônica que gera as variadas formas de desigualdades. A materialização da interculturalidade funcional tem se dado, sobretudo, na política educacional do país, cujos documentos que analisamos confirmam que seus objetivos visam a manutenção do absolutismo laico “à francesa”, que estigmatiza e combate determinados pertencimentos socioculturais. De encontro aos princípios da lei de 1905, que permitia, inclusive, procissões religiosas nos espaços públicos, a França tem transformado a sua laicidade em uma ferramenta de homogeneizações, que ainda insiste que deve ser estudada em profundidade e respeitada em sua totalidade, inclusive por aqueles que sofrem intolerâncias e discriminações por conta da sua rigidez.

Diferente disso, o estado laico, partindo de uma hermenêutica diatópica (Santos, 2006), é capaz de reconhecer a sua própria incompletude enquanto promotor de cultura. Com isso, compreende que o pertencimento religioso e a relação com o sagrado são marcas identitárias que constituem os topois de outras culturas também incompletas. Somente assim, a escola laica de um Estado laico não vai promover a condenação das relações entre os sujeitos e suas crenças, e sim um diálogo intercultural autorreflexivo, que parte das incompletudes mútuas para possibilitar trocas, sem juízos de valor em relação às diferenças de cada um.

Sem a pretensão de compararmos as realidades de França e Brasil, já que cada uma apresenta topois específicos, no próximo capítulo faremos a análise de conteúdo de documentos selecionados sobre o contexto educacional brasileiro, a fim de problematizarmos como a laicidade da nossa educação pública foi constituída e como as ações voltadas a sua manutenção têm sido nos dias de hoje.

6

O caso brasileiro

6.1

Gênese histórica da laicidade no Brasil

No século XVI, com a chegada dos colonizadores portugueses em território brasileiro, a cultura europeia passou a ser referência para a organização do trabalho missionário que os padres católicos deveriam desenvolver com os habitantes da colônia. Sobre isso, Saviani (2008) argumenta que a Igreja Católica, submetida ao poder real, desempenhava um importante papel de uniformização da fé e da consciência da população, de modo a garantir a segurança da unidade política. Imbuídos do objetivo de catequizar os colonizados para a conversão à fé católica, os jesuítas criaram escolas, colégios e seminários, fato esse que, para Saviani (2008, p. 41), configura a criação do primeiro esboço de um sistema educacional no país entre 1549 e 1570, que viria a se concretizar efetivamente no período subsequente (1570-1759), sob a égide do *Ratio Studiorum*.

As escolas criadas pelos religiosos recebiam financiamento da Coroa portuguesa e, mesmo sendo de natureza pública, todas as decisões referentes às diretrizes pedagógicas e curriculares eram de natureza privada. Com a instalação do regime monárquico após a Independência do Brasil, a religião Católica Apostólica Romana passou a ser oficial, sob a forma de padroado,³⁸ constando como tal na Constituição de 1824 e mantendo-se até o final do Império. O ensino religioso católico, por consequência, tornou-se disciplina escolar obrigatória.

A hegemonia católica, entretanto, começa a ser desestabilizada com o avanço das concepções laicas contra o regime do padroado. Um dos problemas motivados pela “questão religiosa” ocorreu em 17 de janeiro de 1873, quando os

³⁸ Padroado é a designação atribuída ao conjunto de privilégios concedidos pela Santa Sé aos reis de Portugal e de Espanha, que também foram estendidos aos imperadores do Brasil. Tratava-se de um instrumento jurídico que possibilitava um domínio direto da Coroa nos negócios religiosos, especialmente nos aspectos administrativos, jurídicos e financeiros. Para mais informações, consultar http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_padroado2.htm Acesso em fevereiro de 2015.

bispos de Olinda e do Pará, Dom Vidal e Dom Antônio de Macedo, determinaram que os maçons fossem afastados dos quadros das Irmandades, Ordens Terceiras e demais associações de caráter religioso. Com a recusa dos maçons em aceitar essa ordem e com pedidos de intervenção da medida a Dom Pedro II, o mesmo determinou a prisão dos bispos em 1874, decidindo pelo não acatamento da ordem dos religiosos. Mesmo condenados a quatro anos de reclusão pelo Supremo Tribunal, eles tiveram a concessão da anistia no ano seguinte. O episódio foi um dos que acabou por motivar a dissolução do regime de padroado no país, seguido da Proclamação da República, em 1889, e da separação entre Igreja e Estado por meio da promulgação da Constituição da República, em 1891. (Saviani, 1998, p. 179).

De acordo com Leite (2011), apesar da separação entre Igreja e Estado, em 1891 o que realmente se impôs no Brasil foi um modelo de *cooperação* e de proximidade entre ambos, com destaque à ação majoritária do catolicismo. Contrariando os estudos que afirmam ter ocorrido a efetivação de um modelo de separação com traço laicizante a partir de tal época, outros fatores, para além dos usuais, devem ser considerados quando o objetivo é tecer uma análise mais cuidadosa da história da laicidade no país.

Em 1891, o contexto de mudanças institucionais, dos quais se destacam a separação entre Estado e religião e a revogação das relações estabelecidas entre essas esferas durante a monarquia, foi reforçado por uma série de dispositivos constitucionais que garantiam, na redação da lei, a laicidade estatal e sua independência em relação ao poder católico. Além disso, a ideologia positivista que acompanhava os eventos republicanos é tomada como forte indicativo de que o país viveu um período de separação bem definido.

Leite (2011) afirma que a análise histórica não deve se pautar apenas na leitura e interpretação da Constituição da época, ainda mais quando observamos que o período em questão foi relativamente longo, somando quase quatro décadas de vigência, sendo difícil traçar uma linha que possa caracterizar toda a Primeira República, principalmente quando é focalizada a relação do Estado com a Igreja. Outro ponto importante para a compreensão dessa tensão é o fato de que o país não deixou de ser, mesmo após a Proclamação da República, “uma nação esmagadoramente católica. Assim o quadro administrativo do Estado seria

inevitavelmente preenchido por um povo católico” (idem, p. 33), como de fato, foi.

Da mesma forma, Mariano (2011, p. 246) mostra que a separação Igreja-Estado não pôs fim aos privilégios católicos e nem à discriminação estatal e religiosa às demais crenças, práticas e organizações religiosas. “Neutralidade estatal zero em matéria religiosa. Mas a discriminação não se restringiu de modo algum à atuação de agentes e instituições estatais. Agentes públicos e privados, cada qual à sua maneira, discriminaram abertamente os cultos espíritas e afro-brasileiros” (ibidem), em clara referência aos preconceitos sofridos pelos adeptos de crenças distintas do catolicismo, mesmo sob o advento da “laicidade” republicana.

Com o início do regime republicano, o fortalecimento das correntes positivistas e liberais que despontavam na sociedade, cuja adesão das elites era crescente, tornou o Estado brasileiro laico e livre do ensino religioso nas escolas, obrigatório até então. No entanto, se esse desfecho pode ser entendido como o enfraquecimento do poder da Igreja, por outro lado cabe destacar que ela buscou reverter tal situação mantendo impermeável a unidade da sua doutrina, ainda mais com a autonomia que passou a gozar diante do poder político. Sobre isso, Saviani (1998, p. 178) observa que

[...] do ponto de vista da moral e dos bons costumes, assim como das práticas políticas e sociais, de modo especial da parte das elites, a concepção de vida disseminada durante a vigência do padroado resultava bastante laicizada, secularizada, distanciando-se e, mesmo, entrando em conflito com os cânones oficiais esposados pela Igreja romana. Mas a concepção que se procurava incutir na população, de modo geral, e, em consequência, as ideias pedagógicas que conformavam as escolas em que se concretizava a então denominada instrução pública continuavam impregnadas de visão católica. Assim, podemos considerar que a hegemonia católica no campo da educação não chegou a ser abalada nem mesmo quando se agudizavam os conflitos entre as elites, bafejadas pelo ideário iluminista, e o clero, assim como entre o clero secular, sujeito ao imperador pelo regime do padroado, e os ditames da Cúria Romana, como se deu pela ascensão de pombal até o final do Império brasileiro.

Conforme Cunha (2010), com a supressão do ensino religioso das escolas públicas após a Proclamação da República, a disciplina “Moral”, de tendência positivista³⁹ e que, por vezes, foi chamada de “Moral e Cívica”, foi introduzida

³⁹ Sepúlveda (2010) afirma que o Positivismo, mais especificamente o desenvolvido por Augusto Comte, no século XIX, exerceu forte influência nos militares brasileiros que participaram da Proclamação da República, marcando também a organização do campo educacional no país. De

nos currículos escolares em determinados momentos, mas não conseguiu atingir os objetivos esperados. Nesse período, a Igreja, que tinha até 1889 a instrução religiosa obrigatória para disseminar suas posições, buscava outros meios para difundir suas críticas e objeções às medidas tomadas pela República.

Motivados pela contrariedade em relação à secularização dos cemitérios, à validade do casamento civil em detrimento ao religioso, à inelegibilidade dos clérigos e, principalmente, à perda de espaço nas instituições públicas de ensino, fez com que os católicos se mobilizassem para conseguir novamente sua hegemonia, principalmente no campo educativo. Com isso, além da criação, em 1921, da revista “A Ordem”, que tinha por objetivo difundir seus posicionamentos, foram fundados, em 1922, o Centro Dom Vital e a Confederação Católica, transformada posteriormente na Ação Católica Brasileira. Todas essas organizações contavam com a articulação de uma elite intelectual católica, que defendia a volta do poder da Igreja na educação.

Mantendo a laicidade nas escolas do Estado, em 1925, a Educação Moral e Cívica foi instituída pelo decreto nº 16.782, de 13 de janeiro, quando se pretendeu que ela funcionasse como instrumento de prevenção às manifestações militares contrárias ao governo do presidente Artur Bernardes. Contudo, em 1931, por meio do Decreto n.19.941/31 do governo ditatorial de Getúlio Vargas, a reforma do ensino secundário suprimiu a EMC das escolas.

Segundo o ministro Francisco Campos, a disciplina deveria ser substituída pela Instrução Religiosa, que continha em suas bases formadoras os valores necessários à formação da juventude. O oferecimento da mesma foi facultado às instituições, que deveria contar com a adesão de pelo menos 20 alunos para poder oferecê-la (Cunha, 2007, p. 288). Tal defesa contava, entre outros, com o apoio das Associações de Professores Católicos, organizadas a partir de 1928, que passaram a fazer parte da Confederação Católica Brasileira de Educação posteriormente (Saviani, 1998).

Com efeito, à Constituição de 1934 foi anexado um artigo com a obrigatoriedade do Ensino Religioso nas instituições de ensino, com matrícula facultativa aos alunos. Porém, da mesma forma que ficou vedado aos governos federal, estaduais e municipais qualquer “relação de aliança ou de dependência

acordo com essa concepção, a educação tinha uma função moral peculiar, pois significava a adequação da sociedade à ordem estabelecida.

com qualquer culto ou Igreja”, acrescentava-se a ressalva “sem prejuízo da colaboração recíproca em prol do interesse coletivo (ibidem).

A disciplina é novamente enfraquecida com o golpe que daria origem ao Estado Novo, cuja Constituição de 1937 instituiu a obrigatoriedade do Ensino Cívico em todas as escolas públicas e privadas de nível primário, secundário e normal, cuja falta de oferecimento impediria a autorização e o reconhecimento necessário para seu funcionamento, sem excluir, entretanto, a possibilidade de existir o Ensino Religioso.

A obrigatoriedade da oferta do ER, prevista pela Constituição de 1934, foi, então, substituída pela possibilidade desse ensino, como em 1931. No entanto, pela primeira vez apareceu na legislação o status de matéria para o ER. Mas, a Constituição de 1937 possuía uma cláusula de dispensa mais clara do que qualquer outro texto legal. Dizia ela: “Não poderá, porém, [o ER] constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos”. A advertência da primeira parte tinha cabimento, especialmente no ensino primário, onde cada classe tinha um único professor. Se um professor não fosse religioso, se fosse crente de religião não dominante ou se, mesmo religioso, defendesse a educação pública laica, ele não poderia ser obrigado a ministrar o ER. (Cunha, 2007, p. 290-291).

As reformas educacionais de Gustavo Capanema, ministro do Estado Novo, garantiram a permanência do Ensino Religioso em todas as “leis” orgânicas promulgadas até 1946. Propagando valores condizentes com o que era ensinado nas aulas de religião, o Ensino Cívico se manteve diretamente relacionado à formação das “individualidades condutoras” dos estudantes do ensino secundário.

Na “lei” orgânica voltada a esse nível, por meio do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, o ER foi considerado parte integrante da educação dos jovens, cujos programas e o regime didático seriam determinados por autoridade eclesiástica. A EMC deveria ser oferecida sob a forma de conteúdos no âmbito da História e da Geografia, de modo a formar nos estudantes o dever e a consciência patriótica. Nas “leis” orgânicas destinadas aos ramos profissionais do ensino médio, a EMC não foi tão enfatizada, sendo mantida a possibilidade de inclusão do ER, sem caráter obrigatório (idem, p. 291).

Com a queda do Estado Novo e com a redemocratização iniciada em 1945, foi promulgado por José Linhares o decreto-lei nº 8.347, de 10 de dezembro, que determinou algumas mudanças no ensino, entre elas a supressão da EMC do ensino primário e do seu caráter de disciplina obrigatória nos demais níveis, sendo apenas aludida como algo que deveria ser levado em conta na elaboração dos

currículos. O ER deveria ser facultativo aos alunos e não poderia ser objeto de obrigação aos professores. Para Cunha (ibidem), um dos motivos de tal apagamento da EMC era fazer uma adaptação na legislação escolar, eliminando dela os elementos mais ostensivos que remetiam às inclusões feitas no período ditatorial.

A Constituição de 1946 teve um artigo voltado ao Ensino Religioso, onde sua obrigatoriedade foi atribuída às escolas públicas, mas sem especificação quanto o nível e a modalidade. Sua matrícula manteve-se facultativa e seu conteúdo deveria ser oferecido de acordo com a confissão religiosa de cada estudante, que deveria manifestar sua escolha na matrícula, ou na sua incapacidade, por seu representante legal ou responsável.

Na década de 1960, após vários anos de apagamento da EMC nos currículos escolares, sob a presidência de Jânio Quadros foi iniciado um processo de revigoração de elementos morais formadores da sociedade brasileira, o que configurou a primeira medida sobre a disciplina após o Estado Novo, por meio do decreto n. 50.505, de 26 de abril de 1961. Todavia, ela só foi se consolidar como disciplina obrigatória em 1969, já sob a conjuntura do regime ditatorial, uma vez que após a renúncia de Jânio Quadros, a posse de João Goulart, seu vice, e a tentativa de golpe das forças militares, as prerrogativas contidas no decreto em relação à EMC foram revogadas pela promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4024), em 20 de dezembro de 1961.

Cunha (2007, p. 294) salienta que a matéria referente ao ER manteve-se “intocada”, sendo o foco do artigo 97 da LDB exatamente o Ensino Religioso. Sobre ele, ficou estabelecido que “constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável”.

Se por um lado a LDB reafirmou a obrigatoriedade constitucional do ER, em relação à EMC quase nada foi dito. Esta apenas deveria ser “levada em conta” na organização do ensino médio, sem nenhuma menção à necessidade de criação de uma disciplina específica.

Com a virada política após o golpe de 1964, os militares viam na EMC obrigatória uma forma de socializar os estudantes de acordo com os objetivos traçados para a nova conjuntura. Com efeito, após a posse de Castelo Branco, que

tinha propostas reformistas de desenvolvimento econômico e elevação moral, material e política, a preocupação com o campo educacional passou a ser intimamente relacionada à preparação, nas escolas, para a aceitação e participação dos alunos na vida política do país. A urgência da projeção de valores espirituais e morais da nacionalidade na educação era justificada pela “delicada” situação em que se encontravam os jovens.

