

**Questões socialmente vivas/controversas (QSV): uma
tentativa de comparação entre Brasil e França**

*Socially acute/controversial issues (QSV): an essay of
comparison between Brazil and France*

*Questions socialement vives/controversées (QSV) : une
comparaison entre le Brésil et la France*

Pedro Teixeira

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Benoît Falaize

Centre d'Histoire de Sciences Po, França

Resumo

O Brasil e a França compartilham desafios em comum relacionados à educação. O objetivo deste artigo é comparar o ensino de temas socialmente vivos/controversos nos dois países. Propomos uma análise teórica da sua dimensão disciplinar, das controvérsias em torno dos currículos escolares e dos debates sobre a laicidade. Analisamos as mudanças sociais que ocorreram nos últimos trinta anos em relação ao acesso à escola, as quais podem explicar o desenvolvimento da sensibilidade a estas questões na sociedade.

Palavras-chave: questões socialmente vivas; controvérsias; educação; laicidade; currículo.

Abstract

Brazil and France share common challenges related to education. The objective of this article is to compare the teaching of socially acute/controversial issues in both countries. We propose a theoretical analysis of its disciplinary dimension, the controversies involving school curricula and the debates on secularism. We analyze the social changes that have occurred in the last thirty years in relation to access to school that may explain the development of sensitivity to these issues in society.

Keywords: socially acute questions; controversy; secularization; curriculum.

Resumé

Le Brésil et la France partagent des défis communs en matière d'éducation. L'objectif de cet article est de comparer l'enseignement des questions socialement aiguës/controversées dans

les deux pays. Nous proposons une analyse théorique de sa dimension disciplinaire, des controverses concernant les programmes scolaires et des débats sur la laïcité. Nous analysons les changements sociaux intervenus au cours des trente dernières années en matière d'accès à l'école qui peuvent expliquer le développement de la sensibilité à ces questions dans la société.

Mots-clés: questions sociales aiguës; enseignement; controverses; laïcité; programmes scolaires.

1 Introdução

Não é necessário dizer o quanto este artigo deve à história das relações intelectuais entre o Brasil e a França. Outros autores já percorreram extensamente este terreno (Lefèvre, 1993). Todos esses intercâmbios se centraram em questões relevantes das Ciências Sociais. Historiadores, sociólogos e antropólogos atravessaram regularmente o Oceano Atlântico para compartilhar os seus conhecimentos, experiências e instrumentos de análise. Não é, pois, surpreendente que, no início do século XXI, o tema emergente do ensino das Questões Socialmente Vivas (QSV) seja uma questão importante dos dois lados do Atlântico em termos de escolarização e, mais especificamente, de discriminação, que teve um impacto tão contemporâneo nos nossos dois países que merece uma perspectiva comparativa.

Se fosse preciso uma prova, não seria a fronteira comum entre o Estado do Amapá e a Guiana Francesa, outro elo profundo e demasiadas vezes ignorado na França continental, que contrariaria a proximidade de temas sensíveis da educação, como a relação com a língua, as migrações intrarregionais e, *de facto*, internacionais, a relação com o Estado central ou os problemas de desenvolvimento econômico e social. Aqui, longe de ser uma simples lembrança anedótica de uma fronteira terrestre comum entre a França e o Brasil, mas também, implicitamente, entre a Europa e o continente sul-americano, cruzam-se questões universais. É basta conhecer as especificidades do lugar da escola francesa na Guiana para o medir (Kesler, 2020).

O tema da controvérsia na escola que propomos aqui, para além de estar em pleno desenvolvimento tanto no Brasil como em França, e de a Didática se ter apoderado dele em grande parte, confronta-se com outro tema, o da discriminação, tão vivo hoje na França como no Brasil. Duas histórias diferentes, dois sistemas educativos diferentes, e, no entanto... Uma obra didática que coloca a questão do ensino de temas controversos no centro das questões sociais atuais.

2 Dimensão disciplinar das QSV

No Brasil, várias QSV são transversais às disciplinas escolares. Muitas delas se cruzam com valores morais religiosos e questões de identidade, como o ensino da evolução biológica e o ensino da história e cultura afro-brasileira. Enquanto no primeiro caso há tensões entre o conhecimento científico e as crenças religiosas sobre a origem dos seres humanos, no segundo, há conflitos entre aqueles que associam o ensino das religiões afro-brasileiras ao debate sobre a cultura nacional e aqueles que são contra o ensino dessas religiões por serem contrárias às suas crenças religiosas.

Na França, esta referência implícita aos valores é onipresente há vários anos, e mais ainda desde a série de atentados que o país sofreu desde 2012-2016. Mas, neste caso, estamos falando dos valores da República, uma expressão que ganhou grande popularidade nos últimos anos. Inicialmente implícita nos discursos, foi explicitamente imposta desde a redação e os trabalhos preparatórios da lei conhecida como “Refondation de l'école de la République”¹ votada em 2013, e ainda mais durante 2015, após os ataques de janeiro e novembro, e até hoje, como um *leitmotiv* educacional normativo.

