



Artigo

Laicidade brasileira na perspectiva da colonialidade do poder

Brazilian laicity in the coloniality of power's perspective

Laicidad brasileña desde la perspectiva de la colonialidad del poder

Adriana Santiago Rosa Dantas^{1*}, Gabriela Valente^{2}**

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas-SP, Brasil*
Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse, França**

Resumo

O conceito de laicidade utilizado por grande parte de estudiosos brasileiros tem fundamentação teórica na matriz francesa. Contudo, questiona-se neste artigo a adoção do conceito como universal para a estrutura social brasileira. A partir de um estudo empírico comparativo que permitiu a realização de 18 entrevistas com professores brasileiros e 18 com professores franceses sobre os entendimentos do conceito de laicidade foi possível constatar uma percepção distinta por parte dos docentes dos dois países. Essa diferença está presente na forma como os professores compreendem e mobilizam este conceito. Questionou-se o que representaria tal distinção para além das diferenças culturais, tendo como hipótese as diferenças estruturais, justificando, assim, a necessidade de rediscussão do conceito de laicidade no Brasil. Perguntou-se que tipo de laicidade existe neste país? Para responder este questionamento, buscamos analisar os dados da pesquisa empírica a partir da perspectiva teórica decolonial da colonialidade/modernidade. Concluiu-se que o conceito de laicidade francês não pode ser importado para o Brasil tal qual, pois sua construção na França se fez a partir da separação entre Estado e religião, remetendo ao projeto político de construção de consenso social da nação moderna. Por outro lado, no Brasil, a aliança entre Estado e religião era necessária para a formação do consenso nacional de uma estrutura social racializada.

Abstract

The concept of secularism used by most Brazilian researchers has a theoretical basis in the French matrix. However, the adoption of the concept as universal for the Brazilian social structure is questioned in this article. From a comparative empirical study based on 18 interviews with Brazilian teachers and 18 with French teachers to understand the

¹ Pesquisadora de pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp Processo 2019/09919-3). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Membro do grupo de pesquisa Focus (Unicamp) e do Centro de Estudos Periféricos (Unifesp). ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1066-7063>. Email: novadrica@gmail.com.

² Professora temporária do Département de Sciences de l'éducation et de la formation da Université Toulouse Jean Jaurès. Doutora em Educação. Membro associado dos laboratórios Education, Cultures, Politiques (ECP- Université Lumière Lyon 2) e Education, Formation, Travail et Savoirs (EFTS – Université Toulouse Jean Jaurès). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-0737-2432> E-mail: gabriela.abuhab.valente@gmail.com

concept of secularism, it was possible to see a different perception by teachers from both countries. This difference is present in the way teachers understand and mobilize this concept. It was questioned what would represent such a distinction, beyond cultural differences, taking structural differences as a hypothesis; thus justifying the need to rediscuss the concept of secularism in Brazil. It was asked what kind of secularism exists in the country? To answer this question, we seek to analyze data from empirical research found on the theoretical decolonial perspective of coloniality/modernity. It was concluded that the concept of French secularism cannot be imported into Brazil as it is, since its construction in France is based on the separation of State and religion, referring to the political project of building social consensus in the modern nation. While in Brazil, the alliance between State and religion was necessary for the formation of a national consensus on a racialized social structure.

Resumen

El concepto de laicidad utilizado por muchos estudiosos brasileños tiene fundamento teórico en la matriz francesa. Sin embargo, este artículo cuestiona la adopción del concepto como universal para la estructura social brasileña. A partir de un estudio empírico comparativo que permitió 18 entrevistas con profesores brasileños y 18 con profesores franceses sobre la comprensión del concepto de laicidad, fue posible verificar una percepción distinta por parte de los docentes de ambos países. Esta diferencia está presente en la forma en que los maestros entienden y movilizan este concepto. Nos preguntamos qué representaría tal distinción más allá de las diferencias culturales, tomando como hipótesis las diferencias estructurales, justificando así la necesidad de rediscutir el concepto de laicidad en Brasil. ¿Te has preguntado qué tipo de laicos existen en este país? Para responder a esta pregunta, buscamos analizar los datos de la investigación empírica desde la perspectiva teórica decolonial de la colonialidad/modernidad. Se concluyó que el concepto de laicidad francesa no puede ser importado a Brasil tal y cual, porque su construcción en Francia se hizo a partir de la separación entre Estado y religión, refiriéndose al proyecto político de construir el consenso social de la nación moderna. Por otra parte, en Brasil, la alianza entre el Estado y la religión era necesaria para la formación del consenso nacional de una estructura social racializada.

Palavras-chave: Laicidade, Colonialidade do poder, Raça, França, Brasil.

Keywords: Secularismo, Coloniality of power, Race, France, Brazil.

Palabras llave: Laicidad, Colonialidad del poder, Raza, Francia, Brasil.

1. Introdução

O estudo comparativo da prática docente entre Brasil e França no que diz respeito ao tratamento de situações ordinárias³ envolvendo a questão religiosa permitiu constatar a recepção distinta do conceito de laicidade por parte dos docentes dos dois países. Essa diferença está presente na forma como os professores compreendem e mobilizam este conceito (VALENTE, 2021). Perguntamos, pois, o que representaria tal distinção para além das diferenças culturais. Nossa hipótese é que se trata de diferenças estruturais, justificando, assim, a necessidade de rediscussão do conceito no Brasil.

³ O uso de situações ordinárias ou cotidianas descritas pelos sujeitos de pesquisa enquanto unidade de análise é um recurso metodológico inspirado pela sociologia pragmática (BOLTANSKI, THEVENOT, 1991).

A “laicidade” no Brasil é debatida nas disciplinas de Educação, Ciências Sociais, Direito e Filosofia. Grande parte do aporte teórico é proveniente da França. Muitas vezes, pesquisadores brasileiros, ao trazerem a laicidade como uma visão de mundo, procuram olhar o Brasil com categorias de pensamento que, por vezes, não levam em consideração a dinâmica do campo religioso e político brasileiro, cheia de sincretismos, pois adotam o conceito francês sem as devidas atualizações ao contexto do país. Dessa forma, alguns concluem pejorativamente que a laicidade brasileira não passa de uma ilusão (PINHO, VARGAS, 2015).

Este é o ponto central que queremos destacar neste artigo: a necessidade de qualificar a diferença entre os dois países no que concerne à definição e a construção da noção de laicidade. Rediscutiremos a laicidade, tendo como principal (mas não única) referência empírica o sistema de ensino brasileiro e como referência teórica a colonialidade do poder. Desta forma, pretendemos elucidar a diferença estrutural.

A teoria do sistema mundo moderno/colonial (MIGNOLO, 2000; QUIJANO, 2002; 2005; QUIJANO, WALLERSTEIN, 1992) servirá de base para a discussão. Isto implica em assumir as seguintes premissas: (1) o conceito de laicidade francês é um constructo teórico forjado na modernidade a partir de um contexto local que se pretende universal; (2) esta laicidade se inaugura e se expande como um princípio jurídico que tem como objetivo neutralizar a presença das religiões nas relações públicas e políticas, tendo o sistema de ensino como *locus* da profusão e ação na França; (3) o Brasil, por sua vez, se constituiu na América Latina pela colonialidade do poder, o outro lado da modernidade, tendo a religião católica como parceira na manutenção desta colonialidade; (4) a relação entre Estado e Igreja no Brasil foi fundada na colonialidade, por isso, a percepção de laicidade tem outra configuração em solo nacional, inclusive no sistema de ensino. Estas premissas nos permitem desnaturalizar a ideia de universalismo da laicidade e, assim perguntar, qual laicidade⁴ existe no Brasil?