Assim, o ER deixa de ser prioritário, dando lugar para o processo de normatização da disciplina de EMC, totalmente atrelado ao projeto político idealizado pelo regime autoritário, que construiu, junto com lideranças religiosas católicas, as bases curriculares da disciplina, com vistas à valorização de elementos patrióticos, religiosos, morais e cívicos na luta contra a “subversão comunista”. Sobre isso, cabe destacar que entre 1964 e 1969, segundo Colvero (2014), inúmeros projetos foram encaminhados ao Conselho Federal de Educação (CFE) para que uma disciplina obrigatória de EMC fosse implantada em todas as escolas. O CFE se mantinha contrário à tal demanda e usava, entre outras justificativas, o fato de já ser previsto pela LDB o ER, mesmo que de caráter facultativo para os alunos.

Com as mudanças políticas oriundas da conturbada conjuntura política, foram iniciados, em 1967, os trabalhos para a elaboração de uma nova Constituição Federal, “de modo a adequar a ordem legal do país ao quadro definido pela pletera de atos institucionais e complementares” (Cunha, 2007, p. 296). Sem a liberdade de condução da Assembleia Constituinte, os parlamentares pouco puderam participar em relação a propostas, fato esse que fez com que temas relevantes não chegassem aos debates oficiais. Em relação ao âmbito educacional, no que concerne ao ER, ficou estabelecido que o mesmo, “de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio” (Brasil, 1967, art. 176, par. 3, V), sendo a única mudança a definição sobre os níveis escolares na qual ela deveria estar presente. Com a LDB de 1961 ainda em vigor, o ER se manteve “sem ônus aos cofres públicos”.

Para os conservadores a falta de diretrizes pedagógicas moralmente definidas ao ER não eram suficientes para adequar a educação escolar pública às reais necessidades morais dos estudantes e de suas famílias. Assim, a disciplina, prejudicada em sua função pelo caráter facultativo a ela atribuído, estava

propiciando a fragilização da juventude, que deveria ser protegida das ações “materialistas e comunistas” que permeavam a realidade brasileira.

Nesse contexto, com o recrudescimento do regime autoritário e a necessidade de incutir nas escolas a ideologia imposta, um novo componente curricular foi tornado obrigatório, cujas bases formadoras foram tecidas a partir das concepções de moral do catolicismo conservador e da ideologia da Escola Superior de Guerra, a fim de atuar na valorização de elementos patrióticos, religiosos, morais e cívicos na luta contra a “subversão comunista”.

Em 1969, o decreto-lei nº 869/69 foi o responsável por tornar a Educação Moral e Cívica disciplina obrigatória em todas as modalidades de ensino do país, sendo suas finalidades:

- a) a defesa do princípio democrático, através da **preservação do espírito religioso**, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, **sob a inspiração de Deus**;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos **valores espirituais** e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e os grandes vultos da sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (Brasil, decreto-lei n. 869/69. Grifos meus).

O texto do decreto-lei nº 869/69 apresenta forte conotação religiosa proselitista, com a afirmação de que, sob a inspiração de Deus, os objetivos da disciplina visavam, entre outras coisas, a preservação do espírito religioso e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade. Sem levar em conta a diversidade religiosa do país, as finalidades de tal componente curricular mostravam tendência clara ao cristianismo, mais especificadamente, católico, desconsiderando o caráter laico do Estado e da escola pública.

Além da normatização da EMC, o documento também decretou a criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), que foi definida como um órgão normativo de deliberação coletiva, diretamente subordinada ao Ministro da

Educação e Cultura, devendo ser integrada por pessoas “dedicadas à causa” da EMC, sendo que funcionaria em caráter permanente, auxiliando o Conselho Federal de Educação (CFE), criado em 1962, nas decisões referentes à disciplina. À Comissão coube a tarefa de se articular com autoridades civis e militares, a fim de implantar, propagar e manter a doutrina da EMC, “visando, essencialmente, a formação do caráter do brasileiro e seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com os valores morais da nacionalidade”, conforme o artigo 6º do decreto-lei.

Com efeito, em 1971, na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1 e 2 graus (lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971), o seu artigo 7º já apresenta a obrigatoriedade do novo componente:

Art. 7º: será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Parágrafo único. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus”.

Nota-se que, além da EMC aparecer em caráter de obrigatoriedade ao lado de outras disciplinas, o ER, que também se manteve obrigatório às escolas, veio desacompanhado do artigo da LDB de 1961 que vedava a remuneração de professores do quadro do magistério a ela destinado, fato esse que motivou dirigentes católicos a solicitar o pagamento de seus agentes em trabalho nas escolas públicas, assim como o deslocamento de professores do quadro geral para a disciplina de ER (Cunha, 2007, p. 297).

A EMC, por meio do decreto-lei n. 869/69, pode ser analisada como uma invenção de representações sociais, na qual a forma curricular de caráter obrigatório denota a solidificação de uma identidade nacional necessária na conjuntura dos anos de repressão, onde era necessária e urgente a coesão social. Da mesma forma, objetivava-se a legitimação do regime ditatorial por meio da inculcação de ideias, valores e padrões de comportamento. Nesse sentido, a obrigatoriedade da disciplina escolar serviria de veículo para essa socialização direcionada, assim como acontecia com a Igreja Católica e seu Ensino Religioso nos períodos de obrigatoriedade do mesmo, ainda mais após a “omissão”, na LDB 5692/71, do conteúdo do artigo originário da LDB de 1961, que impedia seu financiamento pelos cofres públicos.

Cabe destacar que, com isso, a defesa pelo Ensino Religioso nas escolas públicas foi fortalecida, acompanhada da pressão religiosa, principalmente da Igreja Católica, para que tal ensino pudesse existir, também, na modalidade confessional, como veremos na redação na nova Carta Magna do Brasil, promulgada em 1988.

6.2

O princípio da laicidade na consolidação do Estado: categoria 1

Para identificarmos como se faz presente o princípio da laicidade na consolidação do Estado brasileiro, analisamos o conteúdo da **Constituição de 1988** no que concerne ao nosso objetivo de trabalho. Inicialmente, é importante destacar que o processo de redemocratização do país, na década de 1980, foi protagonizado pela atuação da Assembleia Constituinte iniciada em 1987 e pela promulgação da nova Constituição do país, em 1988, “sob a proteção de Deus”, conforme o preâmbulo que a antecede.

Leite (2014, p. 310), considera que a menção foi justificada pelos constituintes pelo fato de que, na sua grande maioria, eram cristãos, de que o Brasil não era um país ateu e que a maior parte da população era religiosa.

Entretanto, essa é uma constatação sociológica, e não jurídica, na qual as invocações à proteção divina só encontram sentido no que concerne ao “aspecto simbólico de ocupação de espaço na esfera pública. Desprovida de sentido jurídico, a menção [...] não deve ser considerada para a interpretação da liberdade religiosa na Constituição” (idem, p. 311), já que a opção por alguma crença religiosa diz respeito ao âmbito do indivíduo, podendo abranger coletividades, mas não o Estado que não tem religião oficial.

Sobre a liberdade religiosa, a Constituição assegura, no seu art. 5, inciso VI, que é “inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias” (Brasil, 1988). No Inciso VII, consta que “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei” (idem).

O fato de constar que nenhuma pessoa pode ser privada de direitos por motivo de crença religiosa, convicção filosófica ou política mostra que a Constituição brasileira assegura a liberdade de consciência e de crença, de organização religiosa e de culto, respeitando-as como Direito Humano fundamental.

Sobre o caráter laico do Brasil, o artigo 19, parágrafo primeiro, foi claro sobre a separação entre Igreja e Estado, sendo “vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público” (Brasil, 1988, Art. 19, p. I). Nesse ponto, fica claro que determinados serviços prestados por entidades religiosas, quando em caráter público e não confessional, podem constituir alianças com o Estado, sendo que essa ressalva constitucional visa zelar pelo respeito ao princípio da isonomia, sem benefícios particularistas e em concordância com o caráter laico.

Em relação aos elementos que incluímos na **subcategoria “a escola pública do Estado laico”**, a Carta Magna de 1988 prevê o Ensino Religioso, assim como as Constituições que a antecederam, desde 1934. No artigo 210, consta que:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1o O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. (Brasil, 1988)

Como podemos observar o caráter facultativo do ER aos alunos foi mantido, mas sua oferta foi delimitada ao ensino fundamental. Porém, nada foi definido acerca do seu caráter, se confessional ou não, assim como sobre o financiamento dos docentes que a ministrariam. O mesmo artigo, ao afirmar que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum [...], acaba por propiciar interpretações de que o ER, que aparece logo abaixo de tal artigo, faz parte, exatamente, da formação básica dos sujeitos, fato esse que gera até hoje polêmicas em relação à oferta desse componente curricular, principalmente quando é questionada a legitimidade de um ensino religioso na educação pública de um país laico.

Cabe ressaltar que a presença do Ensino Religioso na escola pública é assunto de alta complexidade, uma vez que exige uma postura de distanciamento necessário, e dificilmente conseguido, entre o Estado laico e o particularismo próprio dos credos religiosos. No caso do Brasil, a análise dos artigos da Constituição que versam sobre a liberdade religiosa no país permite observarmos, como destaca Cury (2004), que o país garante amplas condições para que as igrejas, os cultos e os sistemas filosófico-transcendentais possam, com base legítima, “recrutar fiéis, manter crentes, manifestar convicções, ensinar seus princípios, fundamentos e objetivos e estimular práticas em seus próprios ambientes e locais” (idem, p.184). Essas ações, se assim praticadas, ajudam na preservação dos espaços públicos contra intervenções particularistas dos seus entes públicos, entre elas, a escola.

6.3

A laicidade na educação pública: categoria 2

Na categoria de análise anterior, pudemos observar que, apesar da Constituição de 1988 trazer em sua redação a defesa do princípio da laicidade, o seu artigo 210 prevê a disciplina de Ensino Religioso. Após a reinstalação do regime democrático, em 1986, e o caráter de obrigatoriedade às escolas do ER pela Constituição de 1988, outro componente curricular ainda preenchia a carga horária mínima das escolas públicas do país: a Educação Moral e Cívica, normatizada em 1969.

Com uma estrutura curricular que contrariava as bases do processo democrático pelo qual o país passava, a disciplina só foi revogada em 1993. Sobre isso, é importante acrescentar que nem a lei que revogou sua obrigatoriedade, nem tampouco o CFE, repeliram ou contrariaram o discurso “cidadão” monumentalizado no decreto-lei que a instaurou no regime autoritário.

Por sua vez, o artigo 2º da lei n. 8633/93, que excluiu a EMC das escolas, afirmava que a carga horária destinada às disciplinas de Educação Moral e Cívica, de Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros, nos currículos do ensino fundamental, médio e superior, “bem como seu objetivo formador de cidadania e de conhecimento da realidade brasileira”, deveriam ser

incorporados, sob critério das instituições de ensino, às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais.

De fato, sem a Educação Moral e Cívica e suas bases religiosas, e cumprindo o que prevê o artigo 210 da Constituição Federal, no dia 20 de dezembro de 1996, quando foi promulgada a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)**, denominada, também, de Lei Darcy Ribeiro, o Ensino Religioso aparece como disciplina constituinte dos horários normais de aula das escolas públicas brasileiras, conforme a redação abaixo:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (BRASIL, 1996)

Com o retorno do Ensino Religioso, em 1996, parte do discurso socializador construído no decreto-lei nº 869/69 não é negado, mas sim ressignificado, de acordo com as políticas da nova conjuntura e das pressões de setores religiosos hegemônicos para que ela figurasse o currículo formal das escolas públicas do país. Como afirma Cunha (2009, p. 416),

a “sintonia oscilante” entre o Ensino Religioso e a Educação Moral e Cívica [...] tende a dar lugar à reciprocidade pedagógica, uma disciplina incluindo conteúdos da outra. A sintonia entre elas consiste, hoje, tendencialmente, nos “valores” (éticos e/ou cívicos) como conteúdo do Ensino Religioso, ao que corresponde a religião como pauta da Educação Moral e Cívica.

O artigo 33 da LDB reafirmou, então, o caráter facultativo do ER aos alunos, como já acontecia nas legislações anteriores. Isso supõe que as escolas deveriam promover atividades alternativas às aulas, de acordo com a vontade dos estudantes e/ou de suas famílias. Como a lei prevê o ensino em caráter confessional ou interconfessional, é possível pressupor que a instituição deveria comunicar as famílias acerca da modalidade disponível.

Mesmo existindo a possibilidade do ER ser ministrado por um professor ou representante confessional ou interconfessional, o texto da LDB foi claro ao afirmar que não deveria haver ônus aos cofres públicos. Isso porque, segundo o artigo 19 da Constituição, é proibido ao Estado a subvenção à cultos religiosos e à

igrejas, sendo o ER confessional, sem dúvida, aqui incluído. Outro fator que impediria a ação financeira pública diz respeito à prioridade de uma religião ou crença em detrimento de outras, com conseqüente tratamento desigual, visto que as escolhas confessionais entre alunos seriam distintas e, com isso, também as demandas por profissionais específicos de cada religião.

Foi exatamente o impedimento do Estado de remunerar os profissionais do ER que mais gerou polêmicas e disputas em relação a essa disciplina. Cunha (2015) afirma que o projeto da segunda LDB já havia sido aprovado no Senado, quando a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), na reunião 34, de 1996, rejeitou a parte da redação onde constava que não haveria ônus do ER aos cofres públicos. Apesar dos pedidos, o texto do artigo 33 se manteve inalterado ao passar pela Câmara, sua mudança só seria possível, conforme o presidente da República em exercício, Fernando Henrique Cardoso, com outra lei que fosse clara sobre a questão do financiamento do ensino.

Três projetos de lei, então, foram propostos, sendo que todos apresentavam a supressão da cláusula restritiva ao uso de recursos públicos para o componente curricular. Diante do quantitativo de projetos e das pressões oriundas dos setores religiosos católicos, um deputado da Comissão de Educação foi nomeado para examinar tais propostas e redigir um projeto substitutivo. O responsável acabou sendo um religioso, deputado padre Roque Zimmermann (PT-PR) (Cunha, 2015, p. 4).

Nesse contexto, no ano seguinte, em 22 de julho de 1997, foi promulgada a **Lei 9.475, que alterou o art. 33 da LDB**. Analisando seu conteúdo, é notório percebermos a afirmação “sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos”:

Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Educação Básica, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º. Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2. Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Brasil, 1997).

No conteúdo da Lei 9.475/97, foi suprimida a referência às modalidades do ER, confessional ou interconfessional, da LDB/96. Mesmo constando, no

caput do artigo, que a disciplina assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, sendo vedado o proselitismo, a redação do segundo parágrafo afirma que os conteúdos do ER deverão ser construídos pelos sistemas de ensino, que “ouvirão” entidade civil, constituída por diferentes denominações religiosas.

Entretanto, cabendo, pelo artigo primeiro, aos sistemas de ensino regulamentar os conteúdos e as normas para a admissão dos professores, o caráter de não proselitismo passou a ser desconsiderado por alguns estados e municípios, dos quais destacamos o Rio de Janeiro, que adotou o ensino religioso confessional por meio da Lei 3.459/2000.