O ensino das ciências pode revelar discriminação ou sentimentos de discriminação. Isso porque não pode ser ensinado com o objetivo de mudar as crenças religiosas dos alunos, muitas vezes consideradas retrógradas ou irracionais. Desde o final da década de 1990, os currículos brasileiros de Biologia têm enfatizado a importância do ensino da evolução como um dos temas centrais desta ciência, relacionando-a com diferentes disciplinas (Brasil, 1998, 2006). No entanto, desde o início dos anos 2000, com a participação direta de políticos católicos e evangélicos, o criacionismo foi incluído na disciplina de Ensino Religioso no Rio de Janeiro e projetos de lei foram apresentados em nível federal tornando obrigatório o ensino do criacionismo nos cursos de Ciências e Biologia (Dorvillé; Teixeira, 2015). Além dos conflitos sobre os currículos, há também a resistência à teoria da evolução por parte dos alunos - principalmente evangélicos, mas também de outras religiões. Nesse sentido, estabelece-se uma tensão entre ensinar o conhecimento científico e seus fundamentos teórico-epistemológicos e respeitar as crenças dos alunos (El-Hani; Sepúlveda, 2010; Teixeira, 2019). Tal cenário se torna mais complexo porque a população evangélica é, em sua maioria, oriunda de classes média baixa e pobre, menos escolarizadas que as classes mais abastadas, o que faz com que sejam taxadas de ignorantes ou alienadas (Spyer, 2020). Portanto, a discussão não é apenas sobre os conflitos entre ciência e religião, mas sobre a relação entre conhecimento científico, conhecimento escolar, crenças religiosas, práticas

¹ Refundação da escola republicana”, em tradução livre.

educativas e discriminação.

Do mesmo modo, as problemáticas do ensino das ciências têm estado bastante presentes e desenvolvidas em França, sobretudo desde o início dos anos 2000. A questão que geralmente se coloca é a da relação com a verdade científica, face às crenças religiosas dos alunos, que se diz fazerem parte da sua cultura familiar e que podem constituir um fator de contestação nas aulas. Não é tanto o criacionismo que está no centro da interrogação, mas a recusa de alguns alunos muçulmanos, inclinados para o relativismo, ou seja, a convicção de que a criação não é a única questão. Esta questão é levantada desde o início da história das escolas da República. Como é que se pode glorificar a verdade científica sem ofender os alunos? Esta questão didática é uma questão socialmente viva numa França há muito dependente do peso moral da Igreja Católica. A escola foi construída não tanto contra, mas com esta sociedade religiosa, contra a qual não se podia ir. Como dizia Gustave Monod em 1924: “A nossa tarefa não é tanto ensinar a verdade científica, mas sim formar o espírito para a receber, para a descobrir um dia”. (Borne, 2007). Estudos didáticos recentes destacaram uma pedagogia adequada para este fim. (Fortin, 2009; Simonneaux, 2006; Laroche; Désautels, 2006).

No entanto, não é provavelmente no ensino de Ciências que a ligação entre as questões de atualidade social e a discriminação é mais evidente na França. Embora, como veremos mais adiante, a questão da religião e das crenças, nomeadamente as ligadas ao Islã, seja também uma questão social importante.

Nas disciplinas de História, Literatura e Educação Artística, a lei brasileira 10.639 de 2003 tornou obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira, como resultado da pressão dos movimentos sociais e intelectuais negros. A lei visa não apenas acrescentar conteúdos a serem ensinados, mas atuar numa perspectiva de descolonização dos currículos, entendendo que os conhecimentos produzidos pelos povos africanos e negros escravizados foram historicamente silenciados nas escolas e na sociedade (Gomes, 2012). Pretende também criticar a imagem tradicional do Brasil como uma “democracia racial”, na qual brancos, negros e indígenas conviveriam pacificamente e sem discriminação estrutural (Gil; Camargo, 2018).

Na França, a renovação do ensino de História conduziu a uma ruptura com a transmissão de uma história nacional tradicional e francocêntrica. Acompanhando a evolução da sociedade e os debates sobre o carácter multiétnico e multicultural da sociedade francesa, as escolas e os editores de manuais escolares integraram progressivamente nos *currículos* prescritos e reais uma abertura a uma escrita pluralista do passado nacional. Na sequência do

modelo memorial proposto pela nova transmissão da Shoah nas escolas nos anos 90, temas como a escravidão (Falaize *et al.*, 2010; Falaize; Wainstain, 2020a), a colonização (Falaize *et al.*, 2011; De Cock, 2016), a guerra da Argélia e a história da imigração emergiram como elementos-chave de uma história aberta aos diferentes legados do passado francês (Falaize, 2014). Esta história plural tem em conta não só a realidade histórica, mas também os alunos presentes na aula, eles próprios oriundos de meios migrantes. É em nome destes alunos, que são vistos como provenientes de uma “cultura diferente”, que esta mudança na história ensinada é legitimada. Esta tendência não passou despercebida. A ideia de pôr em causa “a nossa herança” (geralmente cristã, ou heroica, no sentido em que o romance nacional a definiu – De Cock, 2009), é frequentemente “equiparada a uma vontade de liquidar a nação e de favorecer a ascensão do comunitarismo” (Garcia, 2009).

A este respeito, a forma como a história da imigração foi incorporada nos currículos, nos manuais escolares e nas práticas de sala de aula nos anos 2000 é representativa da forma como, na França, as questões da memória e, conseqüentemente, as questões vivas foram consideradas (Falaize *et al.*, 2008). Em resposta a um sentimento de discriminação ou, no mínimo, de diminuição do papel dos estrangeiros na transmissão da história do país, os programas escolares incluem elementos desta história nas escolas francesas desde 2007. Para evocar a história e as memórias da imigração, as escolas recorreram frequentemente às famílias dos alunos presentes nas aulas, bem como à sua história. Na prática da sala de aula, desde o ensino primário até o último ano do ensino secundário, tanto nas aulas de história como nas de literatura ou de economia e ciências sociais, os alunos eram frequentemente solicitados a indicar a sua “origem”, “de onde vêm” ou “país de origem”. Esta prática era tanto mais frequente quanto se baseava no desejo de realçar uma característica específica que os professores queriam sublinhar.