As diferentes relações estabelecidas entre Estado e religião decorrentes do contexto social da modernidade e colonialidade serão a linha condutora do argumento desenvolvido neste texto. Como dado empírico da discussão serão mobilizados os resultados de uma pesquisa etnográfica que teve como objetivo analisar a prática docente diante da religião/religiosidade na França e no Brasil (VALENTE, 2021)⁵. No âmbito deste estudo, foram realizadas 36 entrevistas com docentes brasileiros e franceses contatados pelo sistema de bola de neve (ALBUQUERQUE, 2009) iniciado através de observações de campo em três escolas públicas (duas brasileiras e uma francesa). Para o suporte teórico serão retomadas as análises realizadas sobre colonialidade do poder à brasileira⁶ (QUIJANO, 2005; DANTAS, 2020; 2021).

Além desta introdução, este artigo se divide em duas partes, cada uma das quais busca fazer uma relação entre colonialidade/modernidade e o conceito

⁴ As diferentes concepções de laicidade serão aprofundadas na seção 2.

⁵ Doutorado orientado pela professora Maria da Graça Setton na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Financiamento Fapesp (Processo 2015/22243-8).

⁶ Doutorado orientado pela professora Maria da Graça Setton na FEUSP Financiamento Fapesp (Processo 2015/05846-0).

de laicidade na formação dos estados-nações e na construção epistemológica e nos seus impactos nos sistemas de ensino dos dois países pesquisados. Terminaremos propondo algumas considerações finais.

2. Colonialidade/Modernidade: diferentes estados-nações e distintos sistemas de ensino

Os teóricos da colonialidade/modernidade apontam que não foi possível constituir a modernidade europeia sem o estabelecimento da colonialidade na América Latina e nos outros continentes, isto é, uma é constitutiva da outra (MIGNOLO, 2017). Quando se estabeleceu o mercado transatlântico no século XVI, o rumo do capitalismo tomou novas proporções estabelecendo a relação entre modernidade e colonialidade (MIGNOLO, 2000). O novo circuito de mercadorias estabelecido a partir da Europa, que ligava o continente americano ao circuito já estabelecido entre Ásia e África, configurou os rumos de um novo tipo de mercado mundial que se consolidou com o tempo, estabelecendo o que Quijano e Wallerstein (1992) chamaram de sistema-mundo moderno/colonial, no qual se interligava a centralidade (Europa) e as dependências (América, África, Ásia). Esta centralidade, entendida como o eurocentrismo, colocava alguns países europeus no topo da hierarquia em relação aos outros povos do mundo, pois ali se constituía o modelo de sociedade civilizada, na qual “os outros” deveriam chegar. A dominação colonial empregada pelos europeus era sustentada pela colonialidade do poder que estruturava as relações de subjugação a partir da criação de novas identidades racializadas a partir da Europa – brancos, negros, indígenas, orientais – para justificar, por parte dos brancos, o controle das terras, do trabalho e dos produtos produzidos pelas outras identidades. O entendimento do “branco” como o “civilizado” e “moderno” estabelece o modelo do que deveriam vir a ser as outras nações entendidas como “primitivas” ou não “civilizadas”, impondo gradativamente a universalidade europeia para o mundo (QUIJANO, 2005). O saque exploratório da América Latina, desde o século XVI, permite que a Europa acumule uma riqueza sem precedentes para constituir o mundo moderno europeu (PORTO-GONÇALVES, 2012).

Grosso modo, a colonialidade de poder à brasileira⁷ (DANTAS, 2020; 2021), pode ser entendida a partir da atribuição da ideia de superioridade dos brancos e da inferioridade dos nativos, dos africanos aportados e dos mestiços, para justificar a estrutura social racializada no Brasil. Por isso, as terras dos indígenas foram apropriadas pelos senhores brancos para o trabalho forçado e não pago realizado pelos africanos sequestrados e seus descendentes. O

⁷ É importante destacar a necessidade da qualificação “à brasileira” pois se trata de “provincializar” o conhecimento, como propõem Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) ao explicar que a decolonialidade, como área do conhecimento que se insere na teoria da modernidade/colonialidade, se opõe ao universalismo que muitas teorias eurocêntricas buscaram realizar. Por exemplo, apesar de a América Latina passar pela colonização europeia, a colônia espanhola se configurou em diversos países enquanto a colônia portuguesa se manteve como apenas um único país; sendo o Brasil o único que manteve a monarquia após sua independência. Por isso é necessário qualificar a colonialidade no Brasil diferenciando de outros países latino-americanos. O trabalho de Porto-Gonçalves (2012) exemplifica essas diferenças discutindo a formação do Brasil e Colômbia.

comando do poder político era exercido, naturalizado e justificado pelo homem branco que construiu o aparato bélico e jurídico para a manutenção dessa estrutura. Outro aspecto foi formar, após a abolição da escravatura, um Estado que excluía a participação popular dos negros e indígenas.

A colonialidade, portanto, estabeleceu a diferença central no tipo de Estado-nação constituído no Brasil, devido à colonização portuguesa, em comparação ao tipo de Estado-nação francês. Se por um lado, a França se estabelecia como o modelo de Estado moderno, pelo qual se fez necessária a separação da Igreja, por outro lado, o estabelecimento mais tardio do Estado brasileiro, mesmo preconizando o modelo moderno-europeu, foi estruturado a partir da colonialidade do poder. Por isso, a relação entre Estado e Igreja se fez de forma distinta nos dois países, como será discutido brevemente, incluindo o papel, segundo inspiração durkheimiana⁸, dos distintos sistemas de ensino.

A Revolução Francesa (1789) marca a origem da história do conceito da laicidade na França, seus “princípios são proclamados, sem serem verdadeiramente aplicados” (BAUBEROT, 2017, p. 16 – tradução nossa). Contudo, sua execução não existiu sem religiosidade, pois, mesmo se a França antes da Revolução Francesa era um país católico, o movimento das Luzes, precursor da dita revolução, produziu uma relativa interiorização da religião na elite e na ideia de “utilidade social da religião”, base da moral pública (BAUBEROT, 2017). Portanto, é possível referir-se a uma mudança religiosa e não de sua desapareição.

Com o advento da revolução, a legitimidade do poder perdeu seu fundamento divino, pois o poder passou a pertencer à soberania popular. A crítica dos revolucionários visava o enriquecimento dos monarcas e do clero, portanto, tratava-se de uma laicidade anticlerical (BAUBEROT, 2017), mas não de uma negação da religiosidade. Eles sugeriam uma transformação ou uma transferência do religioso: os revolucionários tinham como objetivo “regenerar” o homem e a sociedade, por meio da mudança do sistema político e da exaltação da razão (JAUME, 2015), inclusive substituindo o calendário e transformando as festas religiosas em festas republicanas. Desta forma, a religião institucionalizada continuou sendo uma instância de legitimação política e de vínculo social. Mas, a religiosidade/crença passou a ser algo do foro íntimo, da consciência e sua dimensão social, passou a ser individual, em uma perspectiva individualista. Os indivíduos passaram a ser aceitos e tolerados como cidadãos.

Ainda segundo Jaume (2015), os indivíduos eclesiásticos tornaram-se funcionários públicos a serviço da nação, sendo eleitos pela população crente, permitindo assim que os republicanos obtivessem controle administrativo, político e moral da Igreja Católica. Dentre as primeiras medidas revolucionárias estavam a abolição do imposto religioso e venda de todos os bens da Igreja Católica, decisões necessárias para reafirmação ideológica dos revolucionários, mas também para preencher os cofres públicos e lidar com a crise econômica. Com o afastamento da Igreja Católica, os revolucionários criaram uma outra forma de religiosidade, estabelecendo o culto ao ser supremo e o dogma da imortalidade da alma que serão impostos violentamente com a finalidade de regenerar a população e purificar o Estado francês (os chamados anos do Terror de 1792 a 1794).