De fato, o estado do RJ abriu concurso para professor de ER, que, quando aprovado, seria remunerado pelos cofres públicos, mas estaria subordinado, também, à autoridade religiosa de sua respectiva denominação confessional, que poderia, inclusive, cancelar a qualquer tempo o credenciamento do professor, caso este mudasse de confissão religiosa ou apresentasse conduta ou motivos “morais” capazes de lhe impedir de exercer a docência confessional da disciplina (Rio de Janeiro, 2000).

O mais curioso é que, de acordo com o edital do concurso, as autoridades religiosas que emitiriam o credenciamento para que os docentes pudessem dar aulas do seu credo seriam a Conferência Nacional dos Bispos – CNBB, para os católicos; a Ordem dos Ministros Evangélicos, para os evangélicos, e o Rabinato, para os judeus, “esquecendo” a Secretaria Estadual de Educação que as denominações religiosas que constituem o país são inúmeras, e nem todas possuem uma autoridade competente para conceder o credenciamento exigido.

6.4

Medidas para a consolidação e manutenção de uma educação laica: categoria 3

Apesar dos dispositivos legais que garantem o caráter laico na educação do país, a autonomia do campo educacional brasileiro é constantemente ameaçada por grupos religiosos (Cunha, 2007). Nas páginas anteriores, foi possível constatar que as disputas pelo Ensino Religioso e seu caráter confessional na escola pública, as bases formadoras da Educação Moral e Cívica, obrigatória a partir de 1969, a obrigatoriedade constitucional de oferecimento do ER nas escolas primárias do

país, a redação da última LDB e da Lei 9.475, são provas consistentes de que o país nunca efetivou, ao longo da sua história de laicidade, um ensino com o caráter de respeito às diferenças defendido por um Estado laico.

Ao efetuarmos a análise de conteúdo dos documentos que compõem a terceira categoria, percebemos que as medidas para a consolidação e manutenção de uma educação laica ainda são incipientes no contexto brasileiro, assim como propostas de uma educação calcada no diálogo intercultural crítico. Em parte, isso decorre do fato de termos uma disciplina escolar de Ensino Religioso, que muitas vezes contraria, no cotidiano das escolas, o caráter de não proselitismo necessário a uma educação condizente com o princípio da laicidade, e, em outra via, pelos retrocessos do poder público nas decisões referentes à concessão de privilégios para determinadas denominações religiosas.

Como vimos, com a Constituição Federal de 1988, o ensino religioso passou a ser disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, devendo ser garantido ao aluno sua matrícula facultativa. Entretanto, um ano após a promulgação, cada unidade federativa do Brasil elaborou sua própria Constituição. Cunha (2013, p. 929), menciona que em 14 estados o ER foi estendido para as escolas públicas de educação infantil e/ou de nível médio, tudo sob a organização e tutela de grupos confessionais. No Rio de Janeiro, Ceará e na Bahia, por exemplo, ele é confessional, com base no art. 33, parágrafo 1º, da Lei de Diretrizes e Bases, que confere aos sistemas de ensino estaduais e municipais o poder de definir os conteúdos da disciplina e as normas necessárias para a habilitação e a admissão de professores.

É possível inferir, diante desse contexto, que a sua obrigatoriedade nos currículos escolares está muito mais associada a disputas de cunho político-religioso do que a um efetivo benefício de formação integral dos educandos.

A complexidade da questão não desperta apenas o interesse de pesquisadores brasileiros, mas também de atores importantes do cenário internacional. No final do ano de 2010, um documento elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e apresentado ao seu Conselho de Direitos Humanos criticou a situação de escolas públicas em 11 estados do país, que desrespeitam os princípios do Estado laico ao estabelecer o ensino religioso compulsório, promover proselitismo, intolerância religiosa, racismo e a exclusão das religiões de matriz africana. O documento foi preparado pela relatora da ONU

para o direito à cultura, Farida Shaheed, que visitou o país e constatou essa situação em Alagoas, Amapá, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Santa Catarina⁴⁰.

Em meio à medidas que caminham no sentido contrário à efetivação da laicidade do país, temos a **Concordata**, que é a redação do acordo firmado entre o Brasil e o Vaticano, por meio do **decreto n. 7.107, de 11 de fevereiro de 2010**. Com ele, foi promulgado o Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, assinado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008.

Sobre a presença da religião nas escolas públicas brasileiras, o artigo 11 da Concordata afirma que:

Art. 11. A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

Parágrafo 1º - O ensino religioso, **católico e de outras confissões religiosas**, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação. (Brasil; Santa Sé, 2010. Grifos meus).⁴¹

Verificamos no documento acima a reafirmação do Ensino Religioso como disciplina escolar. Porém, o caráter confessional a ele atribuído – católico e de outras religiões, fere diretamente a laicidade do Estado e, principalmente, a autonomia das instituições escolares, já que há o destaque de uma religião em detrimento de outras, “ensino religioso, católico e de outras confissões”, fato que acaba por prejudicar ainda mais a convivência pacífica entre indivíduos de credos distintos e o respeito aos que optam por não ter uma religião, tampouco citados. Além disso, mesmo diante da “pluralidade confessional” do país, reconhecida no documento, a ênfase em uma determinada denominação religiosa em relação às demais acaba por legitimar, nas escolas, práticas educativas de vertente confessional dentro no ensino religioso, que, não pode se caracterizar por proselitismo.

Em contrapartida, o texto da Concordata motivou a Procuradoria-Geral da República (PGR) a solicitar, junto ao Supremo Tribunal Federal, a **Ação Direta**

⁴⁰ Artigo publicado no Jornal O Estado de São Paulo, em 28 de maio de 2010. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,onu-critica-imposicao-de-ensino-religioso-em-escolas-publicas-imp-,724971> Último acesso em julho de 2014.

⁴¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7107.htm Acesso em junho de 2014.

de Inconstitucionalidade, ADI 4439, com pedido liminar sobre o modelo de Ensino Religioso confessional nela apresentado. O autor da representação inicial, que resultou na ADI 4439, foi Daniel Sarmiento, professor de direito constitucional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Ao analisarmos o conteúdo da redação da ADI, é possível identificarmos que ela contesta a obrigatoriedade da disciplina no ensino público brasileiro, como também indaga acerca da constitucionalidade do artigo 11 da Concordata e de dois dispositivos do artigo 33 da LDB/96, em face ao inciso 5º da Constituição Federal, que, como já mencionado, assegura a liberdade de consciência e crença.

Assim, se por um lado o acordo entre Brasil e Santa Sé pode ser considerado um retrocesso na efetivação da laicidade no país, por outro tem motivado calorosos debates entre diferentes setores da sociedade, dos quais se destacam a ação de organizações que têm lutado por uma educação pública laica, sem proselitismos, como veremos abaixo.

A ADI foi proposta pela então vice-procuradora Débora Duprat, em 2010, que defendeu no documento que o ensino religioso só pode ser oferecido se o conteúdo programático da disciplina não consistir em proselitismo, mas sim na exposição “das doutrinas, das práticas, das histórias e da dimensão social das diferentes religiões”, com a postura de neutralidade do professor. Segundo Duprat, o ensino religioso no país caminha para a adoção do “ensino da religião católica” e de outros credos, fato que afronta o princípio constitucional da laicidade, do caráter facultativo da disciplina e da liberdade de crença e não crença.

O Supremo Tribunal Federal (STF), representado pelo ministro Roberto Barroso, relator da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), convocou uma audiência pública, que ocorreu em Brasília, em 15 de junho de 2015, com o propósito de debater o ER nas escolas públicas. Foram convidadas 12 entidades envolvidas na temática: Confederação Israelita do Brasil (Conib); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Convenção Batista Brasileira (CBB); Federação Brasileira de Umbanda (FBU); Federação Espírita Brasileira (FEB); Federação das Associações Muçulmanas do Brasil (Fambras); Igreja Assembleia de Deus, Liga Humanista Secular do Brasil (LIHS); Sociedade Budista do Brasil (SBB) e Testemunhas de Jeová, além das entidades que se inscreveram para participar.

Conforme exposição de Daniel Sarmiento na audiência pública sobre o ensino religioso nas escolas do país, disponível no site do Supremo Tribunal Federal,⁴² no Brasil existem hoje cerca de 30 milhões de crianças e adolescentes matriculados em escolas públicas, sendo que o ER, ao ser ministrado, acaba por expor esses alunos a visões dogmáticas e excludentes. Além disso, a possibilidade que existe ao estudante de se ausentar das aulas de ER, que é facultativo, não é capaz de garantir a liberdade de crença, entre outros motivos, pelas pressões psicológicas aos quais os alunos ficam sujeitos. Como solução, Sarmiento afirma que o Ensino Religioso não confessional pode ser convertido em um instrumento de fortalecimento das liberdades individuais, tratando a escolha religiosa como uma decisão de pessoas livres⁴³ dentro de um país cuja diversidade religiosa é peculiar.

Nesse sentido, Cunha e Oliva (2014, p. 213) argumentam que o campo religioso no Brasil é marcado pela pluralidade.

[...] quando comparado a outros países, o campo religioso é, no Brasil, especialmente complexo, pois abrange religiões com diferentes graus de institucionalização e de distintas tradições culturais. Encontramos no país desde o monoteísmo judaico-cristão até o politeísmo indígena ou de origem africana e as mais recentes incorporações de tradições orientais, inclusive de religiões que não possuem a noção de deus. Os sincretismos são muitos e variados: o Catolicismo popular e as religiões afro-brasileiras, são todas fórmulas sincréticas. Não bastasse isso, as mudanças de religião que os indivíduos experimentam durante sua vida são elementos adicionais na complexidade desse campo. As religiões têm graus muito diferentes de institucionalização, com a burocracia da Igreja Católica ocupando o grau máximo. No extremo oposto estão as religiões indígenas e as afro-brasileiras, desprovidas de organização formal, sem uma burocracia, no sentido sociológico do termo. No meio do caminho, estão as Igrejas Evangélicas Pentecostais, algumas com maior grau de institucionalização, outras menor, pois a criação de nova igreja depende da iniciativa e da liderança do pastor ou do ministro dissidente, inaugurando sua própria denominação.

Na mesma audiência pública, a maior parte das 31 entidades⁴⁴ presentes e ouvidas no STF se posicionou contrária ao ensino religioso confessional ou doutrinário nas escolas públicas do país, apontando que o mesmo deve ser

⁴² Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=293675> Acesso em julho de 2015.

⁴³ Disponível em <http://jota.info/audiencia-publica-termina-com-maioria-contra-ensino-religioso-confessional> Acesso em agosto de 2015.

⁴⁴ As entidades deveriam solicitar a participação por e-mail, onde deveria conter a qualificação da entidade ou especialista, currículo resumido e um sumário das posições que seriam defendidas no evento. Os critérios de seleção dos participantes envolveram a avaliação da representatividade da entidade religiosa, a qualificação do expositor e a distribuição de pluralidade, conforme convocação para audiência pública, disponível no site do STF.

ministrado de acordo com um contexto histórico e multiconfessional. Na ocasião, um **Manifesto Público** (2015) foi redigido e assinado pelas seguintes instituições participantes da audiência:

ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais; Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação; Atea – Associação Brasileira de Ateus e Agnósticos; Católicas pelo Direito de Decidir; CEAP – Centro de Articulação de Populações Marginalizadas; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade; Centro acadêmico XIX de Agosto da Faculdade de Direito da USP; CFEMEA - Centro Feminista de Estudos e Assessoria; CLADEM- Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher; Coletivo Dandara; Comissão de Estudos sobre Violência de Gênero da Ordem dos Advogados do Brasil - Seccional Paraná; Conectas Direitos Humanos; CUT - Central Única dos Trabalhadores; ECOS Comunicação em Sexualidade; FMAP - Fórum de Mulheres da Amazônia Paraense; Gadvs - Grupo de Advogados pela Diversidade Sexual e de Gênero; Geledés – Instituto da Mulher Negra; Grupo Curumin Jo; Iser - Instituto de Estudos da Religião; LIHS - Liga Humanista Secular do Brasil; MAMA - Movimento Articulado de Mulheres da Amazônia; Movimento e Articulação do Estado do Pará; OLÉ - Observatório da Laicidade na Educação; Plataforma Brasileira de Direitos Humanos (DhESCA Brasil); Rede Nacional Feminista de Saúde, Direitos Sexuais e de Direitos Reprodutivos; REDEH - Rede de Desenvolvimento Humano; SOS CORPO - Instituto Feminista para a Democracia; THEMIS – Gênero e Justiça; União Brasileira de Mulheres.⁴⁵

O conteúdo do Manifesto traz a defesa da necessidade de proteção das liberdades religiosas, liberdades de pensamento e de crença no sistema educacional público, reivindicando a aplicação integral dos limites constitucionais ao ensino religioso nas escolas públicas brasileiras por meio da laicidade do Estado, que “veda a colaboração entre Estado e religiões para fins que não sejam exclusivamente de interesse público (portanto, não admitindo o uso do Estado para fins religiosos)” ao mesmo tempo em que “protege as liberdades religiosas e promove um ambiente social favorável à diversidade, à tolerância e à plena realização dos direitos humanos de todos” (Manifesto, 2015, p. 1).

Sobre a presença da religião na escola pública, na sua forma de disciplina, o documento reafirma a tensão entre igualdade e diferença (Candau, 2008) nas escolas, que já enfatizamos como impeditivos de uma educação que respeite os Direitos Humanos e promova o diálogo intercultural. Assim, o Manifesto mostra que estudos de pesquisadores do campo educacional, entre eles, inclusive, participantes da Audiência Pública, como também da Relatoria Nacional para o

⁴⁵ Disponível na página do Observatório da Laicidade na Educação – OLÉ, no endereço http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/MANIFESTO_LAICIDADE_E_EDUCACAO_PUBLICA.pdf

Direito Humano à Educação da Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, (DhESCA Brasil), denunciam que a autorização constitucional para a existência do ensino religioso é “tomada como porta de entrada para a violação da laicidade nas escolas públicas” por meio de atos como a prática de orações e adoção de doutrinas religiosas no tratamento de questões curriculares e cotidianas, chegando a situações de violência e intolerância contra grupos não hegemônicos, como os ateus, a população LGBTT e praticantes de determinadas religiões, notadamente as de matriz africana (idem, p. 2).

Estas tensões e conflitos são facilmente encontrados em noticiários cotidianos e pesquisas relacionadas à temática. Sem sombra de dúvidas, no Brasil, fatos recentes como o Projeto de Lei 179/ 2014, em Fortaleza, de autoria do vereador Mairton Felix, que propõe leitura obrigatória da bíblia em escolas públicas e privadas, nos leva a reflexão sobre qual tipo de Estado Laico é o Brasil. O vereador alega que o projeto é para benefício de toda a coletividade, pois as escolas terão, com isso, “a melhor forma de conhecer a palavra de Deus”.⁴⁶ Entretanto, sabemos que tal ação fere a liberdade individual dos sujeitos, uma vez que nem todos são cristãos ou têm algum credo religioso.

Nas instituições de ensino, a imposição dogmática geralmente é acompanhada do cerceamento das liberdades de cada um. A exemplo disso, podemos citar o caso da aluna evangélica que foi proibida de estudar por usar saia em uma escola estadual de Rio das Pedras, no estado do Rio de Janeiro. Ana Cristina Silva Torres, diarista de 37 anos, mãe de duas filhas e estudante do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), viu o sonho de concluir o ensino médio ainda mais distante quando a direção da instituição proibiu o uso de saia para as alunas. “Sou evangélica e a saia é a vestimenta que eu costumo utilizar no meu dia a dia. Não é nem que a religião me obrigue a só usar saia, mas é como eu me sinto bem. A direção da escola foi trocada e o novo diretor disse para mim que não podia abrir mão do (uso) do uniforme, e que iria cortar o meu nome da lista de alunos matriculados no colégio. E ele nem quis conversar, ouvir meus argumentos. Foi uma situação que me deixou muito magoadá”, relatou a aluna ao *Jornal O Globo*.⁴⁷

⁴⁶Disponível em: <http://ylena.jusbrasil.com.br/noticias/124281427/> Acesso em julho de 2014.