Os professores definem o tema das suas aulas em relação às suas próprias preocupações, que consideram que os seus alunos conhecem: racismo, discriminação, questões de migração no Mediterrâneo etc. Durante estas aulas, as relações escolares são organizadas com base na relação entre “eles” e “nós”; entre alunos considerados “diferentes” e um “nós” coletivo da comunidade educativa e nacional. Durante estas aulas, as relações escolares são organizadas com base na relação entre “eles” e “nós”; entre alunos considerados “diferentes” e um “nós” coletivo da comunidade educativa e nacional. Diz-se que os alunos são portadores de toda a história da imigração e que são relegados para uma posição de “estranheza”, de “diferença”, à qual devem ser atribuídos direitos e cuidados, com uma generosidade por vezes abstrata e generosa, uma preocupação profunda e sincera de

reconhecimento, mas sem qualquer ligação à questão social. Diz-se frequentemente nas salas de aula francesas que “a diversidade é uma riqueza”. A injunção paradoxal de integrar os alunos que já estão integrados e que são generosamente convidados a exprimir as suas diferenças remete paradoxalmente, nas práticas e nas palavras utilizadas, para a singularidade, mas em nome do universal.

Estas expressões (“riqueza das origens”, “diversidade”) são recorrentes como um *leitmotiv* no discurso escolar. A intenção benevolente de valorizar a cultura leva os professores a considerarem-na de forma abstrata e, na maioria dos casos, sem qualquer referência ao meio social a que pertencem. Os professores entrevistados agem como se, idealmente, as condições históricas em que as famílias em questão chegaram a França e a sua inclusão no território nacional estivessem desligadas de quaisquer condições sociais, tornando a sua cultura igual a qualquer outra cultura. No fundo, os professores que pretendem ter em conta a cultura dos seus alunos, ou pelo menos permitir o reconhecimento da “sua” cultura, da “sua” história, reificam muitas vezes, sem o saberem, a suposta identidade dos alunos que têm à sua frente. Além disso, os professores tentados por este tipo de reconhecimento, inspirados por uma generosidade benevolente e espontânea, “fecham” os alunos num reconhecimento de grupo (“os alunos do Mali”, “os norte-africanos”...) que é exatamente o contrário da complexidade da construção da identidade...

No Brasil, no âmbito da lei, o ensino das religiões de matriz africana (Candomblé e Umbanda, por exemplo) está incluído como elementos de grande importância para a construção da cultura brasileira e tem se configurado como uma questão socialmente viva nos últimos anos. A estigmatização do Candomblé como feitiçaria, “magia negra” e sua associação com o demônio tem uma longa história no Brasil. Desde o início da escravidão negra, foi perseguido pela Igreja Católica e sua prática foi considerada crime até meados do século XX. Hoje, o Candomblé é explicitamente identificado como demoníaco por várias igrejas evangélicas pentecostais (Almeida, 2009). Entidades de defesa dos direitos humanos e de combate à intolerância religiosa têm denunciado o papel de grupos dessas religiões como responsáveis por ataques a terreiros. Pesquisas sobre intolerância religiosa nas escolas mostram que alunos e professores adeptos das religiões afro-brasileiras, em especial do Candomblé, são as principais vítimas de preconceito e agressão. Caputo (2012) e Araújo (2017) mostram que tal realidade faz com que alunos e professores candomblecistas escondam constantemente suas crenças religiosas por medo da discriminação. Além disso, a pesquisa de Quintana (2013), baseada em entrevistas com professores candomblecistas, revela que os professores, quando identificados como praticantes do Candomblé, são

discriminados pelos próprios colegas e alunos.

A discriminação contra os candomblecistas está ligada às políticas públicas. Caputo (2012) aponta que a implementação do ensino religioso no Rio de Janeiro aumentou a intolerância em relação aos jovens do Candomblé, devido ao caráter confessional dessa disciplina. Araújo (2017) afirma que a intolerância aos cultos afro-brasileiros também impede que a Lei 10.639/03 seja plenamente implementada. A autora ressalta que os professores que querem explorar os temas abrangidos pela lei conseguem abordar mais a história africana, as artes visuais e a literatura do que as religiões originárias da África.

3 Temas de cidadania com questões convergentes

Na última década, no Brasil, houve um crescimento acelerado do chamado novo conservadorismo brasileiro, resultado da união de grupos conservadores neoliberais e religiosos (Lacerda, 2019). Esse movimento foi particularmente intenso a partir de 2013, com protestos que varreram as ruas das principais cidades do país. Inicialmente ligados a movimentos sociais de esquerda, baseados em críticas às tarifas de ônibus, aos gastos e às políticas para a Copa do Mundo de 2014, os protestos cresceram dentro dos recém-criados movimentos de direita. Com o apoio de grandes empresários e impulsionados pela operação “Lava-Jato” da Polícia Federal, esses novos movimentos de direita ganharam força e popularidade (Tatagiba, 2018). Juntamente com a articulação de parlamentares conservadores e neoliberais, foram fundamentais para minar a popularidade da presidenta Dilma Rousseff, culminando com seu impeachment em 2016.