⁸ Ver Durkheim (2016).

Em 1795, há uma primeira tentativa de separação entre Estado e Igreja, com a supressão do financiamento dos cultos católicos, o que é mantido até a chegada de Napoleão no poder e a assinatura de uma concordata apaziguando a relação da França com a Igreja Católica através do reconhecimento estatal e pelo financiamento de uma parte do seu funcionamento (JAUME, 2015). Para Napoleão, o catolicismo era a religião majoritária dos franceses, portanto, um fato social de utilidade pública. Desta forma, o Estado protegia e, ao mesmo tempo, vigiava a religião. A concordata revelou o abandono dos esforços de separação entre Estado e Igreja, mas manteve a igualdade entre os cidadãos perante a lei e a liberdade religiosa e de convicção. Retomando os princípios da Revolução Francesa, em 1848, a igualdade entre os indivíduos e a democracia foram simbolizadas com o mote “liberdade, fraternidade e igualdade”.

No período das décadas de 1870 e 1880 uma “filosofia de autonomia moral” foi divulgada e resultou em leis que possuíam a intenção de separar o ensino público do ensino religioso e, dessa forma, livrar o Estado da influência da Igreja (PORTIER, 2016). Em 1880, a ordem jesuíta foi expulsa e as congregações religiosas receberam uma interdição de acesso ao ensino público⁹.

Em 1882, o ensino primário obrigatório passou a ser laico, sem facultatividade de um ensino religioso. Em seu lugar, alocou-se a “Educação moral” baseada em uma moral kantiana de deveres e foi instituído um dia livre por semana (quinta-feira¹⁰), além do domingo, para a educação religiosa fora da escola. À propósito da função da escola, Jules Ferry afirmava que o ensino científico da moral seria responsabilidade da instituição escolar, na busca de um universalismo moral, que teria como objetivo conformar as práticas dos alunos em um modelo de crianças bem educadas (DUBREUCQ, 2016). É interessante constatar que o mesmo Jules Ferry foi um defensor do colonialismo e, classificando os colonizadores como raça superior, defendia a ideia de que seria legítimo “civilizar” as raças inferiores. Assim, o ensino religioso caberia à família e às instituições religiosas. A liberdade escolar era vista, a um só tempo, como a garantia da liberdade de consciência, um fator de estabilização política e de melhoria da escola pública, uma vez que as escolas poderiam competir umas com as outras (PORTIER, 2016).

Desta forma, a revolução francesa não teve como consequência apenas o afastamento da Igreja do poder com suas transformações políticas, econômicas e sociais esperadas, mas também permitiu consolidar um modelo de Estado-nação que garantiria a igualdade entre os indivíduos, sua cidadania e a democratização, a partir da instrumentalização do sistema de ensino. O conceito de laicidade é o corolário deste Estado-nação, que busca um ideal de igualdade e de *vivre ensemble*¹¹, um consenso ou uma unificação da população em uma sociedade moderna¹².

⁹ Muitas ordens se “exilaram” em diversos países europeus, como também vieram para o Brasil oferecer educação confessional privada, conforme Colombo (2017).

¹⁰ Em 1972, decidiu-se pelas quartas-feiras.

¹¹ Na tradução literal: vida em conjunto. Pode ser traduzida ainda como vida em sociedade. Expressão bastante popular no debate público francês e está em voga nos dias atuais representando o respeito às diferenças e à harmonia social.

¹² Esse ideal utópico pode ser vivido na França até meados dos anos 70. A partir das duas crises do petróleo, a França passou a receber uma grande quantidade de imigrantes e, com eles, novas culturas. A diversidade étnica questiona os princípios universalistas republicanos,

O lado obscuro da modernidade, sendo a colonialidade (MIGNOLO, 2017), viabilizou a constituição do Estado-nação francês acompanhado pela cidadania e democracia, sem abdicar da exploração colonial que negava aos nativos dos territórios colonizados tal democracia e cidadania.

Por sua vez, o século XVI marcou a chegada dos portugueses no Brasil. A relação de dominação pela colonialidade do poder foi se estabelecendo a partir da expropriação das terras indígenas, escravização e aniquilação de etnias para estabelecer, mais tarde, uma colônia de base agrária.

Com a dificuldade de estabelecer a produção açucareira a partir da mão-de-obra nativa, intensificou-se o tráfico negreiro desde meados do século XVI (MARQUESE, 2006). Estabelecida a posse de terras por Portugal, as condições para obter as sesmarias, conforme Gilberto Freyre (2004), era de que o homem fosse cristão e professasse a fé católica especificamente. “Daí ser tão difícil, na verdade, separar o brasileiro do católico: o catolicismo foi realmente o cimento da nossa unidade.” (FREYRE, 2004, p. 91-92).

Clovis Moura (1983; 1986; 1992), crítico desta abordagem de Freyre, complexifica a relação do catolicismo com a colônia ao questionar seu papel no sistema escravista que se estabeleceu com a chegada dos africanos para trabalhar nas terras expropriadas dos indígenas. A riqueza agrícola era produzida pelos africanos e seus descendentes pelo trabalho forçado. Com o aumento do número de escravizados, a resistência produzida por esses agentes proporcionava o desgaste do sistema escravista, que precisava se manter pela forte coerção física, mas também simbólica, por isso o papel da religião era crucial na concepção de Moura:

[...], a Igreja Católica (ela própria proprietária de escravos) procurará, quer na escravidão nordestina do chamado ciclo do açúcar, quer na mineira ou paulista, montar um aparelho ideológico capaz de dar aos escravos as razões de por que estavam em cativeiro e, aos senhores, racionalizar a violência do opressor. Dessas diversas tentativas de esconder-se a violência e/ou justificá-la nasceram vários estereótipos, um dos quais, conforme já afirmamos, é o da benignidade da nossa escravidão. (MOURA, 1986, p.96)

A formação do Brasil como nação é bastante complexa pois existiram várias negociações para a constituição de uma unidade nacional ao longo do tempo. Pode-se atribuir o início desse processo à Independência do Brasil (1822), que reuniu em torno de um monarca português, o Império independente da Coroa Portuguesa. A formação do Império brasileiro, contudo, foi possível devido a chegada da família real em 1808, a qual fugia das tropas de Napoleão. A presença da Coroa Portuguesa em solo nacional trouxe diversas transformações, especialmente sobre a criação das primeiras faculdades e institutos de pesquisa. Para Schwarcz (1993), isto permitiu a formação de “homens da ciência” no solo nacional, influenciados pelas teorias desenvolvidas na Europa. Mais tarde, a grande discussão desses intelectuais no que diz respeito à formação do Estado brasileiro era resolver o problema racial, visto que

principalmente, a laicidade e a forma como ela é vivida na sociedade francesa. Este assunto é de grande complexidade e não será abordado neste texto (cf POITIERS, 2016; MENARD, 2019; LANGAR, 2018).

a grande maioria preta e mestiça se constituía, em sua visão, um “problema” para uma nação civilizada. Esta concepção baseava-se nas ideias eugênicas que estes pensadores estavam adotando a partir das teorias racistas provenientes da Europa (GÓES, 2015; SCHWARCZ, 1993).

Conforme Porto-Gonçalves (2012, p. 20), a formação do Brasil foi sustentada por dois pilares: o latifúndio e a escravidão “[...] que sustentaram a aliança entre as diferentes oligarquias provinciais das diferentes regiões do Brasil, num pacto político-territorial que manteve a unidade do país”. Em outras palavras, o pacto entre as diferentes oligarquias foi possível porque elas buscaram proteger seus latifúndios e o sistema escravista pois havia o receio de levantes negros em seus territórios. Com a aliança, era possível deslocar tropas de diferentes regiões do país para conter rebeliões, como a de Canudos (PORTO-GONÇALVES, 2012).