⁴⁷Disponível em: <http://oglobo.globo.com/rio/aluna-evangelica-proibida-de-estudar-por-usar-saia-em-escola-12220499> Acesso em abril de 2014.

Em nota, a Secretaria de Educação argumentou que “todas as escolas, (das redes) pública ou privada, têm que possuir regras, como o uso do uniforme, para garantir a segurança de toda a comunidade escolar. Os direitos e deveres são para todos, independentemente da religião que professem”.

Contudo, sendo o preceito da liberdade religiosa causa pétrea da nossa Constituição e uma questão internacional de Direitos Humanos, a escola não pode impedir a aluna de manifestar sua crença por meio da restrição de suas vestimentas, uma vez que o fato da escola ser laica não significa que ela tenha que ditar padrões comportamentais ou impedir manifestação religiosa dos estudantes. O caso assemelha-se à situação das alunas muçulmanas na França, como vimos no capítulo anterior, que são proibidas pelo Estado de usar o véu islâmico dentro das instituições de ensino. Ambas as situações desrespeitam a identidade individual, a cidadania, o princípio da laicidade do Estado e ainda caminham em sentido contrário a um diálogo educativo intercultural.

Na tentativa de encontrarmos *Indicadores de ações voltadas a uma educação intercultural*, conforme o objetivo da subcategoria 2, pertencente à terceira categoria, analisamos o conteúdo do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), instituído pelo decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009 (atualizado pelo decreto 7.177, de 12 de maio de 2010), no que versa à questão da laicidade e da presença religiosa nas escolas públicas.

Conforme informações disponíveis no site do Observatório do PNDH-3,

O PNDH-3 concebe a efetivação dos direitos humanos como uma política de Estado, centrada na dignidade da pessoa humana e na criação de oportunidades para que todos e todas possam desenvolver seu potencial de forma livre, autônoma e plena. Parte, portanto, de princípios essenciais à consolidação da democracia no Brasil: **diálogo permanente entre Estado e sociedade civil**; transparência em todas as áreas e esferas de governo; primazia dos Direitos Humanos nas políticas internas e nas relações internacionais; **caráter laico do Estado**; fortalecimento do pacto federativo; universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais; opção clara pelo desenvolvimento sustentável; **respeito à diversidade**; **combate às desigualdades**; erradicação da fome e da extrema pobreza. (Observatório do PNDH-3, 2015. Grifos meus.).

A interação dialógica entre poder público e a sociedade civil, a afirmação do caráter laico do Estado, o respeito à diversidade e o combate às desigualdades são características que merecem destaque na composição das bases formadoras do Programa Nacional de Direitos Humanos, já que o mesmo foi fruto “de uma construção democrática e participativa” entre diferentes esferas da sociedade, a

partir de propostas aprovadas em mais de 50 conferências temáticas iniciadas em 2003.

O PNDH 3 é composto por seis eixos orientadores, cada um formado por várias diretrizes. Às diretrizes estão relacionados objetivos estratégicos, que por sua vez, contemplam ações programáticas. Dois dos seus seis eixos formadores apresentam aspectos que visam promover uma sociedade democrática, que articula políticas de igualdade e de diferença com políticas de identidade, por meio, sobretudo, dos processos educativos:

O Eixo III, Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades, baseia-se na necessidade de **reconhecer as diversidades e diferenças para concretização do princípio da igualdade**, visando à superação de barreiras estruturais para o acesso aos direitos humanos. Envolve, portanto, iniciativas relacionadas com a redução da pobreza, a erradicação da fome e da miséria, o combate à discriminação e a implementação de ações afirmativas voltadas para grupos em situação de vulnerabilidade.

O Eixo V, Educação e Cultura em Direitos Humanos, refere-se ao **desenvolvimento de processos educativos permanentes voltados à formação de uma consciência centrada no respeito ao outro**, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência, com base no respeito integral à dignidade humana. (Observatório do PNDH-3, 2015. Grifos meus).

A diretriz de número 10 é especialmente relevante para a nossa análise. Nela, estão contidas medidas para a promoção do respeito às diferentes crenças, liberdade de culto e garantia da laicidade do Estado, por meio de ações programáticas de abrangência nacional.

Objetivo estratégico VI:

Respeito às diferentes crenças, liberdade de culto e garantia da laicidade do Estado.

Ações programáticas:

- a) Instituir mecanismos que **asseguem o livre exercício das diversas práticas religiosas, assegurando a proteção** do seu espaço físico e **coibindo manifestações de intolerância** religiosa;
- b) Promover campanhas de divulgação sobre a diversidade religiosa para **disseminar cultura da paz e de respeito às diferentes crenças**;
- d) Estabelecer o **ensino da diversidade e história das religiões**, inclusive as derivadas de matriz africana, na rede pública de ensino, com ênfase no **reconhecimento das diferenças** culturais, **promoção da tolerância** e na **afirmação da laicidade** do Estado. (Brasil, 2010. Grifos meus.).

Na sequência de ações programáticas acima percebemos a ausência da letra “c”, visto que a mesma foi revogada pelo decreto n. 7.177, de 12 de maio de 2010, que alterou algumas partes da redação original do PNDH-3, revogando as ações programáticas “c” do Objetivo Estratégico VI. Elas propunham

“desenvolver mecanismos para impedir a ostentação de símbolos religiosos em estabelecimentos públicos da União” (BRASIL, 2009). Sendo o Estado brasileiro laico, incoerente é manter a presença de tais símbolos particularistas em espaços públicos, já que eles não podem ser considerados como representações de valores universais. Sua permanência no espaço plural da escola denota clara atribuição de valor a elementos que constituem topois (Santos, 2006) específicos de um pertencimento sociocultural, promovendo sua hierarquização e a subalternização dos demais.

Sobre isso, Cunha (2009, p. 410) afirma que

se há valores universais, eles são valores políticos, não religiosos. Valores políticos podem até mesmo ter origem numa religião particular. Por exemplo, a dignidade da pessoa humana, pregada pelo Cristianismo, foi assumida como valor político pela sociedade. É justamente por ser um valor político que ele está proclamado no artigo 1º da Constituição Federal. O resultado é que o Estado tem o dever de zelar por esse valor, não por um imperativo religioso, mas por uma determinação política, que concerne a todos: aos cristãos, católicos e evangélicos; aos adeptos de outras religiões; aos agnósticos e também aos ateus. Por sua vez, o alegado universalismo dos valores religiosos não resiste à análise comparada, se ela for além do tronco judaico-cristão.

Mesmo sob forte pressão social de organizações que foram contra a revogação, redigindo, inclusive, um manifesto da redação original em defesa do Plano, as tensões e as disputas entre lideranças religiosas e governamentais fizeram com que a presidência da república retirasse esse, entre outros itens “polêmicos”, do PNDH-3, fragilizando um dos princípios de um Estado que reconhece e respeita as diferenças, sem nenhum tipo de imposição.

Apesar da revogação, que apenas confirma a que a laicidade brasileira vive, desde sempre, em um modelo de cooperação com as religiões (Leite, 2011), podemos ressaltar que, de modo geral, o conjunto de recomendações acima mencionadas, partindo do princípio da laicidade, demonstra que existem orientações específicas para a garantia da liberdade religiosa no Brasil, com a preocupação de que manifestações de intolerâncias sejam coibidas e que as diferenças culturais sejam reconhecidas na escola.

Isso denota que o documento defende que as diferentes denominações religiosas devem ser respeitadas, mas devem, também, exercer o respeito mútuo à pluralidade e à diferença, promovendo, dentro dos princípios democráticos, o respeito e a manutenção dos direitos humanos, como a igualdade, a solidariedade, a liberdade de expressão, convicção, culto ou crença, a superação dos

preconceitos e discriminações, que são os fundamentos básicos da Constituição Federal Brasileira. As palavras destacadas no documento em questão indicam que existe uma preocupação voltada ao reconhecimento das identidades plurais que permeiam as escolas públicas do país, e que os diferentes grupos socioculturais devem ser respeitados nas suas diferenças, com promoção da tolerância e ações que visam coibir intolerâncias.

Enfatizando a necessidade de reconhecimento das identidades e das diferenças, podemos inferir que o documento está em sintonia com uma educação crítica porque, além de reconhecer tal pluralidade, também apresenta a ruptura de universalismos excludentes no currículo educacional, na medida em que prevê o estabelecimento do ensino da diversidade e história das religiões, inclusive as de matriz afro-brasileira, no âmbito das escolas públicas do país, permitindo, com isso, que diferentes saberes, conhecimentos e culturas circulem e ganhem visibilidade nos espaços hegemônicos e restritivos da escola.

Assim, podemos afirmar que o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) objetiva romper com segregações e com a uniformização dos sujeitos, apresentando emergências do que defendemos, como a perspectiva da interculturalidade crítica (Candau, 2009), que consideramos necessária a uma escola que efetivamente valorize as diferenças. Isso se materializa no documento, principalmente, quando estabelece o “ensino da diversidade e história das religiões, inclusive as derivadas de matriz africana, na rede pública de ensino, com ênfase no reconhecimento das diferenças culturais, promoção da tolerância e na afirmação da laicidade do Estado” (Brasil, 2010). Nesse ponto, diferente do que tem sido efetivado nas escolas do país, é proposto o ensino da história das religiões, e não um ensino religioso, geralmente proselitista, segregador e particularista.

Sabemos, contudo, que existem inúmeros impedimentos cotidianos que acabam por inibir que as propostas de educação intercultural sejam praticadas e promovidas dentro das instituições educacionais. Sobre isso, dados coletados pela Prova Brasil de 2011, e discutidos por Cunha (2013), mostram que a presença religiosa nas escolas do país é permeada de tensões, pois ela é, geralmente, imposta de forma doutrinária, sem nenhum respeito às diferenças. Entre as respostas de 55 mil diretores de escola pública de Ensino Fundamental, a maioria (66%) disse que suas escolas oferecem a disciplina de Ensino Religioso, sendo

que quase a metade deles (49%) reconhece que obriga os estudantes a frequentar essas aulas, desconsiderando o seu caráter facultativo. 51% afirmaram que na sua instituição de ensino “há o costume de se fazer oração ou cantar músicas religiosas (na entrada, antes do lanche, etc.)”.

Quando questionados sobre a existência de “atividades alternativas para os estudantes que não queiram participar das aulas de Ensino Religioso”, 79% dos que as oferecem respondeu negativamente. A esse respeito, Cury (2004, p. 189) alerta que

o caráter facultativo de qualquer coisa implica o livre-arbítrio da pessoa responsável por realizar ou deixar de realizar algo que se lhe é proposto. A faculdade implica, pois a possibilidade de poder fazer ou não, de agir ou não como algo inerente ao direito subjetivo da pessoa. Ora, para que o caráter facultativo seja efetivo e a possibilidade de escolha se exerça como tal, é necessário que, dentro de um espaço regrado como o é o das instituições escolares, haja a oportunidade de opção entre o ensino religioso e outra atividade pedagógica igualmente significativa para tantos quantos que não fizeram a escolha pelo primeiro.

O fato de não existir alternativas às aulas de Ensino Religioso e dos alunos serem, de certa forma, obrigados a estar em sala de aula, mesmo quando sua crença ou religião não serão contempladas, nos remete à fragilidade do controle social exercido pelas instituições de ensino, que, com justificativas de que não podem deixar os estudantes ociosos, preferem colocá-los, mesmo sob o caráter facultativo da disciplina e desrespeitando a liberdade individual de cada um, a participar dessas aulas.

Para Cavaliere (2007, p. 314), existe uma espécie de raciocínio compensatório em relação à possibilidade de a religião exercer de forma mais efetiva o papel de controle social que a própria instituição escolar não consegue efetivar. Nesse contexto, o ambiente educacional e as peculiaridades da função escolar de socialização se apresentam como referência reconhecida, legítima e dominante na função social de educar para a internalização de conhecimentos e práticas específicas, que, na maior parte das vezes, reproduz particularismos, intolerâncias e hierarquizações.

Diante da diversidade, o caráter confessional do ER praticado no Brasil e a presença religiosa proselitista que se camufla nas práticas cotidianas e no currículo oculto das escolas públicas são impeditivos graves ao respeito do princípio da laicidade do Estado e à promoção de uma educação pautada em um diálogo intercultural crítico. Enquanto as contradições têm sido alvo de tensões e

debates por significativa parcela da sociedade, por outro lado, sua recorrente, defesa por outra parte da população, como prática indispensável à formação dos sujeitos, acaba por garantir a sua manutenção nas escolas públicas do país, sem muitas críticas ou indagações acerca do seu caráter de exclusão.

Contra isso, a laicidade e a interculturalidade figuram como imperativos pluriculturais urgentes para a ressignificação das políticas educacionais sobre a religião nas escolas públicas do país.

7

A urgência da interculturalidade e da laicidade na promoção de uma educação contra-hegemônica

Nos tempos que correm, esse projeto pode parecer mais do que nunca utópico. É-o, certamente, tão utópico quanto o respeito universal pela dignidade humana. E nem por isso este último deixa de ser uma exigência ética séria.
(Santos, 2009, p. 18)

A necessidade de se repensar os modos de convivência entre diferentes povos, representações de mundo e práticas de intervenção sobre o mesmo reflete que estamos inseridos em uma realidade plural marcada por tensões que não podem ser desconsideradas, neutralizadas ou impedidas de adentrar a escola, das quais destacamos as questões religiosas. Precisamos pensar que,

se durante séculos as diferenças de ideias mais evidentes entre os povos se traduziam em diferenças religiosas, que se repercutiam, naturalmente, nos seus comportamentos, nos seus costumes e nas suas tradições, todavia, desde que no ocidente, sobretudo com a Modernidade, se foi acentuando o processo de secularização, com a correspondente laicização da sociedade, verifica-se que o confronto entre o que é diferente, sem deixar de contar como fator determinante a pluralidade religiosa, redesenha-se, sobretudo, como uma coexistência de uma multiplicidade de culturas, a que o homem vai correspondendo de diversificadas formas, que podem passar pela insularização de cada cultura nos seus limites e nas suas fronteiras, pelo choque de civilizações [...] ou por um diálogo intercultural ativo e fecundo como vem sendo reclamado por muitas instituições mundiais [...]. (André, 2012, p.212-213).

Para Fleuri (2013, p. 77), a questão da presença religiosa na educação é um tema complexo, conflituoso e desafiador porque, partindo de um ponto de vista epistemológico, os elementos religiosos que compõem as diferentes culturas do mundo variam entre grupos e sociedades, e as religiões não apresentam uma matriz homogênea e universal.

De acordo com dados divulgados em 2014 pela organização de direito pontifício Aide à l'Église en détresse (AED), a liberdade religiosa tem sofrido "grave declínio" no mundo. Entre outubro de 2012 e junho de 2014, foi investigada a situação de 196 países em relação à hostilidade a qualquer

pertencimento religioso, sendo detectadas restrições à liberdade religiosa em 81 deles. Os níveis de intolerância podem ser visualizados na imagem abaixo.