Desde então, as pautas conservadoras e neoliberais ganharam ainda mais destaque no cenário político. Michel Temer, sucessor de Dilma Rousseff, empreendeu a reforma do ensino médio e a nova versão do Currículo Nacional, apesar das críticas e resistências de professores e pesquisadores. Avelar e Ball (2019) mostram que organizações filantrópicas formadas por diferentes grupos empresariais tiveram um papel ativo e decisivo na definição do novo currículo, tornando opacas as fronteiras entre o público e o privado na definição das políticas públicas de educação.

Ao mesmo tempo, o então deputado federal Jair Bolsonaro ganhava força. Ex-militar, Bolsonaro contava com mais de 20 anos de experiência legislativa quando, em 2011, se destacou a nível nacional. Naquele momento, o Ministério da Educação planejava distribuir materiais a escolas e professores para combater a discriminação contra pessoas LGBTQIA+, através do programa “Escola sem Homofobia”. Bolsonaro e outros políticos conservadores - maioritariamente evangélicos e católicos - opuseram-se fortemente,

apelidando o programa pejorativamente de “Kit Gay”. Acusaram o Ministério e os educadores de promover a “ideologia de gênero”, a “homossexualidade”, sexualizar precocemente as crianças e promover a destruição da família tradicional (Lacerda, 2019). A presidenta Dilma Rousseff vetou então o programa, cedendo à pressão de parlamentares evangélicos e conservadores.

Em 2014, três anos após a polêmica em torno do programa, o tema do ensino das questões de gênero volta ao centro das discussões, com a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento estabelece os objetivos a serem alcançados por meio de políticas públicas e ações governamentais em um período de dez anos (2014-2024), como a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar. Inicialmente, seu texto incluía a “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Devido à oposição de parlamentares conservadores e religiosos, o trecho foi alterado para mencionar “a erradicação de todas as formas de discriminação”, retirando qualquer menção a “gênero” (Reis; Eggert, 2017).

Em 2015-2016, a França também iniciou uma vasta campanha de luta contra a homofobia nas escolas, através da ação da ministra da Educação Nacional (2014-2017), Najat Valaud-Belkacem, que tinha sido muito contestada alguns meses antes por ter liderado uma campanha contra o sexismo e a desigualdade sexual quando era ministra dos Direitos da Mulher (2012-2014). O debate nacional que eclodiu na sequência da publicação do “ABCD da Igualdade”, um programa escolar destinado a combater os estereótipos sexuais, ilustra bem os campos envolvidos e, sobretudo, a vivacidade desta questão social. Foi desencadeada uma campanha de boatos sem precedentes (Harsin, 2018) contra este projeto educativo, que acabou por contribuir para a sua expulsão do panorama escolar.

Ao mesmo tempo, no Brasil, em 2014, o movimento “Escola sem Partido” ganhava força. Fundado por um advogado católico em 2004, o movimento dedicava-se inicialmente à luta contra a suposta doutrinação de professores, que defenderiam o comunismo e combateriam o capitalismo e o cristianismo (Escola sem Partido, n.d.). Dez anos depois, o movimento incorporou a luta contra a educação de gênero e aproximou-se de políticos conservadores, incluindo Bolsonaro e os seus filhos, ganhando notoriedade nacional. A partir de então, vários projetos de lei “Escola sem Partido” foram lançados em diversos municípios, estados e no âmbito federal. Esses projetos visam limitar a atuação das escolas e dos professores, estabelecendo que as escolas não devem ensinar aos alunos valores diferentes daqueles de suas famílias (Miguel, 2016).

Apesar de não contar com o apoio de lideranças políticas tradicionais, Bolsonaro ganhou popularidade em diversas regiões e camadas da população, consolidando-se como um dos principais nomes de oposição ao Partido dos Trabalhadores, à Dilma e ao ex-presidente Lula. Assim, em 2018, com um discurso anticorrupção e moralizador (inclusive na educação), foi eleito presidente, com o apoio de igrejas evangélicas e do grande capital, e com o uso das redes sociais para espalhar *fake news* atacando adversários, (Almeida, 2019).

Na França, a questão da cidadania nas escolas é eminentemente política. Inscreve-se na longa história das escolas republicanas, desde o século XIX (Déloye, 1994), que têm como objetivo transformar os alunos das escolas públicas obrigatórias em republicanos. Depois de um período de eclipse nos anos 60 e 80, este ensino, tradicionalmente confiado aos professores de história-geografia dos liceus, recuperou uma forte vitalidade prescritiva com o ministério de Jean-Pierre Chevènement em 1985. No entanto, na realidade, a educação cívica frequentemente não era um conteúdo prioritário, isto é, só era realmente ensinado na aula se o programa de história e geografia fosse ensinado à risca. Muitas vezes, a educação cívica não fazia parte da rotina normal da sala de aula. Perante o fracasso deste ensino, considerado ao mesmo tempo essencial e mal transmitido no início dos anos 2000, o ministério de Vincent Peillon (2012-2014) redefiniu uma abordagem pedagógica mais ativa, baseada na experimentação dos valores e não no seu carácter formal e de cima para baixo. Os programas de educação moral e cívica² de 2013 colocaram os valores da República e do laicismo no centro do sistema educativo, numa abordagem pedagógica influenciada pelos conceitos de Célestin Freinet e pelos métodos ativos de ensino. A luta contra as discriminações esteve no centro das reflexões do comitê curricular, assim como a procura da melhor forma de fazer aderir aos valores da República os jovens considerados em desacordo com os mesmos. Neste caso, sem o dizer explicitamente, os jovens dos bairros populares, na sua maioria de origem imigrante, eram o alvo. Como é que se consegue que eles adotem os valores? (Prairat, 2018; Desméry, 2020) Estas eram as questões a que era necessário responder para levar os jovens franceses, em toda a sua diversidade, a abraçar os valores da República e, acima de tudo, a laicidade, um tema importante nas divisões educativas contemporâneas em França, onde as definições legais, políticas e didáticas se misturam.