As diferenças conjunturais entre Brasil e Europa após a Independência é assinalada por Moura (1983), mencionando que em 1871 se estabelecia a Comuna de Paris e naquele mesmo ano foi assinada a Lei do Ventre Livre. Estes dois exemplos apontam para condições estruturantes diversas, enquanto se tentava estabelecer um governo provisório por parte de operários; no Brasil se negociava o fim do escravismo, de forma conservadora sem base popular, com as primeiras leis que culminaram na Lei Áurea em 1888. O principal conflito social do Brasil se relacionava à resistência ao escravismo e todo apagamento que existiu de protestos negros que foram duramente reprimidos, na concepção de Moura (1983). Assim, a formação da unidade da nação tinha como fundamento equalizar uma estrutura social racialmente hierarquizada; diferentemente da França na qual o conflito de classe não tinha a questão racial envolvida.

Após a Abolição da Escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889), as ideias eugênicas culminaram em política de branqueamento, tanto ideologicamente quanto na prática para garantir uma nação “civilizada” nos moldes europeus (BARBOSA, 2016; DOMINGUES, 2002; GÓES, 2015). Enquanto a escola francesa era o lócus da propagação do ideário da laicidade, no Brasil, as elites começaram a perceber que a escola era um dos caminhos “civilizatórios” possíveis. Naquele período, políticas de incentivo à imigração fizeram com que europeus brancos viessem a recompor a sociedade brasileira, especialmente no sul e sudeste.

Após a propagação das novas “teorias racistas” desde o final do século XIX, houve uma guinada na concepção da educação pública nas primeiras décadas do século XX inspirada nesta concepção de hierarquia racial pela qual os brancos, descendentes de europeus, estavam no topo. Acreditava-se que a escola poderia participar de um projeto civilizatório de construção da “[...] ‘raça brasileira’ saudável, culturalmente europeia, em boa forma física e nacionalista” (DÁVILA, 2006, p.21), por isso a inclusão de não brancos, antes excluídos, seria uma “solução” para os males nacionais. Para tanto, a elite intelectual composta por médicos e cientistas sociais assumiu o projeto educacional com a finalidade de enfrentar a “degeneração” da maioria do povo brasileiro, os não brancos, com políticas públicas na área educacional. Para Dávila (2006), a reforma educacional promovida entre os anos de 1917 e 1945 teve esse componente racial, pelo qual a escola teria como função fornecer um “diploma de brancura” para os “degenerados”.

Apesar do apoio da “ciência racista” nacional para promover uma nação nos moldes europeus, isto é, branca, o papel moral da Igreja Católica ainda era mobilizado para o consenso nacional. Isto porque o conflito social imanente à nação estava posto desde a colônia, conforme Moura (1986; 1992; 1986). Gomes (1988) admite que a secularização e laicização da sociedade estava sendo implementada, fato que se confirmou com a separação entre Igreja e Estado na Constituição de 1891. Entretanto, o autor indica que se tratava do campo jurídico-político pois na prática, a Igreja era a parceira moral para a integração social e intelectual. “O Estado e a Igreja, aliados, desejavam obter o que sempre a cristandade realizara no Brasil: o consenso social e religioso, a unidade territorial, a busca de homogeneização de padrões de comportamentos da população” (GOMES, 1998, p. 321). É importante salientar que integração social está relacionada à hipótese de que o conflito social brasileiro é de base racial.

Miceli (1985) indica que na República Velha (1890-1930), a Igreja Católica dinamizou ainda mais sua presença na nação, recuperando patrimônios e fontes de receitas, reconstruindo seminários e, sobretudo, fazendo alianças com as oligarquias estaduais. Por sua vez, monopolizou a oferta educacional confessional e privada no país, como já fazia desde os tempos coloniais. Para o autor: “Tais conquistas logo demonstraram sua eficácia quando a Igreja passou a operar numa posição de relevo no centro da vida política nacional ao longo das décadas de 30 e 40”. (MICELI, 1985, p. 176-177).

A consolidação do Brasil como um estado-nação pode ser atribuída ao primeiro mandato de Getúlio Vargas (1930-1945), o qual construiu o aparato burocrático fruto de um governo autoritário e centralizador (MATTOS, 2006). A política educacional promovida por Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde (1934 -1945), tinha por objetivo a construção da nacionalidade, para combater uma sociedade pluriétnica que caracterizava o Brasil (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000). Esta, caracterizada tanto pelos nativos, pelos colonizadores portugueses, pelos africanos sequestrados na escravização e, mais tarde, pelos estrangeiros que vieram incentivados pela política de embranquecimento.

Para Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), a educação tinha um projeto cívico de “abrasileirar” os cidadãos conforme um projeto educacional centralizador, o qual culminou na reforma do ensino em 1942. Havia uma preocupação com a secularização da educação proposta pelo Movimento da Escola Nova, que teve um revés com o fortalecimento da articulação dos setores católicos junto ao governo Vargas. Na reforma do ensino proposto pelo ministro Capanema, a influência dos católicos e das forças armadas se fizeram presente para desenhar o projeto do ensino iniciada naquele momento, que atendiam aos interesses conservadores. Uma das principais marcas deixada pelo ministro Capanema na reforma do sistema foi no Ensino Secundário, pois ele promoveu o ensino clássico, ao invés de ensino técnico, de caráter mais humanístico a fim de preparar a elite intelectual da nação. Pretendia-se uma formação patriótica que formasse os quadros para a organização do Estado, dentre as futuras gerações, atribuindo à educação a formação de uma identidade nacional.

A reforma do ensino secundário de 1942 ficaria em síntese caracterizada pela intenção de consolidar a escola secundária como principal instituição educacional e, através dela, formar

novas mentalidades, criar uma cultura nacional comum e disciplinar as gerações para garantir a continuidade da pátria. Através dela, também, esperava-se produzir uma nova elite para o país. Uma elite católica, masculina, de formação clássica e disciplina militar. A ela caberia a condução das massas e a ela estaria reservado o acesso ao ápice da pirâmide educacional. (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p. 218)

Compreender o conflito social racializado permite construir novas hipóteses sobre o sentido social do ensino confessional e privado, atribuindo o seu papel primordial na integração nacional, entre a Colônia e República Velha (DANTAS, 2020, 2021). E, mais tarde, na reforma educacional na nova República, o ensino público reverberou a concepção ideológica de não igualdade racial, pois a população negra e a população indígena foram tidas como um “problema”, ou seja, um obstáculo à modernização do país, por isso deveriam passar pelo processo civilizatório proporcionado pela escola pública. Pode se atribuir a isso, também como hipótese, o caráter civilizador da reforma do sistema organizado pelo ministro Capanema, com apoio dos setores católicos.

Tal “problema” foi caracterizado também pela destituição de cidadania à maioria da população indígena e negra, isto é, negou-se a eles a participação decisória na transição entre Colônia e Estado. Quijano (2005) afirma que o Brasil, assim como alguns países da América Latina, se constitui como o “impossível moderno Estado-nação” devido à ausência da participação política igualitária. Além disso, é necessário atribuir à dominação por raça o “[...] fator básico na questão nacional e do Estado-nação” (QUIJANO, 2005, p. 136). Dito de outro modo, a raça como hierarquia de privilégios sociais é estruturadora e estruturante na formação do Estado brasileiro. Assim, a Igreja teve um espaço de dominação simbólica e política desde a colonização até a República, não só no aspecto religioso como no sistema educativo com o intuito de construir consensos nacionais que justificassem a estrutura racializada da nação.