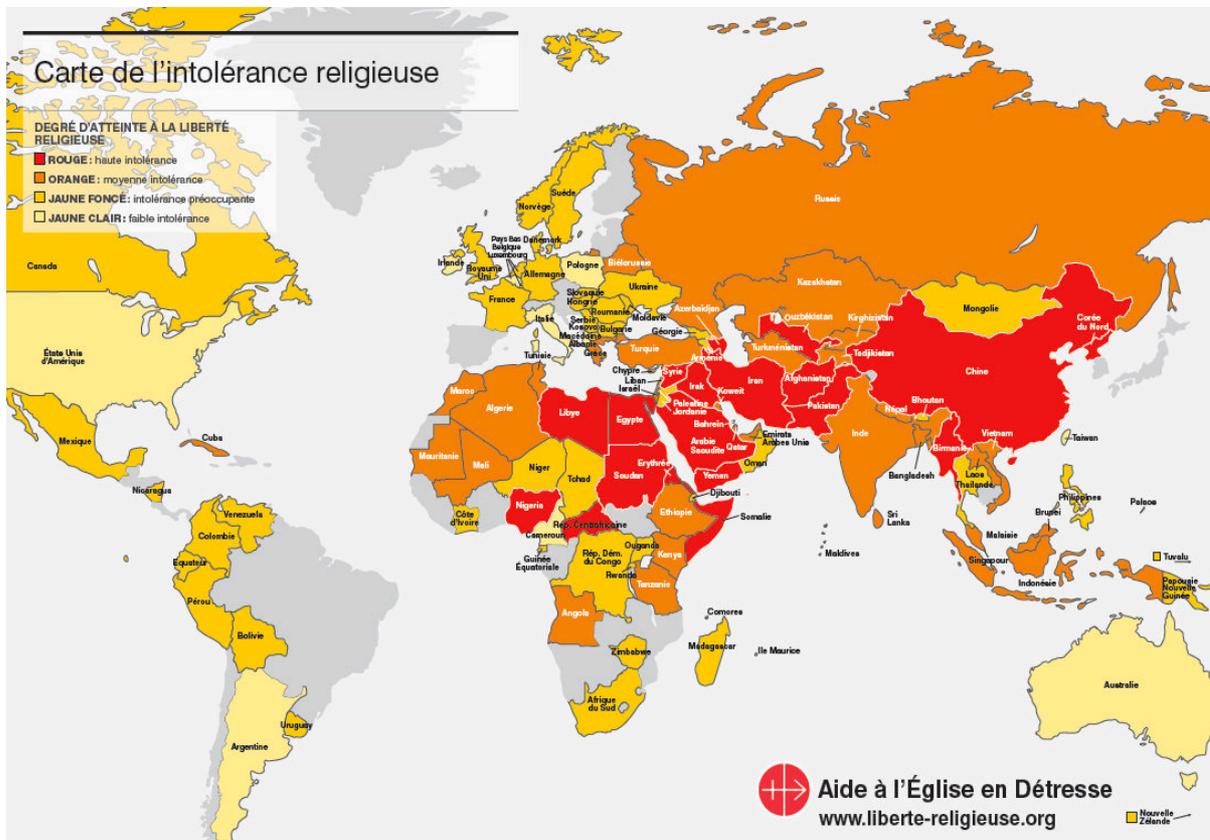


Figura 5: Carte de l'intolérance religieuse (2012-2014)
 Fonte: L'observatoire de la liberté religieuse ⁴⁸

Com *moderada intolerância*, em laranja, foram classificados 55 países, como Índia, Turquia e Cuba. Junto aos países que figuram na *intolerância preocupante*, marcados pela cor amarela escura, está a França e a maior parte dos países da Europa, África e América. Em países marcados pela cor amarela clara foi identificada uma *fraca intolerância*, bem como em países de forte tradição católica, como é o caso da Itália, Irlanda e Polónia. Entre os países da África, apenas os Camarões foi assim classificado.

Os dados do relatório mostram que em 41% dos países do mundo, a liberdade religiosa sofre com impedimentos ou está em "declínio" em relação aos dados do relatório anterior, publicado em outubro de 2012. Entre os 55 países com

⁴⁸ Disponível em: <http://www.liberte-religieuse.org/> Acesso em janeiro de 2015.

média intolerância, que representam 28% do total, o relatório aponta que em apenas seis têm havido melhorias, dos quais quatro, Cuba, Emirados Árabes Unidos, Irã e Qatar, são classificados como "locais de alta ou média perseguição" religiosa.

Entre os vinte países com *alta intolerância*, 14 vivem situações de perseguição religiosos relacionadas ao extremismo islâmico: Afeganistão, República Centro Africana, Egito, Irã, Iraque, Líbia, Maldivas, Nigéria, Paquistão, Arábia Saudita, Somália, Sudão, Síria e Iêmen. Em outros seis países, Birmânia, China, Eritreia, Coreia do Norte, Azerbaijão e Uzbequistão, a perseguição tem sido resultado de "regimes autoritários". No Iraque e na Síria, o documento mostra que o progresso do grupo Estado Islâmico (EI) tem ameaçado não apenas cristãos, mas também as minorias yazidi, xiita e os sunitas moderados, assim como na Nigéria, pelas ações do grupo radical islâmico Boko Haram, que condena a educação ocidental e a frequência de mulheres à escola.

Os dados indicaram que os cristãos e os muçulmanos sofrem um grave nível de perseguição e discriminação, e que essas violências têm aumentado, também, contra os judeus na Europa Ocidental, causando o crescimento da emigração dos mesmos para Israel.

O Brasil não aparece na pesquisa, mas, em relação à França, classificada como um país de "intolerância preocupante", o relatório denuncia que "a liberdade religiosa está ameaçada pelo surgimento de novas formas sociais que ofendem a esfera religiosa" (AED, 2014. Grifos meus), em clara referência à aprovação da Lei Taubira (Lei 2013-404, de 18 de maio de 2013), que ampliou no país o direito ao casamento civil e à adoção para casais homossexuais.

Ao invés de ser problematizada a questão do laicismo de combate e da xenofobia, o relatório da intolerância religiosa da AED, com postura particularista e preconceituosa, condena uma alteração legal do código civil francês que, de forma contra-hegemônica, promove a igualdade por meio do reconhecimento das diferenças. A própria entidade que tenta denunciar a intolerância no mundo acaba reproduzindo um discurso intolerante. Eis a clara representação de uma sociedade marcada pela pluralidade, mas que não consegue aceitar as diferenças.

Sobre o assunto, Fischmann (2013, p. 55) argumenta que junto com as diferenças, pode surgir, também, a hostilidade para os sujeitos pertencentes a grupos socioculturais considerados, pejorativamente, diferentes.

Daí que tanto se pode caminhar em direção à tolerância e à aceitação, como também pode-se trilhar o caminho oposto das práticas de intolerância, dos conflitos étnicos e mesmo religiosos. Nesse sentido, pode-se apontar a existência de fundamentalismos em segmentos religiosos, dotados de violência simbólica ou mesmo física, buscando identificar o seu interesse específico com o interesse geral (nacional). Logicamente, uma tal postura acaba por colocar em xeque a neutralidade que deve vigor nas instituições públicas e democráticas e o respeito à dignidade das pessoas.

Os sujeitos que circulam nos espaços públicos da sociedade são constantemente atravessados por aspectos religiosos, que podem ou não fazer parte das opções de crença de cada um. Dados do Censo de 2010 mostram que 64,6% dos brasileiros se declaram católicos; 22,2 afirmam seguir religiões evangélicas pentecostais; 8% da população, o que equivale a 15 milhões de pessoas, afirmam não ter religião, sendo que cerca de 740 mil pessoas se declararam ateus ou agnósticos; os espíritas representam 2% do quantitativo final, seguidos das religiões afro-brasileiras, que aparecem com 0,3% de declarações de pertencimento e de 2,7% que afirmam pertencer a outras religiões.

Esses dados apenas corroboram as afirmações de que vivemos em um contexto de grande pluralidade religiosa, assim como de maior segurança e liberdade para que os sujeitos possam declarar seus pertencimentos religiosos. Sobre isso, cabe destacar que em 1970, apenas 0,8% da população do Brasil se declarava sem religião, número que passou a 1,6% em 1980, 4,8% em 1991 e 7,3% no ano dois mil.

O Censo de 2010 foi o primeiro a divulgar dados relativos às pessoas que se declararam ateias ou agnósticas dentro da categoria dos sem religião. Entretanto, com a pergunta do censo “qual a sua religião?”, muitos sujeitos ateus ou agnósticos respondem “não tenho” ou “nenhuma”, e, por isso, foram contabilizados como sem religião (Pereira, 2013, p. 189). Mesmo que as perguntas da pesquisa apresentem limitações diante da confusão metodológica, os dados do Censo nos levam a observar que esse grupo compõe um quantitativo significativo dentro do contexto brasileiro, pois é a terceira maior expressão declarada, fato este que rompe com a presença historicamente hegemônica de cristãos-católicos no nosso país.

Uma pesquisa conjunta do Instituto Rosa Luxemburgo, da Alemanha, e da Fundação Perseu Abramo, em 2008, e divulgada em 2009, ouviu 2.014 pessoas acima de 16 anos, em 150 municípios brasileiros, 25 estados e nas cinco

macrorregiões do país, acerca do grau de aversão ou intolerância a determinados grupos de pessoas. Diante da questão “*vou falar de alguns grupos de pessoas e gostaria que você dissesse o que sente normalmente quando vê ou encontra desconhecidos do tipo deles*”, foram obtidas as seguintes respostas:

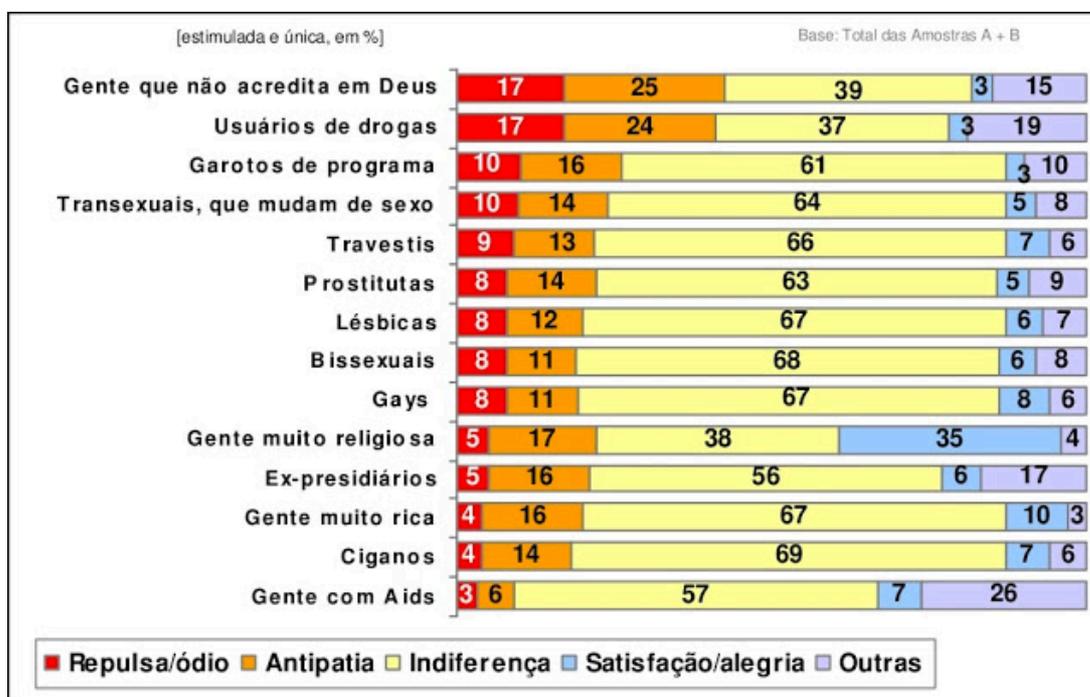


Figura 6: Grau de aversão ou intolerância a grupos de pessoas
Fonte: Fundação Perseu Abramo (2009) ⁴⁹

Podemos observar, na imagem acima, que o maior grau de aversão declarado pelos participantes da pesquisa, 42%, foi em relação aos ateus, sendo que 17% afirmaram sentir repulsa ou ódio e 25% antipatia. Em contrapartida, apenas 5% afirmaram sentir repulsa ou ódio por pessoas muito religiosas, e 17% antipatia. Apesar da pesquisa não ter sido específica sobre o grau de aversão e intolerância dentro das escolas, é possível afirmar que essas tensões também se repetem nos ambientes educativos, pois eles são formados pela mesma pluralidade.

A partir de dados nacionais sobre casos de intolerância religiosa no Brasil, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) divulgou, em 2015, fatos que demonstram que o Brasil, apesar da sua pluralidade, ainda não sabe conviver com as diferenças. A Secretaria é responsável pelo

⁴⁹ Disponível em: <http://jornalggn.com.br/sites/default/files/imagens/preconceito.jpg> Acesso em dezembro de 2015.

planejamento e articulação de políticas voltadas para a defesa e a promoção da liberdade religiosa no Brasil, o enfrentamento do desrespeito e da intolerância religiosa e a promoção da laicidade do Estado, cujo objetivo é disseminar uma cultura de paz, democracia e direitos humanos (BRASIL/SDH/PR, 2015).

Como podemos ver na imagem abaixo, as religiões de matriz afro-brasileira são as que mais sofrem discriminações no país:

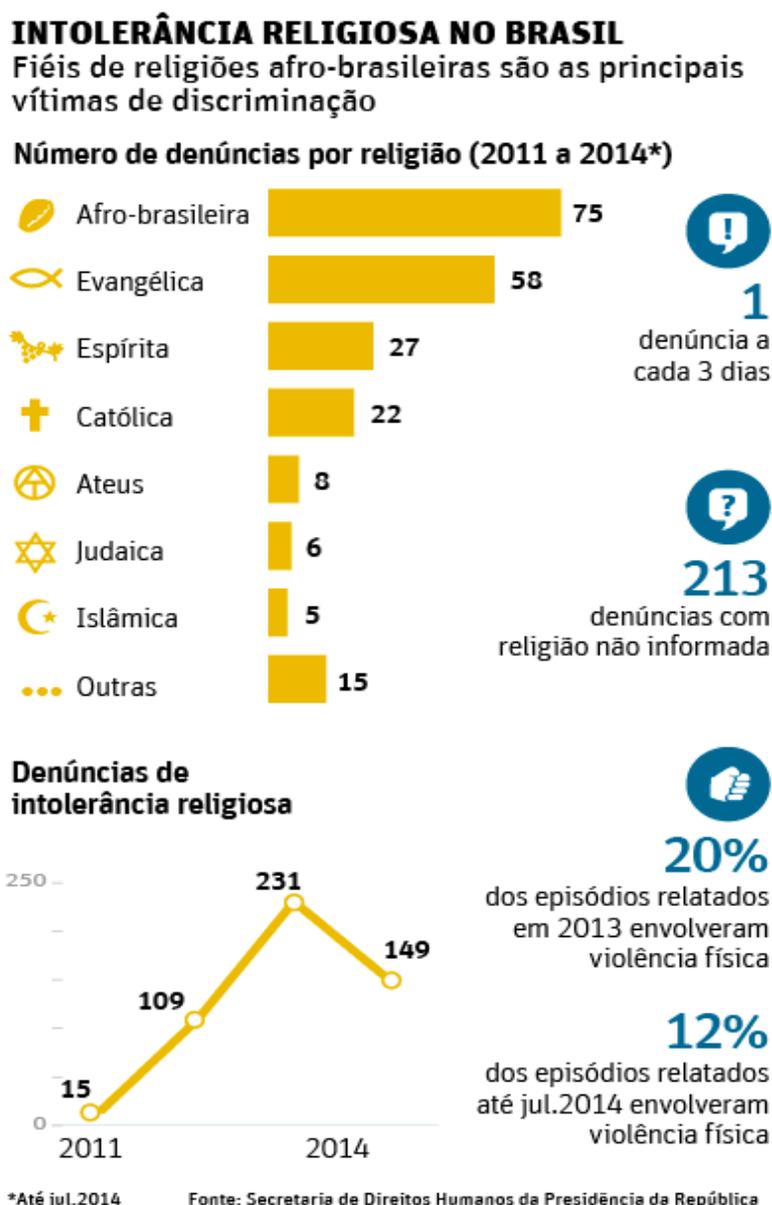


Figura 7: Intolerância religiosa no Brasil
Fonte: Jornal Folha de São Paulo⁵⁰

⁵⁰ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/06/1648607-a-cada-3-dias-governo-recebe-uma-denuncia-de-intolerancia-religiosa.shtml> Acesso em dezembro de 2015.