² Cabe ressaltar que, na França, a educação moral e cívica, como discutida neste trabalho, tem carácter bastante distinto do conservadorismo da disciplina escolar de mesmo nome existente no Brasil durante a ditadura militar.

4 Laicidade e religião

Entre os temas partilhados pelo Brasil e pela França, a questão da religião ocupa um lugar central, com ambos os países possuindo uma forte tradição católica. A relação entre religião e escola pública no Brasil começou com a colonização e continua até hoje. Durante todo o período colonial (entre 1500 e 1822), a religião oficial brasileira era o catolicismo. Após a independência, o Brasil tornou-se um império e a religião católica continuou a ser a religião oficial, que deveria ser ensinada nas escolas. Na França, a filha mais velha da Igreja na Europa, o catolicismo impregnou durante muito tempo as consciências e os costumes sociais das pessoas. Mas a religião também ocupa um lugar especial. Em 1885, foi proclamada a República no Brasil e, sob a influência dos ideais iluministas franceses, a constituição nacional instituiu a separação entre o Estado e as religiões, inclusive na educação pública, que foi declarada laica pela primeira vez. Na França, a mesma separação começou com as leis Ferry de 1881-1882, e foi consagrada na lei de 1905 (Baubérot, J., 2017). No entanto, a laicidade na educação brasileira só perdurou até 1934, quando Getúlio Vargas, após um golpe de Estado, proclamou uma nova constituição que, por pressão da Igreja Católica, restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas. Nas constituições seguintes, 1937, 1946, 1964 e 1988 (em vigor), o ensino religioso nas escolas públicas foi mantido (Carvalho; Sívori, 2017). Na França, ao contrário, a laicidade é mantida nas escolas públicas até hoje, apesar de um status especial para escolas privadas, predominantemente católicas.

Contudo, um ponto de virada ocorreu em janeiro de 2015, após os ataques ao semanário Charlie Hebdo e ao Hypercacher, supermercado de produtos Kosher, em Paris. O trauma vivido pela sociedade francesa teve um impacto direto e imediato nas escolas. A ministra Valaud-Belkacem foi encarregada de desenvolver uma grande campanha para as escolas, baseada na reafirmação da laicidade e no desenvolvimento da diversidade social nos bairros populares. Mas é a laicidade que tem sido o aspeto mais visível da política nas escolas.

No entanto, a mudança já começara nos anos 80, quando toda uma série de discursos sobre “alunos de origem migrante” (Falaize, 2006; Sayad, 2014) estavam sendo feitos em sala de aula. O momento em que os alunos de origem migrante começaram a ser tidos em conta coincidiu também com uma crise ideológica: a laicidade, que parecia ser um dos fundamentos inabaláveis da escola republicana, foi subitamente posta em questão ou, pelo menos, tornou-se objeto de um intenso debate. Veja-se o relatório sobre o ensino das religiões nas escolas do historiador Philippe Joutard, apresentado ao ministro da época (Joutard, 1990) e, ainda mais recentemente, o relatório apresentado ao primeiro-ministro por Régis Debray (Debray, 2002). É como se tivesse sido necessária a visibilidade destes alunos

para que a laicidade e a religião fossem redefinidos na sala de aula. É como se, ao ter em conta a identidade dos filhos dos trabalhadores migrantes norte-africanos, ressurgisse toda a questão da identidade da França, em termos dos seus princípios mais afirmados: a República e a laicidade. Já em 1985, o papel do Islã foi reafirmado e sublinhado nos currículos do ensino secundário e, em 1995, nos currículos do liceu, onde o espaço árabe-muçulmano mediterrânico foi incluído como um dos capítulos essenciais do segundo ano do ensino secundário. Do mesmo modo, sob o impulso de Philippe Joutard e Jean Hébrard, entre outros, o Mediterrâneo medieval foi incluído no programa de história do ensino primário em 2002, tal como a história do tráfico atlântico de escravos.

Num país laico como a França, o papel da religião continuará a dominar o debate público. Dos filhos de pais migrantes à questão do Islã em França, a mudança é rápida. Quando Philippe Joutard redigiu o seu relatório, exprimiu a urgência desta questão social: “A maior diversidade religiosa em França, com o desenvolvimento de uma grande comunidade muçulmana, torna ainda mais urgente a necessidade de fornecer uma vasta gama de informações”. Para Joutard, defender a introdução do ensino da história religiosa nas aulas de história significa “realçar o fato de a identidade religiosa do nosso país ser plural. Combinará uma melhor compreensão da cultura francesa, rica na sua diversidade, com uma abertura a outras civilizações”.

Desde então, a didática do ensino laico dos fatos religiosos desenvolveu-se consideravelmente, nomeadamente sob os auspícios do Instituto Europeu de Ciências das Religiões, que faz parte da Escola Prática de Altos Estudos de Paris. O trabalho de Isabelle Saint-Martin em particular, e de toda a sua equipe que trabalha na definição deste ensino, levou ao desenvolvimento de um campo de ensino verdadeiramente inovador (Saint-Martin, 2019). Mas o título do seu livro diz tudo. Ainda há dificuldades dos professores em abordar essas questões em sala de aula, fruto de uma herança de separação que o Brasil não vive.