Na França, o processo histórico culminou em um *ideário relativo* de igualdade entre os cidadãos e de democracia, sendo assimilado como modelo universal, mesmo que este paradigma não tenha sido estendido para as colônias francesas, por exemplo. Por sua vez, o Brasil se constituiu na América Latina pela colonialidade do poder, tendo a religião cristã como parceira na manutenção do poder. Neste sentido, rediscutir o conceito da laicidade é levar em consideração que o processo de construção dos Estados-nações dos dois países segue a diferenciação entre colonialidade e modernidade e que, portanto, a laicidade teve um papel político diferente em cada um destes países, assim como o papel da escola na difusão dos diferentes ideários sobre a relação entre Estado e religião.

3. A laicidade e a colonialidade/modernidade: perspectivas científicas e perspectivas docentes

Apesar do debate acadêmico francês sobre a laicidade ter grande legitimidade, os pesquisadores brasileiros e franceses reconhecem que a laicidade não é exclusividade da sociedade francesa. Como colocado por Kintzler (2007), a laicidade não é como qualquer corrente de pensamento. O conceito de laicidade pode ser compatível com diferentes visões de mundo pelo

fato de não ser um conceito puro, de sofrer os hibridismos sociais próprios do contexto.

As pesquisas acadêmicas brasileiras sobre o tema são tímidas se comparadas com a produção francesa, mas têm sido impulsionadas por investigadores engajados na construção de uma sociedade autônoma dos preceitos cristãos e das bancadas religiosas, sobretudo nos dias atuais. Valente (2021) identificou a prevalência da bibliografia francesa mobilizada por pesquisadores brasileiros no tocante à definição do conceito de laicidade e sua legitimação como modelo ideal¹³. Pesquisadores brasileiros estão atentos para o termo no que se refere aos avanços acadêmicos franceses que tratam do tema. Os trabalhos nacionais expõem, de certa forma, uma expectativa dos autores de uma sociedade que, não necessariamente, corresponde ao contexto brasileiro. Catroga (2006) e Pinho e Vargas (2015) supõem uma compreensão geral sobre a laicidade ou um consenso velado que pode dar margens para más interpretações, ao não explicitar exatamente como definem o conceito de laicidade.

Os investigadores brasileiros procuram expor que o Estado não exclui por completo o religioso da esfera pública. Isto é, o fato religioso é visto como público e como um elemento histórico, dificultando ainda mais a delimitação entre a esfera religiosa e o poder político. Esse obstáculo pode estar pautado nos costumes da população, ou seja, os hábitos religiosos possuem maior poder de influência do que uma cultura secular, caracterizando a não compreensão do brasileiro acerca do significado de um Estado laico. Entendemos que esta relação próxima entre Estado e religião foi sendo forjada em uma estrutura social pela qual a colonialidade do poder foi sendo alicerçada também pela aliança com a Igreja Católica e, atualmente, com as igrejas evangélicas para o consenso social conservador.

Assim, essa “laicidade tímida” (ROCHA, 2014) se apresenta na cooperação entre Estado e religiões prevista constitucionalmente, permitindo que as religiões participem das decisões estatais em um regime pluriconfessional (CRUZ, 2011; TOMAZ, 2012). O fato de que não são todas as religiões que têm a legitimidade de interferência em questões públicas, mas apenas as cristãs, está igualmente presente no discurso científico. Ademais, a laicidade não é praticada como um valor central da república brasileira, ela é usada conforme a conveniência da situação (ZYLBERSZTAJN, 2012), tornando-se mais utópica do que real (SOUZA, 2009). Em outras palavras, ela é estabelecida pela lei, mas não nas práticas (MONTEIRO, 2012; RANQUETAT JR, 2012).

Do outro lado do atlântico, podemos identificar pelo menos três formas de definir a laicidade francesa: o modelo liberal (PORTIER, 2016; BAUBÉROT, 2015, 2017), o modelo republicano (COQ, 1999, 2005; GAUTHERIN, 2000, 2005) e o modelo cívico (KINTZLER, 2007; PENA-RUIZ, 2004), cada um associado a áreas disciplinares diferentes. A Sociologia e a História, por exemplo, se concentram em estudar a plasticidade da laicidade francesa, sua tradução nas ações dos indivíduos e as diferentes concepções que ela tomou como consequência do movimento histórico. Os campos da Filosofia e do Direito

¹³ Foram analisados 42 artigos científicos e 38 teses e dissertações defendidas entre 2000 e 2015.

estão mais interessados na conceptualização da separação entre espaços públicos e privados ou da questão jurídica de forma geral.

Na França, a escola e a educação são ponto de partida para a abordagem histórica, sociológica ou filosófica da laicidade, “[a laicidade] é a acompanhante educativa da instauração das liberdades públicas” (BAUBÉROT, 2015, p. 141). Essa ligação entre a escola pública e a República foi forjada em meio a Revolução Francesa, sobretudo por Condorcet, uma vez que existiria uma ligação política entre o conhecimento e a soberania popular, necessários para garantir a liberdade (KINTZLER, 2014). Esta escola republicana é também parte de um desejo de integração social, a partir de políticas de assimilação que são originárias do mesmo momento histórico, trazendo um ideal de democracia que seria baseado na:

distinção entre o privado, domínio da liberdade individual, e o público, lugar de unidade de todos os cidadãos. No privado cada um pode usar sua língua, ser fiel a uma cultura particular ou praticar sua religião como desejar, à condição de que essas práticas não ameacem a ordem pública. (SCHNAPPER, 1998, p. 301-302 – tradução nossa).

Assim, os principais pesquisadores que trabalham sobre a laicidade francesa, incluem sempre a questão da educação como parte integrante deste debate. Outro ponto em comum nas obras dos autores franceses é a associação da laicidade com valores republicanos e democráticos. Todos falam de liberdade de consciência, igualdade de tratamento dos indivíduos e a separação entre as esferas pública e privada. A neutralidade é mencionada em menor medida, dependendo do interesse do autor (VALENTE, 2021).

Comparando os debates epistemológicos sobre a noção de laicidade nos dois países, os estudos brasileiros sob a perspectiva da educação, concentram-se sobre a implementação polêmica da disciplina de Ensino Religioso. Já na França, a separação dos espaços públicos e privados e a diferença entre crença e saber são elementos centrais. Isso pode ser justificado como um produto dos sincretismos e hibridismos próprios da cultura brasileira (SANCHIS, 2008; NEGRÃO, 2008) e também pelo fato de que a laicidade francesa é vista como uma questão socialmente viva, fonte de uma controvérsia científica pela qual os pesquisadores procuram produzir o conhecimento tendo como horizonte a “verdade”, por mais que essa verdade seja temporária (PANISSAL; STROUK, 2017).

Destaca-se, aqui, a diferença crucial entre França e Brasil, pois o país europeu, constituindo-se como uma nação moderna europeia, necessitou da separação entre Estado e Igreja para sua consolidação. Enquanto a própria França também participava do processo de colonização, seu papel de centralidade no sistema-mundo moderno precisava propagar os valores laicos a partir da educação no seu processo civilizador interno. Incluir a laicidade na formação dos professores e no currículo escolar caracteriza a maneira como o termo é mobilizado na nação francesa.

Não é por acaso que a laicidade brasileira reconhece uma certa utilidade pública das religiões, um serviço público que assegura a socialização moral. Nesse sentido, as religiões hegemônicas no Brasil (lê-se religiões cristãs)

possuem uma legitimidade política que não pode ser encontrada no território francês.