Em âmbito nacional, 75% das denúncias recebidas versaram sobre intolerância a religiões de matriz afro-brasileira, com base no número de denúncias recebidas entre 2011 e julho de 2014 pelo Disque Direitos Humanos (Disque 100), que quantificou nesse período 504 denúncias formais, mas sabemos que esse número, na vida cotidiana, é bem maior. Em 2015, foram recebidas 252 denúncias relacionadas à discriminação religiosa, número que representa um aumento de 69,3% em relação à 2014, quando foram contabilizadas 149 demandas.

Como exemplo de atos de intolerância religiosa no país, podemos citar o caso que ocorreu em junho de 2015. Uma menina de 11 anos levou uma pedrada na cabeça após sair de um culto de candomblé, no Rio de Janeiro, em um episódio de intolerância envolvendo adeptos de uma denominação religiosa evangélica. Vestindo roupas típicas do seu pertencimento religioso, o grupo no qual a criança estava foi atacado por dois homens que, com a bíblia nas mãos, gritavam que os demais cultuavam o diabo.

O episódio motivou a Escola judaica Eliezer Max, da mesma cidade, a propor aos seus alunos uma reflexão sobre a diversidade e os valores necessários a uma convivência pacífica e humana nas relações sociais, convidando, para isso, a menina vítima da agressão a participar da atividade. Conforme a diretora da instituição, Telma Polon, em entrevista⁵¹ à Agência Brasil, a escola busca “reforçar sempre essa luta contra a opressão e à favor do respeito ao próximo”, fato este que demonstra que as escolas, diante de violações e de violências, podem encontrar nas trocas dialógicas o meio necessário para contestar os atos e promover sua mudança.

No âmbito da educação, dados da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, da Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (DHESCA/BRASIL), assinalam que são os adeptos de religiões afro-brasileiras os que mais sofrem com estigmas e violações aos direitos humanos nas escolas públicas do Brasil. Dados da investigação sobre casos de intolerância religiosa em creches e escolas de todo o país, entre 2010 e 2011, abalizam que:

⁵¹ Disponível em: <http://www.ebc.com.br/noticias/2015/07/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-visita-escola-judaica-no-rio> Acesso em julho de 2015.

entre as denúncias que chegaram à Relatoria, de diversas regiões do país, encontram-se casos de violência física (socos e até apedrejamento) contra estudantes; demissão ou afastamento de profissionais de educação adeptos de religiões de matriz africana ou que abordaram conteúdos dessas religiões em classe; proibição de uso de livros e do ensino da capoeira em espaço escolar; desigualdade no acesso a dependências escolares por parte de lideranças religiosas, em prejuízo das vinculadas a matriz africana; omissão diante da discriminação ou abuso de atribuições por parte de professores e diretores, etc. Essas situações, muitas vezes, levam estudantes à repetência, evasão ou solicitação de transferência para outras unidades educacionais, comprometem a autoestima e contribuem para o baixo desempenho escolar. (DHESCA/BRASIL, 2011).

É notório percebermos que a intolerância religiosa nas escolas públicas, e nos demais espaços da sociedade, na maior parte dos casos, está atrelada à discriminação às religiões de matriz africana, fato esse que se insere, segundo a Relatoria (2011), em um contexto mais amplo de discriminação e racismo do negro na sociedade brasileira.

As diferentes denominações religiosas africanas, como o candomblé, a umbanda, o batuque, o tambor de minas, a quimbanda, entre outras, sofreram historicamente restrições, proibições e estigmas desde a sua introdução no país, intensificadas no início do século XX, a partir das medidas higienistas, que consideravam as práticas religiosas de matriz africana, chamadas na época de “baixo espiritismo”, poluidoras e pouco higiênicas. Hoje, as violências são, sobretudo, praticadas por adeptos de outras religiões, notadamente das denominadas “neopentecostais” (Mariano, 2011), que não aceitam as práticas religiosas “demoníacas” das denominações de matriz africana, cujos casos cotidianos de violências simbólicas e físicas a seus praticantes, assim como invasões e depredações de terreiros e intolerâncias em espaços públicos, principalmente escolares, são noticiados com frequência.

Entre uma das ações governamentais que visam combater os casos de intolerância religiosa, em 2013, a Portaria n. 92, de 24 de janeiro, instituiu o Comitê Nacional de Diversidade Religiosa, no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, com a missão de “promover o direito ao livre exercício das diversas práticas religiosas, disseminando uma cultura da paz, da justiça e do respeito às diferentes crenças e convicções” (BRASIL/SDH/PR, 2013).

Conforme o seu artigo 2º, seus objetivos são:

I - auxiliar a elaboração de políticas de afirmação do direito à liberdade religiosa, do respeito à diversidade religiosa e da opção de não ter religião de forma a viabilizar a implementação das ações programáticas previstas no PNDH-3, entre outras;

II - promover o debate entre grupos de pessoas de diversas crenças e convicções, buscando aproximá-los por intermédio do princípio do respeito mútuo;

III - articular lideranças das diversas crenças e convicções em defesa do respeito mútuo e da compreensão recíproca;

IV - articular a criação de uma rede brasileira de defesa e promoção da liberdade e da diversidade religiosa;

V - disseminar informações sobre a religiosidade no país, bem como acerca das religiões nele praticadas; e

VI - contribuir no estabelecimento de estratégias de afirmação da diversidade e da liberdade religiosa e do direito de não ter religião, da laicidade do Estado e do enfrentamento da intolerância religiosa. (BRASIL/SDH/PR, 2013. Grifos meus).

Entre os objetivos conferidos ao Comitê Nacional de Diversidade Religiosa, dois merecem especial atenção. O primeiro diz respeito à promoção do debate entre grupos de pessoas de diversas crenças e convicções, buscando aproximá-los por intermédio do princípio do respeito mútuo. Aqui, para além de um multiculturalismo assimilacionista (Candau, 2009) ou interculturalismo funcional (Tubino, 2005), que reconhece as diferenças, mas não propõe ações dialógicas, indagações e relações de trocas entre os diversos grupos, temos a presença de uma concepção que é defendida e promovida pela interculturalidade crítica, uma vez que busca-se a problematização de dominações culturais historicamente impostas, bem como debates e novas relações entre os diferentes grupos, cada qual com suas crenças e convicções, com vistas à promoção de uma aproximação entre os mesmos, com base no respeito às diferenças.

Também em diálogo com os princípios da interculturalidade crítica está a afirmação da laicidade do Estado como estratégia para garantir o respeito à diversidade, à liberdade religiosa e o combate à intolerância, pois, como vimos, a laicidade é um importante mecanismo democrático, que pressupõe e garante a liberdade de religião, filosofias, crenças, convicções e opiniões, de modo com que todas as religiões, crentes e não crentes possam conviver em igualdade (BRASIL, SDH, 2016).

No âmbito específico da escola, que vive com o reflexo do cotidiano social de intolerâncias acima mostradas, acreditamos que a laicidade e o diálogo intercultural crítico são capazes de ressignificar as práticas educativas opressoras, que silenciam, ocultam, desconsideram e negam as diferenças.

Para Fleuri (2013, p. 66)

[...] as questões relacionadas com a diferença e a identidade cultural se assumem como um dos importantes temas da atualidade na escola. Nesse contexto de busca por se promover um diálogo intercultural em profundidade é que adquire relevância a necessidade de se considerar a dimensão das diferenças culturais e religiosas. Nesse sentido, torna-se fundamental, pelo diálogo intercultural, o reconhecimento da dimensão religiosa inerente às diferenças culturais, entendidas como patrimônios culturais da humanidade. Isso implica na valorização das manifestações culturais, no respeito à diversidade e no reconhecimento da dignidade de todas as culturas.

Sobre a questão, Candau (2011, p. 246) assinala que as diferenças, inerentes ao ambiente escolar, precisam ser reconhecidas e valorizadas, pois carregam as marcas identitárias dos sujeitos, que não podem ser homogeneizadas ou desconsideradas. Ao mesmo tempo, devem ser “combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades e a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação”.

Para que políticas educativas sejam ressignificadas por um debate intercultural, alguns movimentos devem ser aceitos e praticados por todos os grupos socioculturais que buscam essa mudança. De acordo com Santos (2009, 17-18) os imperativos transculturais são a transformação da noção de completude cultural para a incompletude; a escolha de versões culturais amplas, que vão mais longe no reconhecimento do outro, em detrimento das versões culturais estreitas; o entendimento de que cabe à cada comunidade cultural decidir quando está pronta ao diálogo intercultural, pois os tempos devem ser partilhados, e não impostos de forma unilateral; o movimento de mudança acerca dos parceiros e dos temas em debate, que ao invés de serem unilateralmente impostos, devem ser escolhidos por mútuo acordo. Por fim, o último imperativo é para que deixemos de lado o binarismo da igualdade ou da diferença, passando a relacionar igualdade e diferença, pois “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (idem, p. 18)

Como Candau e Koff (2006), partimos do entendimento de que a escola, hoje, necessita de uma transformação crítica em tal sentido.

Quanto à tensão entre universalismo e relativismo cultural, de grande relevância para a ação educativa, em especial para as questões curriculares, entendemos que, nos dias de hoje, é preciso que nos situemos de maneira crítica, seja no que se refere aos chamados conhecimentos e valores universais, seja no que diz respeito ao relativismo cultural radical. O que estamos querendo afirmar é que é

necessário, ao mesmo tempo, questionar a ideia da existência de conhecimentos e valores considerados universais (quase sempre entrados na cultura ocidental e europeia) [...] (Candau e Koff, 2006, p. 474).

Em sintonia com a perspectiva do diálogo intercultural crítico, por exemplo, está o projeto de extensão da PUC-Campinas nas escolas da rede pública, que busca aliar a história das religiões à história do patrimônio da cidade. Intitulado “Os lugares da religião: Espaço, Patrimônio e Cultura Material em Campinas”, o projeto promove, uma vez por mês, oficinas para professores nas escolas públicas da cidade, realizando um estudo sobre a religião e visitas a edifícios religiosos, sob a coordenação do professor Dr. Fabio Augusto Morales Soares, da Faculdade de História da Universidade. Com vistas a aprofundar o conhecimento dos professores sobre o campo religioso da cidade, evitando preconceitos, o projeto, que foi iniciado em fevereiro de 2015, já desenvolveu algumas atividades, sendo que outras acontecerão ao longo dos próximos encontros.

Em abril de 2015, o estudo foi sobre o catolicismo, na Catedral Metropolitana, no Largo do Rosário e na Basílica do Carmo. Em maio de 2015, foi a vez do islamismo, em que professores visitaram a Mesquita da Sociedade Islâmica de Campinas, no Parque São Quirino. Em agosto de 2015, o projeto estudará o judaísmo, na Sinagoga localizada na Rua Barreto Leme, no Centro de Campinas; em setembro de 2015, será a vez do budismo, no Templo Higashi Honganji, no Jardim Chapadão; em outubro, a umbanda no Terreiro Vó Benedita, na Vila Ipê, e, em novembro, será a vez do neopentecostalismo, na Igreja Universal, em Campinas.⁵²

Nesse sentido, “tomar o preconceito contra aquele percebido como “o outro” como seu principal eixo” (Canen, 2014, p. 9) é uma tarefa que pode propiciar na escola a efetivação de atividades pedagógicas que busquem desconstruir estereótipos, sobretudo relacionados à religião, por meio da valorização de grupos e identidades oprimidas, com a problematização dos motivos pelos quais os mesmos dispõem de pouca representatividade em espaços políticos e sociais, notadamente educativos, por conta dos currículos hegemônicos e das práticas monoculturais.

Fleuri (2013) ressalta a necessidade de se promover na escola um diálogo que propicie o entendimento crítico da noção de incompletude de todos os

⁵² Disponível em: <http://jornal.puc-campinas.edu.br/projeto-combate-a-intolerancia-religiosa-nas-escolas/> Acesso em novembro de 2015.

pertencimentos religiosos, assim como sugere a hermenêutica diatópica de Santos (2006).

Na escola esperamos que a criança, o adolescente e o jovem possam desenvolver uma capacidade de distanciamento das próprias afirmações de fé, tomando consciência de que essas afirmações fazem sentido para eles e para as pessoas da sua comunidade, e de que outros, pertencentes a outras comunidades, podem viver segundo crenças diferentes. Sem desenvolver essa capacidade de “distanciamento” é impossível compreender como diferentes afirmações “absolutas” podem ser igualmente “justas” ou “válidas” para outros. (Fleuri, 2013, p. 74).

Sobre a função do Estado no processo de reconhecimento das diferenças e diálogo intercultural, Kymlicka (1996, p. 157) defende que ele deve ser laico, mas não neutro em relação à pluralidade cultural. Isso porque, nos sistemas democráticos, as decisões políticas são decididas pela maioria, o que, geralmente, implica em injustiças com as minorias, como tem ocorrido na França em relação às expressões religiosas muçulmanas, que sofrem fortes restrições e estereótipos. Para o autor, a imparcialidade, típica do princípio da laicidade, não pode se pautar em fornecer um tratamento igual a todos os grupos socioculturais, mas sim em conceder um tratamento diferente ao diferente. Com isso, permite-se que os membros das culturas minoritárias tenham as mesmas condições de diálogo, oportunidades e direitos que aqueles que constituem as maiorias. Assim, direitos diferenciados podem compensar as desigualdades que os subalternizam.

Uma tarefa educativa engajada na superação de qualquer forma de segregação, intolerância e estereótipos, calcada nas diretrizes dos Direitos Humanos, emerge como necessidade urgente na ação de orientação e formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades. Acreditamos que ela poderá influenciar de modo significativo a reconstrução e a consolidação de novas formas de democracia, que sejam capazes de fortalecer comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos.

Como marco de uma sociedade plural que é capaz de reconhecer a diversidade nela existente, em termos funcionais, acreditamos que a laicidade na educação pública é um regime de convivência desenhado para o respeito à liberdade de consciência e para a promoção do diálogo intercultural, por isso é necessário que ela seja defendida e efetivada no âmbito das políticas educacionais.

8

Considerações finais

Nesta tese, buscamos mostrar que lutar contra processos discriminatórios e a favor da igualdade de oportunidades com o reconhecimento das diferenças não é um movimento simples, pois os discursos emancipatórios em prol ao respeito às diferenças podem ser utilizados para legitimar e até mesmo para concretizar processos de exclusão e sujeição, realidade essa muito presente nos discursos que permeiam as escolas da atualidade, ainda mais quando observamos a questão da presença religiosa. Lidar com as diferenças sem ferir o outro ainda é um desafio, por isso nos propomos a problematizar o caráter ainda homogeneizador das políticas educativas e das práticas pedagógicas que se fazem presentes nas escolas públicas, atentando para as tensões e os conflitos das diferenças religiosas e da presença da religião nesses espaços.