No Brasil, atualmente, o ensino laico dos fatos religiosos faz parte da disciplina de História, principalmente no que se refere às religiões cristãs, ao judaísmo e ao islamismo. Como vimos anteriormente, há dificuldades em lidar com as religiões afro-brasileiras, devido à discriminação. No que diz respeito ao ensino religioso, a legislação brasileira estabelece que este é de oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa. Ou seja, as escolas públicas são obrigadas a oferecer a disciplina, mas os alunos não são obrigados a frequentar as aulas. Além disso, estados e municípios são livres para definir a organização do ensino religioso (Cunha, 2018). Assim, há lugares, como o estado de São Paulo, em que se ensina a história das religiões, enquanto em outros, como o estado do Rio de Janeiro, o ensino é confessional, ou

seja, específico de uma religião, definida de acordo com o perfil religioso da população que vive nas proximidades da escola. A Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2017, por sua vez, traz orientações para que o Ensino Religioso seja pautado na diversidade religiosa, proporcionando a aprendizagem do conhecimento religioso, a liberdade de consciência e de crença, estimulando o diálogo entre perspectivas religiosas e laicas de vida e ajudando os alunos a construir seu sentido pessoal de vida com base em valores, princípios éticos e de cidadania.

Verifica-se, portanto, que o Estado é responsável pelo financiamento do ensino religioso, incluindo a contratação de professores e a compra de materiais didáticos, e que há diferentes configurações da oferta da disciplina, resultantes das correlações de forças políticas com ideologias e objetivos distintos. Embora hoje parte das igrejas evangélicas também defenda o ensino religioso e constitua um braço importante do novo conservadorismo brasileiro, como apontam Carvalho e Sívori (2017), o ensino religioso é historicamente uma pauta católica. A percepção de que os evangélicos seriam mais fortemente contrários à laicidade do que os católicos pode ser vista como resultado da invisibilidade da atividade católica na esfera pública.

Neste sentido, a forte tradição católica do Brasil aproxima-o da França: alguns pesquisadores veem a laicidade francesa como uma “cato-laicidade” (Gautherin 2014), ou como parte de um comunitarismo majoritário (Lorcerie, 2005).

Todavia, basicamente, o debate central em França, hoje em dia, é sobre a visibilidade da religião na sociedade e, mais ainda, nas escolas. Desde 2015, os debates tornaram-se extremamente conflituoso, impossibilitando qualquer compromisso ou diálogo real. (Zuber, 2020). Por um lado, há os defensores de uma laicidade estrita nas escolas, como o Ministro da Educação Nacional Jean-Michel Blanquer, que se opõe, por exemplo, à presença do véu entre as mães de alunos que participam em passeios escolares, e, por outro lado, a percepção do Observatório Nacional da Laicidade, que reporta ao Primeiro-Ministro, definindo a laicidade com base na lei, e apoiado pela sua herança política liberal. O véu é o principal ponto de discórdia, mas não o único. A lei de 2004, que proíbe a ostentação de símbolos religiosos (e, por conseguinte, do véu) nas escolas francesas, é atualmente vista por muitos alunos, e não só dos meios populares muçulmanos, como um constrangimento discriminatório e um atentado às liberdades individuais. Este sentimento parece ser confirmado por uma pesquisa recente com estudantes do ensino secundário francês (LICRA/IFOP, 2021). O desafio atual para as escolas francesas é abordar esta questão altamente sensível.

No campo acadêmico brasileiro, há diferentes pontos de vista sobre a relação entre a escola pública e as religiões. Autores como Cunha (2018) e Cury (2004), baseados em uma concepção republicana de laicidade, rejeitam a disciplina de ensino religioso, alegando que sua oferta viola a separação entre Estado e religião, pode fazer proselitismo e reproduzir preconceitos. Para outros pesquisadores, como Rodrigues (2015), o ensino religioso pode ter um caráter global, estudando as diferentes manifestações religiosas no Brasil, além de contribuir para o combate à violência e à intolerância religiosa. O relatório de Régis Debray teve a mesma visão. Dessa forma, símbolos e práticas religiosas poderiam ser discutidos e analisados sem a inculcação de práticas proselitistas, naquilo a que a França chama de dimensão patrimonial e social das religiões, sem ligação com o dogma e a fé.

5 Conclusão: as razões do crescimento das QSV no Brasil e na França nos últimos anos

Refletir sobre as possíveis razões pelas quais essas QSV têm aparecido com mais intensidade nos últimos anos no Brasil não é uma tarefa fácil. No entanto, podemos levantar algumas hipóteses, baseadas nas mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas. Em primeiro lugar, a redemocratização e a implementação de políticas que ampliaram o acesso à escola na década de 1990 possibilitaram a escolarização das populações mais pobres e marginalizadas. Neste sentido, as tensões sociais de classe, raça, gênero, religião etc. passaram também a fazer parte do cotidiano escolar. Do mesmo modo, na França, as “páginas sombrias” da história nacional já não parecem ser tabus: a necessidade de transmitir uma memória está tornando-se obsessiva. Esta injunção social de recordar, de transmitir a memória, tendo em conta a diversidade cultural do país, teve um impacto considerável nas práticas escolares sobre temas tão sensíveis como a Segunda Guerra Mundial (que durante muito tempo foi tratada no contexto da história militar e diplomática), as guerras de descolonização, a escravidão e, atualmente, a religião e, por extensão, o Islã.