As discussões teóricas sobre laicidade nos dois países revelam que a laicidade é um conceito de difícil definição. De forma geral, podemos dizer que a laicidade implica a relação entre Estado e religiões e, no tocante ao ensino, a relação entre saber e crença. As consequências desta relação e as formas de viver a laicidade dependem, assim, do contexto social, histórico e educacional de cada país.

A articulação entre as práticas docentes e a questão religiosa nos dois países pôde ser estudada a partir da pesquisa etnográfica apresentada neste artigo (VALENTE, 2021). Percebendo-se a necessidade de abarcar a diversidade religiosa do professorado, bem como de recolher relatos de experiências dos professores que envolvessem a questão da religião em sala de aula e sua reação diante dessas situações, foi utilizado o método “bola de neve”¹⁴, em que os primeiros informantes indicam outros para compor uma amostra não-probabilística. Realizamos entrevistas semi-diretivas com professores, diretores e coordenadores de escolas paulistas até a chegada do “ponto de saturação”, quando as informações começarem a se repetir (ALBUQUERQUE, 2009).

O objetivo principal das entrevistas era de recolher situações implicando a questão religiosa, assim como suas práticas docentes para solucioná-las¹⁵. Por vezes, a forma como o/a entrevistado/a explicitava ou justificava suas ações permitia identificar sua concepção de laicidade. Contudo, quando isso não era possível, uma segunda parte do guia de entrevista proporcionava conhecer as trajetórias dos docentes e suas concepções de educação e de laicidade. Os dados analisados nesse artigo foram assim recolhidos. Demais aspectos das entrevistas foram analisados em outras ocasiões (VALENTE, 2020, 2021).

Cinco dos 18 professores brasileiros entrevistados não souberam definir o conceito de laicidade. São professores com formações variadas (Pedagogia, História, Ciências, Educação Física e Língua portuguesa) e apenas um deles com menos de 10 anos de experiência docente. Estes foram professores que invisibilizaram a presença das questões religiosas no espaço escolar.

Para os outros treze professores as definições de laicidade foram agrupadas em três categorias, que são brevemente apresentados a seguir, em ordem de frequência: respeito, separação e conhecimento. Dentro de respeito encontramos a não discriminação, a necessidade de aceitar o outro, o reconhecimento da religião individual e a valorização da diversidade religiosa. Como exemplo, podemos citar uma coordenadora pedagógica que pensa que a educação: “teria um papel importante, no sentido de criar valores de tolerância e respeito, se ela fosse realmente laica e valorizasse essa postura.” Segundo análise de Almeida e Ximenes (2018, p. 56), o respeito e a proteção da liberdade

¹⁴ Passamos por contatos pessoais que mediarão o encontro com o primeiro entrevistado. Todos os entrevistados atuavam em escolas públicas de Ensino Fundamental II, enquanto docentes ou na direção.

¹⁵ As entrevistas fizeram parte de uma pesquisa qualitativa e de inspiração etnográfica de doutorado defendida em 2019 (VALENTE, 2021). A partir do quadro teórico da sociologia pragmática, as entrevistas de explicitação foram escolhidas por permitirem o acesso do pesquisados não apenas as situações vividas, mas igualmente às práticas docentes e suas justificativas. Os dados apresentados resultam de uma análise de conteúdo (BARDIN, 2001).

religiosa individual são também os princípios presentes nas entrelinhas da Constituição Federal de 1988 no que concerne à laicidade.

Já na categoria separação, o conceito de laicidade é associado à valorização do interesse público e à igualdade das religiões. Por exemplo, associada à autonomia de atuação e à igualdade de tratamento das religiões, a laicidade, para um docente de língua portuguesa, é mobilizada como argumento para a aceitação de reuniões religiosas na escola.

Por fim, na categoria conhecimento, laicidade é uma forma de garantir o direito ao conhecimento, à objetividade científica, à reflexão que teria como função a quebra de preconceitos para respeitar todos os indivíduos. A fala de um professor de história é representativa desta categoria: “A escola deveria ser um espaço laico, científico. O estado é laico e científico. [...] não há necessidade de ocupar o espaço da escola com isso (reuniões religiosas).” Em uma outra escola, uma professora de português afirma: “a intolerância não é o caminho (...) o princípio vai ter que ser o respeito”.

Chama atenção a lógica liberal (GAUTHERIN, 2005) desta conceituação de laicidade. O respeito que a laicidade prega seria um respeito individual defendido por uma maioria de professores. O indivíduo é privilegiado em detrimento do coletivo. A predominância de tal lógica não surpreende, uma vez que ela vai ao encontro dos princípios de referência que estão em maior evidência na configuração social brasileira (MÉNARD, VALENTE, 2016). Ademais, é preciso pontuar que esta lógica liberal está diretamente relacionada com a coexistência das religiões que poderia tangenciar uma política da diferença, no entanto, o argumento da coexistência, por vezes, é utilizado para justificar a presença hegemônica cristã.

Vale dizer que, enquanto docentes brasileiros fizeram comentários sobre a realidade francesa no tocante à laicidade, nenhum dos entrevistados franceses fez menção ao contexto brasileiro. Isso reforça o argumento de que o debate sobre a laicidade francesa é central para as reflexões tecidas no Brasil e, ao mesmo tempo, nos permite afirmar que o conhecimento sobre a realidade brasileira poderia trazer novos elementos para a discussão sobre a laicidade na França.

Diferentemente do que ocorre no Brasil, identificamos, na França, a existência de uma grande quantidade de normas, cartilhas, manuais e leis para o tratamento das questões religiosas dirigidas às escolas e associadas à noção de laicidade, privilegiando seu caráter universalista, ou seja, de coesão nacional. A fabricação das prescrições está relacionada com o processo histórico e temporal da sociedade. Essas normas são compreendidas pelos prescritores como instrumentos ou recursos para que os professores se apropriem e se reciclem em função das características das situações.

Segundo as 18 entrevistas realizadas, os docentes franceses associam a laicidade com seu status de funcionário público e com a profissão docente, sendo esta uma categoria frequentemente mobilizada pelos professores entrevistados. Além de estar ligada à dimensão profissional, supomos que a existência de um discurso amplamente midiático defensor do *vivre ensemble*, faz com que os professores coloquem o conceito de laicidade em evidência.

Embora todos os professores franceses entrevistados demonstrassem familiaridade com o termo de laicidade, a sua definição não é homogênea. Podemos agrupar as definições de laicidade em três principais grupos. Aqueles

que associam laicidade com neutralidade foi majoritário, seguido daqueles que associam o conceito com a identidade nacional francesa e, por último, os que entendem a laicidade enquanto uma restrição de tratar a questão religiosa na escola.

Na primeira categoria, neutralidade, as definições variam de “deixar a religião fora da escola”, mesmo sabendo que os alunos são religiosos, para o outro extremo de “levar em consideração todas as religiões”. A neutralidade é também argumentada como a máxima “cada um faz o que quer” e uma forma de distinguir crença e saber e, assim, definir quais são os conteúdos elegíveis para abordagem em sala de aula. A laicidade é interpretada assim em sua flexibilidade quando uma professora de artes a utiliza para justificar a recepção das mães mulçumanas que utilizam o véu, uma vez que a escola deve trabalhar “com os pais no interesse dos alunos”.

A laicidade associada à identidade francesa é mencionada por docentes que relacionam o conceito com valores nacionais, como a república, a cidadania, o respeito, a tolerância e a igualdade entre homens e mulheres, muitos dos conceitos utilizados também pelo filósofo francês Coq (1999). Três professores alegaram que as regras francesas devem ser reconhecidas e respeitadas e que, portanto, a laicidade deveria ser defendida enquanto parte do trabalho e da formação docente:

é preciso evitar o mal-entendido, realmente para evitar o mal entendido... (...). Para isso, é preciso que ele seja formado, o agente da prefeitura. Tanto que eu acho, realmente, que todos os funcionários públicos deveriam realmente ser formados sobre a questão da laicidade. (Professor de tecnologia, 2016)

Neste sentido, a laicidade seria uma maneira de garantir a transmissão de “valores de cidadania, do *vivre ensemble* e da liberdade aos alunos”.