Após o capítulo introdutório, no capítulo 2 abordamos questões relativas às tensões que caracterizam o mundo plural no qual estamos inseridos. Enfatizamos que na luta contra o não reconhecimento, ou contra o reconhecimento errôneo, é importante salientar a ação de grupos sociais críticos e emancipadores, que, no contexto atual, lutam por uma democracia participativa e popular, bem como por uma cidadania plural e ativa na construção de uma globalização contra-hegemônica. Assim, sua busca diz respeito ao desenvolvimento de um diálogo intercultural, capaz de propiciar uma ressignificação do caráter uniformizador que ainda perpassa os direitos sociais.

No capítulo 3, nosso intuito foi o de analisar diferentes entendimentos e concepções acerca da laicidade, o que nos permite afirmar que ela, longe de se constituir como um modelo único, é um modo de organização política que varia de acordo com o contexto ao qual está relacionada, não sendo passível de universalização, nem tampouco de reprodução. Esta constatação é relevante no sentido de que, partindo das diferenças de cada modelo de Estado, não julgamos pertinente tecer comparações entre as laicidades adotadas pelos países em questão, visto que acreditamos ser mais importante conhecer de forma aprofundada como o

princípio da laicidade é materializado em cada um desses contextos, para, assim problematizarmos dentro das suas próprias especificidades.

No capítulo 4, explicamos nossa escolha metodológica pela Análise de Conteúdo, já que, por meio dela, ao longo do quinto e do sexto capítulo, analisamos como se deram os processos de construção das laicidades francesa e brasileira, focalizando sua relação com o campo educacional público de cada país.

No caso da França, a pesquisa nos permitiu concluir que a situação da presença religiosa no país é totalmente oposta à realidade brasileira. Se aqui temos uma escola pública que permite, entre outras coisas, o Ensino Religioso, de matrícula facultativa aos alunos, mas obrigatório às instituições de ensino, com tendências estruturantes fortemente marcadas por influências confessionais; na França nenhuma expressão, concreta ou simbólica, de pertencimento religioso pode adentrar o contexto da escola da República. Não se pode negar, porém, que, pelo menos na teoria, o material produzido pelo país nos últimos anos, no âmbito da educação, é de ampla divulgação e compreensão inteligível.

No que concerne à temática da necessidade da laicidade na garantia de uma sociedade justa e democrática, se comparado com materiais de outros países, igualmente laicos e inclusive vizinhos, a produção francesa sobre o assunto demonstra que lá ele é uma prioridade. Lamentamos, contudo, que nas ações pedagógicas práticas e no cotidiano de suas escolas o que impera, na realidade, é o laicismo.

Para coletar os documentos utilizados ao longo do capítulo de análise sobre o país, foram realizadas inúmeras pesquisas nos sites governamentais da França, com destaque ao portal do Ministério da Educação. Nele, todos os movimentos do Estado são apresentados, com detalhes que incluem vídeos explicativos sobre todas as leis que integram a legislação, em francês e em libras, além de materiais destinados aos professores, com esquemas ilustrados, resumidos e expandidos, materiais didáticos, cartazes, mídias e demais matérias para serem utilizados nas escolas, de acordo com as diferentes faixas etárias e sobre todos os princípios e leis que constituem a educação laica do país.

A organização e a acessibilidade das informações, juntamente com o vasto material que discorre sobre a questão da laicidade na escola, são exemplos que podem ser tomados por outros países, inclusive pelo Brasil, com os devidos ajustes diante das especificidades de cada contexto. Cabe ressaltar que não se trata

de reproduzir os conteúdos formadores da escola laica da França para outras realidades, mas de propiciar à sociedade a oportunidade de compreensão de assuntos legais que, sob a forma da lei, se tornam, muitas vezes, inacessíveis e de difícil compreensão para grande parte da população.

De um modo geral, a análise de conteúdo dos documentos selecionados para aprofundarmos o entendimento acerca da laicidade na França e da sua escola pública, no capítulo 4, mostrou-nos que o país tem uma história singular na defesa de uma educação laica, sem qualquer interferência religiosa. A quantidade de materiais produzidos pelo Ministério da Educação acerca da temática apenas confirma que defender a sua laicidade é a finalidade primeira da República.

Quando voltamos o nosso olhar à história da laicidade no país, percebemos, no entanto, que ela teve diferentes formas ao longo dos tempos, não podendo ser caracterizada como um modelo que foi criado em 1905 e que se manteve da mesma forma até hoje. Sobre isso, destacamos que, se a partir dos anos de 1980, a política educacional francesa caminhava para a aceitação da pluralidade sociocultural que ali se intensificava, o temor do “comunitarismo” na escola e na sociedade como um todo acabou por transformar a laicidade em um laicismo que, por não saber como lidar com as diferenças, optou por combater aquelas consideradas “ostensivas”, sendo a escola o local escolhido para que medidas restritivas contra a expressão de pertencimentos identitários, especificadamente religiosos, fossem concretizadas.

Com isso, a França se tornou exemplo de combate à liberdade religiosa e de desrespeito às identidades de determinados grupos socioculturais, negando e distanciando-se dos princípios da própria laicidade que a constitui. Tal particularidade no tratamento da presença religiosa nas escolas, analisada por meio do conteúdo da política educacional vigente no país e da realidade cotidiana, que procuramos mostrar com base em notícias veiculadas na imprensa internacional, nos permitem dizer que a tensão entre a presença religiosa, a laicidade e a interculturalidade só tendem a aumentar no país.

Isso, porque, mesmo diante da atual conjuntura social em que vivem os países da Europa e, principalmente, o próprio contexto francês, suas escolas e suas práticas de ensino ainda insistem no apagamento das diferenças e na tentativa de coesão social a partir do culto a uma laicidade impotente diante dos pertencimentos identitários dos sujeitos que ali chegam. Para legitimar essas

ações, o poder público utiliza o pretexto de que isso é necessário para manter vivos os princípios consagrados pela Revolução Francesa e pelo Estado-Nação.

Com o aumento da presença de imigrantes, sobretudo oriundos da Síria, uma política intercultural se faz urgente e necessária nesse contexto para promover o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais que adentram a sociedade. Entretanto, mesmo com a recente política do Ministério da Educação do país, que visa colocar a “laicidade” no coração da escola da República, sabemos que a grande presença das diferenças socioculturais nas instituições de ensino da França tem fomentado o culto ideológico de um laicismo que reprime e combate a expressão pública das particularidades identitárias destes sujeitos, notadamente as de vertente religiosa islâmica, como mostramos ao longo do capítulo 5.

Ao invés de se problematizar os estereótipos conferidos historicamente a determinados pertencimentos religiosos e de se questionar a opressão, a guerra, a crise migratória, a violação de Direitos Humanos, a exclusão e a xenofobia praticadas contra os refugiados que ali têm buscado recomeçar suas vidas, a escola francesa pouco tem feito nesse sentido. Diante de tais relativismos, foi possível chegarmos à constatação de que ainda não existe uma efetivação de políticas educacionais públicas calcadas na valorização e na necessidade de promoção de uma interculturalidade crítica quando temos como foco a problemática da presença religiosa nas escolas. Assim, destacamos que tanto França, quanto Brasil, apesar de reconhecerem as diferenças entre seus sujeitos socioculturais, promovem ações que não são condizentes com a laicidade que as constitui.

No capítulo 6, foi possível observar que, diferente do que ocorreu ao longo da história da laicidade francesa, a República brasileira conheceu apenas uma forma de laicidade, marcada pelo modelo de cooperação entre Estado e Igreja, mesmo sendo redundante enfatizarmos que essa relação não é condizente com aquilo que, aqui, entendemos por Estado laico.

No âmbito das escolas públicas brasileiras, a forte presença religiosa proselitista ainda denota que pouco tem sido feito para consolidar, de forma condizente com a laicidade referendada na Constituição Federal, a autonomia do campo educacional em relação aos interesses individuais. Como exemplo concreto, temos as tensões e as disputas de poder que marcaram a aprovação da redação do texto legal da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que

apresenta o ensino religioso, de matrícula facultativa, como parte integrante da formação básica do cidadão, estrategicamente minimizando eventuais questionamentos acerca da sua presença na esfera pública da educação de um país que se reconhece como laico.

Da mesma forma, o conteúdo desse ensino tornou-se "atribuição específica das diversas autoridades religiosas, cabendo ao Estado o dever de apoiá-lo integralmente", sendo "vedadas quaisquer formas de proselitismo". Constatamos, no entanto, que nas escolas públicas a presença religiosa de caráter confessional não tem sido inibida pela política educacional do país, cujo Governo Federal recentemente assinou um acordo concordatário com a Santa Sé, que firma que o "Ensino Religioso, Católico e de outras religiões", é disciplina integrante da base curricular pública.

O descompasso, além de ferir a laicidade do Estado, inviabiliza que intolerâncias religiosas e hierarquizações identitárias de uma estrutura social historicamente colonial-católica sejam combatidas. Oportuno seria propor, já que a disciplina é prevista constitucionalmente, assim como aparece no Plano Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3, analisado no capítulo 5, que as escolas públicas trabalhem com o ensino da história das religiões, sem ignorar, sobretudo, a perspectiva daqueles que não tem religião e a sua liberdade para assim se constituírem como sujeitos. Isso pode promover, a nosso ver, o questionamento e a reprodução da cultura dominante e da homogeneização de discursos particularistas que ainda marcam as escolas do país. Para além da constatação passiva sobre a existência da pluralidade, ressaltamos que a contribuição da interculturalidade crítica recai na necessidade de negar, dentro dos processos educativos, a perpetuação de práticas que de cunho universalista, que ainda fazem com que topoís de uma determinada cultura predominem e sejam impostos sobre outros.

Da mesma forma, diferente de um ensino religioso confessional, a história das religiões, se pautada no princípio da laicidade e da interculturalidade crítica, pode romper com a visão de que existem culturas puras e completas. Somente uma educação que parta da sua incompletude, que problematize as relações de poder entre diferentes grupos e que considere a realidade cotidiana de hibridização cultural, pode atuar na luta contra processos discriminatórios que subalternizam e discriminam determinados grupos e sujeitos socioculturais.

Portanto, compreender a necessidade de uma reinvenção social, na qual a escola é protagonista importante, faz parte de um projeto maior para a educação, que seja capaz de lutar contra as desigualdades sem, contudo, combater e apagar as diferenças. Reconhecer nos estudantes a sua alteridade demanda esforço e flexibilidade da escola, que pode encontrar direcionamentos, e até respostas, por meio de uma educação intercultural crítica.

Distanciando-se das abordagens educacionais que buscam a igualdade de oportunidades no apagamento das diferenças, as problematizações e análises tecidas ao longo dos capítulos desta tese nos permitem concluir que uma política educacional intercultural, fortalecida pela importância que confere ao reconhecimento das diferenças, e com base no princípio da laicidade do Estado, é capaz de motivar, nas escolas públicas, a concretização de trocas dialógicas promotoras do reconhecimento do outro, sem anulações de qualquer espécie.

Para isso, no capítulo 7, mostramos que novas estratégias pedagógicas são urgentes e possíveis. Aliadas aos processos dialógicos cotidianos e à busca de ressignificação das políticas educacionais vigentes, elas podem fornecer bases consistentes para uma educação capaz de combater desigualdades, silenciamentos e opressões. Em relação à presença religiosa nas escolas públicas, seja sob a forma de Ensino Religioso ou práticas proselitistas, como no Brasil, seja sob a forma de identidades oprimidas, como na França, reafirmamos que o caráter questionador da interculturalidade crítica, se incluído nas políticas educacionais e praticado no cotidiano das práticas pedagógicas, pode ressignificar processos excludentes.

Com base na história pregressa e no contexto atual de conflitos e tensões entre o princípio da laicidade, a adoção de doutrinas de cunho religioso hegemônico nas práticas e no currículo formal e oculto da escola, no nosso país, e a negação da diferença com vistas à conservação da essência da “cultura original” no contexto francês, tal ação dialógica se faz urgente, já que está intimamente relacionada ao que é defendido no âmbito de um Estado efetivamente laico e plural.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, J. M. **Multiculturalidade, identidade e mestiçagem**. O diálogo intercultural nas idéias, na política, nas artes e na religião. Coimbra, Pallimage, 2012.

ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em abril de 2013.

ALVES, J. A. L. A Declaração dos Direitos Humanos na pós-modernidade. In: ALVES, J. A. L. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 21-41.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; G GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BAUBÉROT, J.; BLANCARTE, R.; MILLOT, M. **Déclaration universelle sur la laïcité au 21ème siècle**. 2005. Disponível em: <http://www.edulaica.net.br/artigo/186/biblioteca/documentos-coletivos-pela-laicidade/declaracao-universal/> Acesso em janeiro de 2015.

BAUBÉROT, J. **A favor de uma sociologia intercultural e histórica da laicidade**. Civitas. Porto Alegre, v. 11, n. 2, maio-ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/face/ojs/index.php/civitas/article/view/9649/6749> Acesso em agosto de 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BERGER, P. L. The desecularization of the world: a global overview. In.: BERGER, Peter L (Org.) **The desecularization of the world: resurgent religion and world politics**. Washington: Ethics and Public Policy Center, 2001.

BANNELL, R. I. Cidadania, identidade e linguagem: interculturalidade entre o universal e o particular. In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 124-153.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em Janeiro de 2015.

_____. Lei n. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm Acesso em março de 2014.

_____. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em janeiro de 2015.

_____. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2009/Decreto/D7037.htm Acesso em março de 2014.

_____. Decreto 7.177, de 12 de maio de 2010. Altera o Anexo do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7177.htm Acesso em março de 2014.

_____. Decreto n. 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7107.htm Acesso em março de 2014.

_____. Censo demográfico brasileiro de 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso setembro de 2014.

BLANCARTE, R. El porqué de un Estado Laico. In.: BLANCARTE, Roberto (Coord.). **Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo**. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 2008, p. 29-46.

_____. Laicidad em México. **Colección de Cuadernos Jorge Carpizo**. Para entender y pensar La laicidad. Universidad Nacional Autónoma de México, n. 31, 2013. Disponível em: http://catedra-laicidad.unam.mx/?page_id=122 Acesso em janeiro de 2014.

_____. América Latina: entre pluri-confesionalidad y laicidad. **Civitas**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, maio-ago. 2011, p. 182-206. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/9644> Acesso em março de 2013.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOVERO, M. **Contra o governo dos piores**: uma gramática da democracia. Tradução: Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2002.

_____. **Colección de Cuadernos Jorge Carpizo**. El concepto de laicidad. Universidad Nacional Autónoma de México, n. 2, 2013. Disponível em: http://catedra-laicidad.unam.mx/?page_id=122 Acesso em janeiro de 2014.

_____. ¿Qué laicidad? Una pregunta sobre Bobbio y para Bobbio. In.: BOVERO, Michelangelo et al. **Cuatro visiones sobre la laicidad**. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 2015, p. 1-12

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm | Acesso em março de 2014.

_____. 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, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192 Acesso em março de 2013.

_____. Portaria n. 92, de 24 de janeiro de 2013. Institui o Comitê Nacional de Diversidade Religiosa, no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-paratodos/pdf/portarian92sdhpr.pdf> Acesso em março de 2015.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Nação, Estado e Estado Nação**. Rio de Janeiro: FGV, 2008. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/> Acesso em julho de 2013.

CANDAU, V. M. F. (Org.). Construir Ecossistemas Educativos – Reinventar a escola. In: **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 13-37, 2008.

_____. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre a igualdade e a diferença. In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 154-173.

_____. **As diferenças fazem diferença?** Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro, Puc-Rio, 2010 (mimeo).

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**. v. 11, n. 2, 2011. p. 240-255. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf> Acesso em março de 2012.

_____. Cotidiano escolar: a tensão entre igualdade e diferença. **NOVAMERICA**, n. 134, abr./jun. 2012. p. 50-54.

CANDAU, V. M. F.; LEITE, M. S. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 121-139.