Em segundo lugar, desde a década de 1980, o perfil religioso da população brasileira mudou consideravelmente. Houve um declínio no número de católicos (de 89,0% da população em 1980 para 65,0% em 2010) e um crescimento dos evangélicos (de 6,6% em 1980 para 22,1% em 2010) (IBGE, 2012). Como discutido acima, líderes religiosos e políticos evangélicos têm forte presença na esfera pública para defender concepções tradicionais de família e abraçar um discurso de maioria moral, que combatem concepções progressistas e pluralistas de educação. Nesse sentido, eles se opõem ao ensino de disciplinas contrárias aos preceitos de sua religião, sendo uma importante força no campo conservador.

Do mesmo modo, na França, a questão religiosa tornou-se, nos últimos anos, uma

questão vivo, quer em termos da expressão da minoria de estudantes que se afirmam ou são considerados muçulmanos, quer em torno do tema muito controverso da laicidade, uma definição em que todo o campo intelectual e midiático está empenhado.

Um terceiro ponto relevante é o crescimento de coletivos e novos movimentos sociais que defendem princípios identitários e políticas de reconhecimento. Assim, para esses grupos, a educação básica é um campo privilegiado de atuação, principalmente no que diz respeito à inclusão de conteúdos e pessoas que antes estavam fora da escola (Gohn, 2019). O ensino das questões de gênero e das relações étnico-raciais são pautas dos movimentos feministas e negros que visam denunciar a discriminação e a desigualdade na sociedade brasileira. O racismo também é um dos temas centrais para os jovens que estão muito atentos à discriminação (Falaize, 2020b).

Deste modo, surgem tensões em torno dos currículos das disciplinas e dos objetivos da educação no Brasil e na França. Há controvérsias sobre os conhecimentos, valores e atitudes que a escola deve ensinar. Doutrinas religiosas, laicidade, cidadania e conhecimento científico estão em confronto, em conflitos para os quais não há soluções definitivas, o que nos leva a acreditar na importância da QSV para a educação nos dois países.

Referências

ALMEIDA, Ronaldo de. *A Igreja Universal e seus demônios: um estudo etnográfico*. São Paulo: Ed. Terceiro Nome, 2009.

ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: Conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. *Novos Estudos – CEBRAP*, v. 38, n. 1, p. 185-213, 2019. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.25091/s01013300201900010010>

ARAÚJO, Patrício Carneiro. *Entre ataques e atabaques: intolerância religiosa e racismo nas escolas*. São Paulo: Arché Editora, 2017.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, v. 64, p. 65-73, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>

BAUBEROT, J. *Histoire de la laïcité en France*. 7. ed. Paris: PUF, 2017.

BERQUE, J. *Les enfants de l'immigration à l'école: rapport au Ministère de l'Éducation Nationale*. Paris : La Documentation Française, 1985.

BORNE, D. *Enseigner la vérité à l'école? Quels enjeux?* Paris : Armand Colin, 2007.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 2006.

CAPUTO, Stela. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARVALHO, Marcos Castro; SÍVORI, Horacio Federico. Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. *Cadernos Pagu*, n. 50, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449201700500017>

CUNHA, Luiz Antônio. Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso? *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 145, p. 890-907, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018196128>

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 183-191, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300013>

DEBRAY, R. *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Paris : Odile Jacob, 2002.

DE COCK, L. Pour dépasser le roman national. In: DE COCK, L.; PICARD, E., *La fabrique scolaire de l'histoire: illusions et désillusions du roman national*, Marseille : Agone, 2009.

DELOYE, Y. École et citoyenneté. *L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: controverses*. Paris: Presses de sciences Po, 1994.

DESMERY, K. *Pour une éducation à la liberté responsable: les perspectives d'un enseignement moral et civique*. [S.l.]: Éditions Liber Mirabilis, 2020.

DORVILLÉ, Luís Fernando; TEIXEIRA, Pedro. O crescimento do criacionismo no Brasil: principais influências e avanços recentes. In: X ENCONTRO Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015. p. 24-27.

EL-HANI, Charbel Niño; MORTIMER, Eduardo Fleury. Multicultural education, pragmatism, and the goals of science teaching. *Cultural Studies of Science Education*, v. 2, n. 3, p. 657-702, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11422-007-9064-y>

EL-HANI, Charbel Niño; SEPÚLVEDA, Cláudia. The relationship between science and religion in the education of protestant biology preservice teachers in a Brazilian university. *Cultural Studies of Science Education*, v. 5, n. 1, p. 103-125, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11422-009-9212-7>

ESCOLA SEM PARTIDO. *FAQ*: site oficial. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/faq>. Acesso em: 8 ago. 2016.

FALAIZE, Benoit; COELHO, Fabrício. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? *Revista Tempo e Argumento*, v. 6, n. 11, p. 224-253, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5965/2175180306112014224>

FALAIZE, B. Identités, histoire et mémoires scolaires: les enfants descendants de travailleurs nord-africains en France. In: NAGY, P. SAHIN-TOTH P. (ed.). *Identités en construction, identités en interaction*. Budapest : Presses universitaires de Rouen (PURH)/ELTE, 2006.

FALAIZE, B. (org.). *L'histoire de l'immigration à l'école*. [S.l.]: INRP/CNHI, 2009. (Éducation, histoire, mémoire).