Por fim, a laicidade é vista por alguns entrevistados como impedimento para tratar do assunto da religião em sala de aula, sendo esta tarefa de responsabilidade exclusiva dos professores de História e Geografia, uma vez que eles seriam os únicos capacitados para tratar do assunto no âmbito do curso de Educação Moral e Cívica¹⁶. Com carga horária de meia hora por semana, o conteúdo desta disciplina (definido pelos próprios professores) tem a função de formação dos cidadãos, a partir da promoção do exercício crítico dos alunos de forma transversal e interdisciplinar. Desta forma, frente a uma situação implicando a questão religiosa, os docentes preferem não abordar o assunto e falam para os alunos solicitarem aos professores de História e Geografia.

Os professores franceses incorporam o conceito como um elemento próprio da socialização nacional, o qual se defende a partir de um discurso naturalizado mesmo sem possuir conhecimentos aprofundados sobre o dinamismo do conceito. Ademais, a laicidade é também um elemento da socialização *profissional* dos professores franceses, haja vista os traços característicos da imagem histórica de um professor portador de uma vocação sacerdotal, militante da laicidade (VAN ZANTEN *et al.*, 2002).

¹⁶ A Educação Moral e Cívica é produto da evolução histórica da Educação Moral de 1882. Ela é um componente da disciplina de História e Geografia desde 2015.

Como se define a laicidade brasileira? Na perspectiva dos professores, o conceito é entendido idealmente na busca ao respeito e à convivência de todas as religiões. Não se questiona a proteção da hegemonia cristã que ignora os casos de intolerância religiosa para outras religiões, especialmente às de matriz africana (MIRANDA, 2012). A religiosidade difusa na prática docente brasileira (VALENTE, 2019) pode ser explicada pela influência dos setores religiosos na concepção do sistema de ensino, tanto público quanto privado, desde sua gênese (DANTAS, 2021). Por se constituir naturalizada no sistema de ensino, a religiosidade brasileira permitiu atender aos interesses dos setores conservadores nacionais no seio do sistema educativo, sem distinguir sua influência no currículo, conforme discutido na seção anterior.

Para além das diferenças culturais entre Brasil e França, propõe-se que as diferenças de recepção do conceito laicidade por parte dos professores está associada a condicionantes estruturais de cada sociedade. Assim, o paradigma da colonialidade/modernidade permite percorrer esse caminho explicativo para responder à diferenciação do conceito para os dois países.

4. Considerações finais

Do lado francês, a separação entre Estado e Igreja remete ao projeto político de construção de consenso social da nação moderna. Do outro, para o consenso social brasileiro, constituiu-se de alianças entre Estado e religião, à luz da colonialidade do poder.

Conforme Mignolo (2017), a modernidade tem um lado obscuro, a colonialidade, como constitutiva de um sistema que interliga as nações centrais (europeias) das periféricas. Assim, este lado obscuro se apresenta na impossibilidade de adotar, no Brasil, a separação entre Estado e religião da mesma forma que aconteceu na França. Isto porque, em uma sociedade racialmente estruturada, na qual negros e indígenas não foram incluídos na participação democrática da construção da nação, esta aliança foi imprescindível para a dominação simbólica.

A nação europeia se valeu do sistema de ensino para propagar os princípios laicos para seu projeto civilizatório moderno enquanto também participava da colonização dos povos do além-mar. Na França não é possível falar da interface religião e educação sem trazer toda a questão da laicidade. Esse debate é intrínseco a um senso comum generalizado, ou a uma cultura que preconiza um modelo triangular republicano, em que a existência de uma república depende de cidadãos e que esses, por sua vez, precisam da escola para darem continuidade à república francesa: “a escola é a escola do cidadão” (SCHNAPPER, 1998, p. 303). Nesse sentido, confere-se à escola um papel de suma importância para a reprodução social de um regime político laico que é resultado de esforços e lutas sociais, que estão profundamente associados à modernidade.

O Brasil, por sua vez, desde a colônia teve como parceria o ensino confessional cristão, atribuindo outro sentido social para a educação em relação à Europa se analisada a partir da colonialidade do poder (DANTAS, 2020; 2021). A religiosidade brasileira tem legitimado o projeto político historicamente, deixando pouco espaço para a separação entre poderes religiosos e poderes políticos na prática, mesmo que esteja estabelecida em lei. Por isso, assumimos que os teóricos da colonialidade/modernidade permitem explicar a existência de

uma “laicidade à brasileira”, em que existam mais pontos de convergência que de separação entre Estado e religiões. Podemos também admitir que os constructos teórico e empírico apresentados neste artigo permitem outras interpretações para qualificar a diferença da laicidade na América do Sul e na Europa, além de dar outras pistas sobre o papel da religiosidade no conflito social brasileiro.

Referências

- ALBUQUERQUE, Elisabeth Maciel. **Avaliação da técnica de amostragem “Respondent-driven Sampling” na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas**. 2009. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca; Rio de Janeiro: Ministério da Saúde – Fiocruz, 2009. Dissertação de Mestrado, 99p.
- ALMEIDA, Eloísa Machado de; XIMENES, Salomão Barros. Constituição e interpretação na delimitação jurídica da laicidade. In: AVISA-LEVY, Claudia Masini; CUNHA, Luiz Antônio. **Embates em torno do Estado laico** [livro eletrônico]. São Paulo: SBPC, 2018. 292 p.
- BAUBEROT, Jean. **Histoire de la laïcité em France**. Que sais-je? Paris : Éditions PUF, 7^a edição. 2017.
- BAUBEROT, Jean. **Les sept laïcités françaises**. Le modèle français de laïcité n'existe pas, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 2015, 173 p.
- BARBOSA, Maria Rita de Jesus. A influência das teorias raciais na sociedade brasileira (1870-1930) e a materialização da Lei n. 10.639/03. **Revista Eletrônica de Educação**. V. 10, n. 2, p. 260-272, 2016.
- BARDIN, Laurence. **L'analyse de contenu**, Paris: Éditions PUF. 2001.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, Apr. 2016.
- BOLTANSKI, Luc; THÉVENOT, Laurent. **De la justification: les économies de la grandeur**. Paris: Gallimard, 1991.
- CATROGA, Fernando. **Entre deuses e césores. Secularização, laicidade e religião civil**. Uma perspectiva histórica. Coimbra: Almedina, 2006.
- COLOMBO, Maria Alzira da Cruz. As congregações religiosas femininas francesas frente às opções de Secularização ou Exílio na França da Terceira República. **Pro-Posições** [online]. 2017, v. 28, n. 3, pp. 374-390. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0108>. Acesso em: 14 abril 2022.
- COQ, Guy. **Laïcité et république le lien nécessaire**. Paris : Kiron Edition du félin. 1999.
- COQ, Guy. **La Laïcité principe universel**. Paris : Le Félin, 2005.
- CRUZ, Álvaro Augusto. **O princípio constitucional da laicidade: a Liberdade religiosa e sua efetividade**. Dissertação de mestrado. Marília, SP. Univem. 2011.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa. **As escolas privadas da periferia: uma análise decolonial**. São Paulo: Intermeios/Fapesp, 2021.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa. Sentidos sociais para a educação brasileira a partir do pensamento decolonial. **EccoS – Revista Científica** [Online], Número 54, 30 setembro 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.17319>. Acesso em: 14 mar. 2022.

DOMINGUES, Petrônio José. Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. **Estud. afro-asiát.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 563-600, 2002.