_____. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007, p. 731-758. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a1137132.pdf> Acesso em setembro de 2012.

CANDAU, V. M. F.; KOFF, A. M. N. S. Conversas com... Sobre a Didática e a perspectiva multi/intercultural. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 99-117.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, jan./abr. 2010. p. 151-169.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Multiculturalismo, Pesquisa e Formação de Professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, 2005. p. 333-344. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27553>

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**, v. 25, n. 2, 2007. p. 91-107. Disponível em: <http://www.slideshare.net/driadomaitis/o-multiculturalismo-e-seus-dilemas-ana-canen> Acesso em fevereiro de 2015.

_____. Currículo para o desafio à xenofobia: algumas reflexões multiculturais na educação. **Conhecimento e Diversidade**. Niterói, n. 11, jan./jun. 2014. p. 89-98. Disponível em: http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/viewFile/1742/1147 Acesso em setembro de 2015.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber* Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf> Acesso em abril de 2014.

CASANOVA, J. **Public Religions in the Modern World**. Chicago and London: The University Chicago Press, 1994.

_____. O problema da religião e as ansiedades da democracia secular europeia. **Rever** – Revista de Estudos da Religião. São Paulo, ano 10, dez. 2010. Disponível em: http://www.pucsp.br/rever/rv4_2010/t_casanova.pdf Acesso em dezembro de 2014.

_____. Reconsiderar la Secularización: uma perspectiva mundial. **Revista Académica de Relaciones Internacionales**. Madrid, n. 7, nov./2007. Disponível em: <http://www.relacionesinternacionales.info/ojs/article/view/85/75.html> Acesso em novembro de 2014.

CATROGA, F. **Entre Deuses e Césares**: secularização, laicidade e religião civil. Uma perspectiva histórica. Coimbra: Almedina, 2006.

CAVALIERE, A. M. Quando o Estado pede socorro à religião, **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro: UFRJ, n. 2, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1503> Acesso em setembro de 2012.

COLVERO, K. S. **A normatização da Educação Moral e Cívica (1961-1993)**. Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2014.

CONSELHO DA EUROPA. **Convenção para a proteção dos Direitos do Homem e das liberdades fundamentais**, de 4 de abril de 1950. Disponível em: http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_POR.pdf Acesso em janeiro de 2015.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução: Viviane Ribeiro. São Paulo: EDUSC, 1999.

CUNHA, L. A. Ensino religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional. **Educação e Sociedade**. v. 27, 2006. p. 1235-1256. <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a08v2797.pdf>

_____. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil - 1931/1997. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 37, 2007. p. 285-302. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0437131.pdf>

_____. A educação na Concordata Brasil-Vaticano. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 106, jan.-abr. 2009, p. 263-280. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a13.pdf>. Acesso em outubro de 2009.

_____. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 137, maio/agosto 2009. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a05.pdf>

_____. Confessionalismo versus laicidade na educação brasileira: ontem e hoje. **Visioni Latino Americane**, n. 3, v. 4, 2011. p. 4-17. Disponível em: <http://www.openstarts.units.it/dspace/handle/10077/4949>. Acesso em julho de 2012

_____. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 124, jul/set 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/14.pdf> Acesso em junho de 2014.

CUNHA, L. A.; CAVALIERE, A. O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: formação de modelos hegemônicos. In.: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Orgs.). **Sociologia da Educação** - pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 110-127.

CUNHA, L. A.; OLIVA, C. E. Sete teses equivocadas sobre o Estado laico. In.: CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Em defesa do Estado laico**. Coletânea de Artigos. Brasília: CNMP, 2014. p. 207-227.

CURY, C. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente, **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, 2004. p. 183-191. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a12.pdf> Acesso em março de 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

DOBBELAERE, K. **Secularización: um concepto multidimensional**. México: Universidad Iberoamericana, 1994.

DOMINGOS, M. F. N. Escola e laicidade: o modelo francês. **INTERAÇÕES** - Cultura e Comunidade. v. 3, n. 4, 2008. p. 153-170. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/6714/6141>
Acesso em setembro de 2013.

DUBOIS, P. O dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson (1878-1887 e 1911): bíblia da escola republicana. **História da Educação**. Pelotas: Asphe, v. 5, n. 9, 2001. p. 59-76. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30470>
Acesso em janeiro de 2015.

FISCHMANN, R. **Estado Laico**. São Paulo: Memorial da América Latina, 2008.

_____. Inconstitucional: o ensino religioso em escolas públicas em questão. In: NOTANDUM Ano XV - N. 28. São Paulo: jan./abr., 2012. Disponível em: <http://hottopos.com/notand28/05-16Roseli.pdf> Acesso em janeiro de 2013.

FLEURI, R. M. Relações interculturais, diversidade religiosa e educação: desafios e possibilidades. In.: FLEURI, R. M. et. al. (Orgs.). **Diversidade Religiosa e direitos humanos**: conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Edifurb, 2013. p. 57-80.

FRASER, N. Da distribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, 2006. p. 231-239.
<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/50109/54229>
Acesso em janeiro de 2015.

FRANÇA. Constituição de 1958. Disponível em: http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank_mm/portugais/constitution_portugais.pdf Acesso em março de 2014.

_____. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069117&dateTexte=20090422> Acesso em abril de 2015.

_____. Diretiva nº 346.893, de 27 de novembro de 1989. Regula o uso de símbolos religiosos nas escolas públicas. Disponível em: <http://www.conseiletat.fr/cde/media/document//avis/346893.pdf> Acesso em fevereiro de 2015.

_____. Comissão Stasi. Relatório. 2003. Disponível em: <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/034000725/0000.pdf>
Acesso em janeiro de 2015.

_____. Lei n. 2004-228, de 15 de março de 2004. Proíbe os símbolos religiosos nas escolas públicas. Disponível em:

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000417977&dateTexte=> Acesso em fevereiro de 2015.

_____. Charte de la laïcité à l'École. 2013. Disponível em http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73659 acesso em julho de 2015.

_____. L'École et ses partenaires mobilisés pour les valeurs de la République: synthèse des assises, 2015. Disponível em: http://cache.media.education.gouv.fr/file/05mai/55/6/synthese_nationale_a_ssises_421556.pdf Acesso em setembro de 2015.

_____. Année scolaire 2015-2016, 2015. Disponível em: http://cache.media.education.gouv.fr/file/DP_rentree/70/0/Rentree2015-Dossier-de-presse_456700.pdf Acesso em outubro de 2015.

_____. Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République. 2015. <http://www.education.gouv.fr/cid86129/grande-mobilisation-ecole-pour-les-valeurs-republique-lancement-des-assises.html> Acesso em dezembro de 2015.

_____. Une école exigeante, plus juste et au cœur de la République. Acesso em dezembro de 2015.

_____. Les grands principes du système éducatif. <http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html> Acesso em dezembro de 2015.

_____. Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République. <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-une-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html> Acesso em dezembro de 2015.

_____. Valeurs et symboles de la République - circulaire n°2013-144 du 6 septembre 2013 - Bulletin officiel du 12 septembre 2013 http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73659 Acesso em dezembro de 2015.

_____. Chaque 9 décembre, jour anniversaire de la loi dite de "séparation des Églises et de l'État" du 9 décembre 1905. 2015. Disponível em: http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94749 Acesso em novembro de 2015.

_____. Enseignement moral et civique. 2015. <http://eduscol.education.fr/pid33120/enseignement-moral-civique.html> Acesso em dezembro de 2015.

_____. L'enseignement moral et civique dans la classe, dans l'école et dans l'établissement - cycles 2-3-4. 2015. Disponível em:

<http://eduscol.education.fr/cid92405/l-emc-dans-classe-dans-ecole-dans-etablissement.html#lien1> Acesso em dezembro de 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GIUMBELLI, E. Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios. **Estudos Avançados**. São Paulo, vol. 18, n. 52, set./dec. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142004000300005 Acesso em outubro de 2012.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado**. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

LAMO DE ESPINOSA, E. Fronteras Culturales. In.: LAMO DE ESPINOSA, E. (Org.). **Cultura, Estados Ciudadanos**. Uma aproximación al multiculturalismo em Europa. Madrid: Alianza Editorial, 1995. p. 13-79.

LEITE, F. C. O Laicismo e outros exageros sobre a Primeira República no Brasil. *Relig. soc.* [online]. vol. 31, n. 1, 2011, p. 32-60 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010085872011000100003 Acesso em agosto de 2014.

_____. Estado e Religião. **A liberdade religiosa no Brasil**. Paraná: Juruá, 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2. Ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MANIFESTO PÚBLICO. Laicidade e educação pública: em defesa da aplicação integral dos limites constitucionais ao ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. Lançado por ocasião da Audiência Pública na ADI 4439 em discussão no STF. Disponível em: http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/MANIFESTO_LAICIDADE_E_EDUCACAO_PUBLICA.pdf Acesso em novembro de 2015.

MARIANO, R. Laicidade à brasileira. Católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. **Civitas**. Porto Alegre, v. 11, n. 2, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/9647/6619> Acesso em agosto de 2013.

MARTIN, D. **On Secularization**: towards a revised general theory. Aldershot (UK) e Burlington (U.S). Ashgate, 2008.

MARTÍNÉZ, A. T. Laicidad y Secularización. **Colección de Cuadernos Jorge Carpizo**. Para entender y pensar La laicidad. Universidad Nacional Autónoma de México, n. 21, 2013. Disponível em: http://catedra-laicidad.unam.mx/?page_id=122 Acesso em janeiro de 2014.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999. p. 7-32. Disponível em: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html Acesso em setembro de 2015.

MOREIRA, A. F. B. & CÂMARA, M. J. Reflexões sobre Currículo e Identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008, p. 38-66.

OLIVEIRA, D. C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. Rev. enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2008 out/dez; p. 569-76. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf> Acesso em maio de 2015

OLIVEIRA, E. et al. Análise de Conteúdo e pesquisa na área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, maio/ago. 2003. p.11-27.
www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=637&dd99=p

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 2007.

ORO, A. P. A laicidade no Brasil e no Ocidente: algumas considerações. Civitas, Porto Alegre, v. 11, n. 2, maio/ago. 2011. p. 221-237.
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/9646>

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da Diferença**. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. São Paulo, 1990. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v022/CILADAS.pdf> Acesso em julho de 2013.

_____. Reencantamento e Dessecularização. A propósito do autoengano em sociologia da religião. **Novos Estudos**. n. 49, nov./1997. Disponível em: http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/83/20080627_a_proposito_do_auto_engano.pdf Acesso em novembro de 2014.

PORTIER, P. Las metamorfosis de la laicidad francesa (1880-2013). In.: BOVERO, M. et al. **Cuatro visiones sobre la laicidad**. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 2015. p. 47-75.

_____. A articulação do político e do religioso nas democracias contemporâneas: uma diálogo com Luca Diotallevi. **Debates do NER**. Ano 16, n. 27, 2015. p. 85-96.

PROCURADORIA GERAL DA REPÚBLICA. Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n. 4439

<http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=635016&tipo=TP&descricao=ADI%2F4439>

RINCK, J. A. O pensamento comunitarista: uma análise do conflito cultural da “lei do véu islâmico” na França, na perspectiva de Charles Taylor. *Prisma Jur.*, São Paulo, v. 10, n. 1, jan./jun. 2011. p. 135-158.

RUBIO, D. S. **Retos y propuestas para una educación para la ciudadanía a partir de una noción compleja e intercultural de derechos humanos**. *Revista Sequência*, n. 59, dez. 2009. p. 361-386. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/21777055.2009v30n59p361/15439> Acesso em julho de 2013.

SACAVINO, S. Direitos humanos: um discurso vazio? In.: **Educação em/para os direitos humanos em processos de democratização: o caso do Chile e do Brasil**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008, p. 33-63.

SANTOS, B. S. (Org). **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. Para uma concepção multicultural dos Direitos Humanos. **Contexto Internacional**. Rio de Janeiro, vol. 23, n. 1, jan./jun. 2001. p.7-34. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_ContextoInternacional01.PDF Acesso em agosto de 2012.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Out. 2002. p. 237-280. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF Acesso em agosto de 2012.

_____. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Currículo sem fronteiras**. v. 3, n. 2, jul./dez 2003. p. 5-23. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/curriculosemfronteiras.pdf> Acesso em julho de 2013.

_____. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**. v. 2, 2009. p. 10-18.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, J. P. Comunidade e Comunitarismo: considerações sobre a inovação da ordem sociopolítica. *Ciências Sociais – Unisinos*. São Leopoldo, vol. 47, n. 3, set./dez 2011. p. 300-313. Disponível em:

http://www.unisinos.br/revistas/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2011.47.3.13 Acesso em dezembro de 2014.

SEPÚLVEDA, J. A. M. O Papel da Escola Superior de Guerra na Projeção do Campo Militar Sobre o Campo Educacional. Tese de Doutorado . Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

SORONDO, F. **Os direitos humanos através da história**. Porto Alegre: Movimento de Justiça e Direitos Humanos, 1991. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/mundo/sorondo/sorondo3.htm> Acesso em abril de 2013.

STOLL, D. **Is Latin America turning protestant?** The politics of evangelical growth. Berkeley: University of California Press, 1990.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n. 1, jan./jun. 2008. p. 341-377. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/%20article/viewFile/10310/9576> Acesso em agosto de 2013.

TAYLOR, C. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1993. Disponível em: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/taylor.pdf> Acesso em julho de 2013.

TOSI, G. História conceitual dos direitos humanos. In.: TOSI, G (Org.). **Direitos Humanos: História, teoria e prática**. João Pessoa: Editora UFPB, 2004. p. 99-128.

TUBINO, F. Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. In.: FULLER, Norma (Org.) **Interculturalidad y Política**. Desafíos y posibilidades, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales del Perú. Lima, 2002. p. 51-76. Disponível em: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Tubino2.pdf> Acesso em abril de 2015.

_____. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: **Anais do Encontro continental de educadores agustinos**. Lima, enero 2005a. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limaponen-02.html> Acesso em fevereiro de 2015.

_____. La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. **Cuadernos Interculturales**, vol. 3, núm. 5, jul./dic. 2005b. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/552/55200506.pdf> Acesso em maio de 2014.

TSCHANNEN, O. **Les théories de la sécularization**. Genebra: Droz, 1992.

VALADÉS, D. Laicidad y laicismo. Notas sobre una cuestión semântica. In.: BOVERO, Michelangelo et al. **Cuatro visiones sobre la laicidad**. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 2015. p. 13-46.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, M. V. (Org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 103-126.

WALSH, C. Interculturalidade, crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In.: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-43.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In.: VIANÃ, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (Orgs). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96. Disponível em: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401596/2015_1/Interculturalidad_Critica_y_Educacion_Intercultural.pdf Acesso em abril de 2013.

WILLAIME, J. P. **Europe et religions**. Les enjeux du XXI' siècle. Paris: Fayard, Les diex dans la cité, 2004.

WILLINSKY, J. **Política educacional da identidade e do multiculturalismo**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro de 2002. p. 29-52. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15551.pdf> Acesso em janeiro de 2015.

ZANONE, V. Laicismo. In.: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N. & PASQUINO, G. (Orgs.). **Dicionário de política**. 11a ed. Brasília: UNB., 1998.

ZEPEDA, J. J. L. Secularização ou Ressacralização? O debate sociológico contemporâneo sobre a teoria da secularização. Tradução de Paula Carpenter. **Revista Brasileira de Estudos Sociais**. Vol. 25, n. 73 jun./2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v25n73/v25n73a08.pdf> Acesso em novembro de 2014.