FALAIZE, B. (org.). *L'enseignement de l'esclavage et des traites dans l'espace scolaire hexagonal*. [S.l.]: INRP, 2011.

FALAIZE, B. L'enseignement des sujets controversés dans l'école française: les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France ? *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 193-223, 2014.

FALAIZE, B.; WAINSTAIN, N. L'esclavage dans les manuels et les programmes scolaires : 7 propositions. *Les notes de la Fondation pour la mémoire de l'esclavage (FME)*, n. 1, 2020a. Disponível em: <https://memoire-esclavage.org/sites/default/files/2020-10/Note%20%C3%A9ducation%20FME%20sept%202020.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

FALAIZE, B. L'institution scolaire et l'horizon démocratique. *Revue Esprit*, n. 469, p. 99-107, nov. 2020b.

FORTIN, C. *L'évolution à l'école: créationnisme contre darwinisme?* Paris: Armand Colin, 2009.

GARCIA, P. Roman national et revendications mémorielles. *Cahiers Français: la France au pluriel*, n. 352, p. 57-62, 2009.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; CAMARGO, Jonas. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i13.430>

GOHN, Maria da Glória. Lutas, movimentos sociais e políticas em educação no Brasil: um histórico de organização e confrontos. In: *Participação e democracia no Brasil: da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013*. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 192-227.

GOMES, Nilma. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

HARSIN, J. Post-Truth Populism: the french anti-gender theory movement and cross-cultural similarities. *Communication, Culture and Critique*, v. 11, n. 1, p. 35-52, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1093/ccc/tcx017>

INSTITUT D'ÉTUDES OPINION ET MARKETING EN FRANCE ET À L'INTERNATIONAL (LICRA/IFOP). «Droit au blasphème», laïcité, liberté d'enseignement... les lycéens d'aujourd'hui sont-ils «paty»? 3 mars 2021. Disponible en: <https://www.ifop.com/publication/droit-au-blaspheme-laicite-liberte-denseignement-les-lyceens-daujourd'hui-sont-ils-paty/>. Accès à: 12 jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JOUTARD, Ph. Rapport sur l'enseignement de l'histoire des religions. In: BORNE, Dominique. *La laïcité, mémoire et exigences du présent*. Paris: La documentation française, 1990. p. 90-96.

KESLER, S. La Guyane, une nouvelle frontière éducative: comment l'ampleur des migrations conduit à repenser l'école. *Administration & Education*, n. 166, 2020.

LACERDA, Marina Basso. *O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro*. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LAROCHELLE, M.; DESAUTELS, J. L'éducation aux sciences et le croisement des expertises. In: LEGARDEZ, A.; SIMONNEAUX, L. *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives*. Paris: ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, 2006.

LEFEVRE, J.-P. Les missions universitaires françaises au Brésil dans les années 1930. *Vingtième siècle, Revue d'histoire*, n. 38, p. 24-33, 1993. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/xxs_0294-1759_1993_num_38_1_2677. Acesso em: 12 jul. 2024.

LEGARDEZ, A.; SIMONNEAUX, L. L'école à l'épreuve de l'actualité. *Enseigner les questions vives*. Paris: ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, 2006.

LORCERIE F. (ed). *La politisation du voile en France, en Europe et dans le monde arabe*. Paris: L'Harmattan, 2005.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, v. 7, n. 15, 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>

PRAIRAT, E. Les valeurs: des interrogations du philosophe au défi du pédagogue. *Diversité*, n. 182, 4^{ème} trimestre, p. 80-84, 2018.

QUINTANA, Eduardo. Intolerância religiosa na escola: o que professoras filhas de santo têm a dizer sobre esta forma de violência. *Revista Fórum Identidades*, 2013.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017165522>

RODRIGUES, Elisa. Ciência da religião e ensino religioso: efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. *Revista de Estudos da Religião (REVER)*, v. 15, n. 2, p. 55, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21724/rever.v15i2.26184>

SAINT-MARTIN, I. *Peut-on parler de religions à l'école?* Paris: Albin Michel, 2019.

SAYAD, A. *Les usages sociaux de la « culture des immigrés»*. Paris: Centre d'information et d'études sur les migrations méditerranéennes, 1978.

SAYAD, A. *L'école et les enfants de l'immigration*. Paris: Editions du Seuil, 2014.

SPYER, Juliano. *Povo de Deus: quem são os evangélicos e por que eles importam?* São Paulo: Geração Editorial, 2020.

TATAGIBA, Luciana. Os protestos e a crise brasileira: um inventário inicial das direitas em movimento (2011-2016). In: ALMEIDA, Ronaldo de; TONIOL, Rodrigo (org.). *Conservadorismos, fascismos e fundamentalismos: análises conjunturais*. Campinas: Editora da Unicamp, 2018. p. 87-116.

TEIXEIRA, Pedro. Acceptance of the theory of evolution by high school students in Rio de Janeiro, Brazil: scientific aspects of evolution and the biblical narrative. *International Journal of Science Education*, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1569283>

TIDON, Rosana; LEWONTIN, Richard C. Teaching evolutionary biology. *Genetics and Molecular Biology*, v. 27, n. 1, p. 124-131, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-47572004000100021>

ZUBER, V. *Laïcité, un vent mauvais souffle sur l'école*. *AOC: La Découverte*, n. 2, p. 191-200, 2020.

Submetido em: 28/02/2025