DUBREUCQ, Éric. La laïcité n'est pas une valeur. In : FABRE, Michel et al. **L'idée de valeur en éducation**. Sens, usages, pertinence. Paris : Hermann, 2016.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: EDIPRO, 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 49 ed. São Paulo: Global, 2004.

GAUTHERIN, Jacqueline. Quand la frontière est bien tracée. **Éducation et sociétés**, n. 16/2005/02. Pp. 137-154.

GAUTHERIN, Jacqueline. L'universalisme de l'école laïque à l'épreuve. In: VAN ZANTEN, Agnès (Dir.), **L'école : l'état des savoirs**, Paris : Éditions la Découverte (Textes à l'appui, série l'état des savoirs), 2000.

GÓES, Weber Lopes. **Racismo, eugenia no pensamento conservador brasileiro: a proposta de povo em Renato Kehl**. 2015. São Paulo, Marília. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

GOMES, Francisco José Silva. De súdito a cidadão: os católicos no Império e na República. In: **História e Cidadania: XIX Simpósio Nacional de História**. São Paulo: Anpuh, v. 2, pp. 315-326.

JAUME, Lucien. **Le Religieux et le politique dans la Révolution française**. L'idée de régénération. Paris : PUF, 2015.

KINTZLER, Catherine. **Qu'est-ce que la laïcité ?**, Vrin, coll. Paris : Chemins philosophiques , 2007, 128 p.

KINTZLER, Catherine. **Penser la laïcité**. Paris: Minerve. 2014.

LANGAR, Samia. **L'évolution de l'Islam en France et ses répercussions dans l'école et la société**. De la Marche pour l'égalité à l'affirmation des revendications identitaires et religieuses: une problématique de la reconnaissance. Enquête théorique et empirique. 2018. Thèse en Sciences de l'éducation. Université Lumière Lyon 2. 2019.

MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 74, p. 107-123, Mar. 2006.

MATTOS, Paulo Todescan Lessa. A formação do estado regulador. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 76, p. 139-156, Nov. 2006.

MÉNARD, Charlene. **La laïcité au collège : les pratiques enseignantes de renormalisation du curriculum prescrit** : déplacements et hybridation des conceptions de la laïcité. 2019. Thèse em Sciences de l'éducation. Université Lumière Lyon 2. 2019.

MÉNARD, Charlene. VALENTE, Gabriela. « Le concept de laïcité en France et au Brésil et ses conséquences pour l'éducation et la formation », In Actes du colloque **Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation**. Nantes : 27 -28 octobre 2016 (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>). 2016.

MICELI, Sérgio. **A elite eclesiástica brasileira (1890-1930)**. 1985. Tese de livre docência em Sociologia. Campinas, SP: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, 1985.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, 2017.

MIGNOLO, Walter. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In: LANDER, Edgardo (Compilador). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. Pp. 55-86.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de. A força de uma expressão: intolerância religiosa, conflitos e demandas por reconhecimento de direitos no Rio de Janeiro. **Comunicações do ISER**, v. 66, p. 60-73, 2012.

MONTAIRO, Patrícia. **O Estado laico e a liberdade religiosa: interesses públicos versus direitos privados numa democracia plural religiosa**. 2012. Dissertação de mestrado. Juiz de Fora, MG. Universidade Presidente Antônio Carlos. 2012.

MOURA, Clovis. **Brasil: raízes do protesto negro**. São Paulo: Global, 1983.

MOURA, Clovis. **História do Negro Brasileiro**. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.

MOURA, Clovis. **Os quilombos e a rebelião negra**. 6ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

MOURA, Clovis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. Coleção Palavras Negras.

NEGRÃO, Lísias Nogueira. Trajetórias do sagrado. **Tempo Social**, FFLCHUSP, v. 20, n. 2, p. 115 -132, nov. 2008.

PANISSAL, Nathalie; STROUK, Hubert. Laïcité et faits religieux : conduire des débats avec les élèves, quels dispositifs ?, **Éducation et socialisation** [Online], 46 | 2017, Online since 01 December 2017, connection on 05 November 2018. Disponível em <http://journals.openedition.org/edso/2711>. Acesso em: 15 mar. 2021.

PENA-RUIZ, Henri. **Laïcité: principes et enjeux actuels**. Cités, 18, (2), 63-75. 2004, Disponível em <https://www.cairn.info/revue-cites-2004-2-page-63.htm>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PINHO, Leandro G; VARGAS, Evandro F. Ensino religioso no Estado do Rio de Janeiro: conceitos, história e legislações. **Educação temática digital**, 2015.

PORTIER, Philippe. **L'État et les religions en France: une sociologie historique de la laïcité**. Presse Universitaires de Rennes: Rennes. 2016.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A reinvenção dos territórios na América Latina/Abya Yala**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: QUIJANO, Anibal. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Danilo Assis Clímaco (selección). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.227-278. (Colección Sur Sur).

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**. Ano 17. N. 37, p. 4-28, 2002.

QUIJANO, Anibal; WALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a Concept, or the Americas in the Modern World-System. **International Social Sciences Journal**, N° 134. Pp. 549-557, 1992.

RANQUETAT JR, Cesar. **Laicidade à brasileira: um estado sobre a controvérsia em torno da presença de símbolos religiosos em espaços públicos**. 2012. Tese de doutorado. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2012.

ROCHA, Ana Vitoria. **Amor, ordem e progresso, casamento e divórcio como desafios a laicidade do Estado (1847-1916)**. 2014. Dissertação de mestrado. Brasília, Universidade de Brasília UnB. 2014.

SANCHIS, Pierre. Cultura brasileira e religião... Passado e atualidade... **Cadernos CERU**, São Paulo, v. 19, n. 2, dez. 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SOUZA, Josias. **Separação entre religião e estado no Brasil: utopia constitucional?** 2009. Tese de doutorado. PUC São Paulo, 2009.

TOMAZ, Rozaine. **O ensino religioso na educação integral: inovação ou repetição?** 2012. Dissertação de mestrado. Brasília. UnB. 2012. doi:10.11606/T.48.2019.tde-03102019-122606. Acesso em: 2020-10-23.

VALENTE, Gabriela. Socialização profissional docente ou como uma prática se naturaliza? Um estudo sobre a naturalização do religioso na prática docente. **Educação em revista**, v. 36. 2020. p.1-15. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698233381>. Acesso em: 20 maio 2021.

VALENTE, Gabriela. **Educação, docência e laicidade**: realidades escolares na França e no Brasil. Curitiba: Editora Appris. 2021.

VAN ZANTEN, Agnès ; GROSPIRON, Marie-France ; KHERROUBI, Martine; ROBERT, André. **Quand l'école se mobilise Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieu**. Paris: La dispute. 2002.

ZYLBERSZTAJN, Joana. **O princípio da laicidade na Constituição Federal de 1988**. 2012. Tese de doutorado em direito. São Paulo. USP. 2012.

Agradecimentos

Agradecemos os comentários dos pareceristas e da Flávia Fávori ao texto. Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa pelo financiamento da pesquisa de Adriana Dantas (Fapesp, processo 2015/05846-0) e de Gabriela Valente (Fapesp, processo 2015/22243-8).

Contribuição dos autores

Autora 1: Contribuição substancial para a análise dos dados a partir da teoria da colonialidade do poder. Trouxe elementos sobre a história do Brasil colonial e sobre a discussão de raça.

Autora 2: Contribuição com os dados empíricos, com a discussão sobre laicidade no Brasil e na França e com os dados históricos da França.

As duas autoras tiveram participação ativa na escrita e na revisão do texto.

Enviado em: 14/maio/2021 | Aprovado em: 15/novembro/2021