

# A VIVÊNCIA DA DIVERSIDADE REPUBLICANA DENTRO DA ESCOLA E O FRACASSO DA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO CULTURAL FRANCESA

*Anderson Júnio LEAL MORAES\**  
*Mariana Martins de CASTILHO FONSECA\*\**

## RESUMO

O presente artigo cuida da escola como local privilegiado de vivência da diversidade. Nesse caminho, o trabalho aborda o enfraquecimento de tradições culturais na modernidade e propostas de diálogo a partir de seus pontos de contato. Ademais, com o fim de defender a escola como local para manifestação das mais diversas identidades, é feita uma crítica da proibição do uso do véu muçulmano nas escolas públicas francesas. Conclui-se que a diversidade deve ser protegida e sua manifestação promovida nas escolas para que essas possam melhor ensinar sobre diálogo e respeito a direitos humanos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade Cultural. Direitos Humanos. Diversidade. Escola Pública.

**SUMÁRIO:** 1. Introdução – 2. Identidade, Diversidade e Diálogo – 3. Estudo de Caso: o uso do véu muçulmano nas escolas públicas francesas 3.1. Contexto histórico

---

\* Anderson Júnio Leal Moraes é bacharel em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais e Aluno do Curso de Mestrado em Direito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da UFMG.  
E-mail: ajlmoraes@yahoo.com.br

\*\* Mariana Martins de Castilho Fonseca é bacharel em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais, Aluna do Curso de Mestrado em Direito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da UFMG e Bolsista da PROF-CAPES. E-mail: mari1704.castilho@gmail.com

e noções preliminares 3.2. Análise e implicações do Relatório da Comissão Stasi – 4. A escola como espaço privilegiado de promoção dos Direitos Humanos e como ambiente de diversidade republicana – 5. Conclusão. Referências

## INTRODUÇÃO

A escola, como primeira experiência comunitária da criança fora da família, tem importância notável na formação do indivíduo para a vida em sociedade. Essa importância é melhor compreendida se for ressaltada a diferença entre a família e a escola neste ponto: enquanto a primeira é uma comunidade de iguais fechada em espaço privado, a segunda é uma comunidade de diferentes aberta em espaço público.

Embora a família tenha relevante papel na formação ética de crianças para a vida além dos muros, a escola pode fazê-lo de modo mais vivo e prático, mediante a reunião presencial de pessoas das mais diferentes origens.

Evidentemente, este não é o único ambiente que permite tal experiência, a seu lado estão, por exemplo, igrejas, associações de bairro e clubes esportivos. Mas é a escola o local que por excelência tem a função de preparar a pessoa para o exercício da cidadania, para a sua qualificação profissional e para seu pleno desenvolvimento, conforme disposto no art. 205 da Constituição da República de 1988.

É por isso que o foco deste trabalho é apresentar a escola como terra fértil para o plantio de sementes de diálogo, destinada ao enraizamento de noções republicanas que preparem a criança para viver em sociedades complexas e pluralistas como a brasileira, e não como mero instrumento de inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

Para tanto, realizar-se-á uma exposição sobre o problema que envolve as identidades, sobretudo as culturais, assim como o caminho do esmaecimento das tradições fundadoras dessas identidades na modernidade. Ademais, serão abordados os choques havidos entre

as identidades, bem como uma proposta de diálogo a partir de seus pontos de contato.

Igualmente, será feito um estudo de caso sobre a proibição do uso do véu muçulmano nas escolas públicas francesas, inserido, neste contexto, como um inaceitável exemplo de retrocesso em termo de direitos humanos, especialmente em relação às liberdades de manifestação religiosa e o respeito entre as diferentes culturas.

Ao final, seguirão as considerações principais do trabalho sobre a escola como espaço privilegiado para promoção dos direitos humanos. Em especial, a escola pública será apresentada como ambiente propiciador da diversidade republicana, pensada para receber manifestações das mais diferentes identidades, ao contrário do que foi feito na França.

## **2. IDENTIDADE, DIVERSIDADE E DIÁLOGO**

*“O tempora, o mores!<sup>1</sup>”*, bradava Cícero no seu famoso discurso contra o senador Catilina. O jurista romano se mostrava espantado ao comparar os costumes de seu tempo com aqueles vigentes no passado.

Essa sensação de não pertencimento do homem em relação ao mundo atual é também tema do premiado filme *“Onde os fracos não têm vez”<sup>2</sup>*, que tem como um de seus personagens o xerife Bell, observador incomodado com o contraste entre a década de 80, na qual se passa a história, e a tranquilidade de tempos que se foram, quando os policiais sequer empunhavam armas. Num diálogo entre ele e outro xerife, ouve deste que, se dissesse há vinte anos que ele veria jovens de cabelo verde e ossos no nariz pelas ruas do Texas, jamais acreditaria!

Apesar do contexto diverso, a exclamação de Cícero encaixaria perfeitamente nos desabafos de Bell ou de qualquer outro que reflita

---

<sup>1</sup> “Oh tempos, oh costumes!”

<sup>2</sup> ONDE os fracos não têm vez. Direção e roteiro: Ethan Coen e Joel Coen. Intérpretes: Tommy Lee Jones, Javier Bardem e outros. EUA, 2007, cor, 122 min.

sobre como a homogeneidade dos tempos passados se desfez na época presente e sobre como as identidades culturais se encontram em crise.

No que tange à identidade cultural, pode-se dizer que ela é um conceito e sentimento ligado ao pertencimento de alguém a um grupo, com a conseqüente reprodução de perspectivas, preferências e costumes comuns, convergindo as pessoas numa unidade. Segundo Stuart Hall (2003), a identidade cultural é a costura do indivíduo à sociedade.

A crise de identidade cultural pode ser vista, portanto, como uma crise de pertencimento ou de descostura do indivíduo do tecido social. Ainda com base em Hall, ela é um processo de mudança que está abalando os quadros de referências que antigamente davam aos sujeitos um esteio estável na sociedade. O resultado desse processo seria que:

Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido em si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito (HALL, 2003, p. 09).

O autor esclarece que o sujeito da modernidade se baseia numa concepção de pessoa humana como um indivíduo centrado em sua consciência, que nasce e se desenvolve permanecendo essencialmente o mesmo ao longo da vida. Dentre os movimentos que propalaram essa concepção, sabe-se da Reforma, que defendeu o exame individual das Escrituras, do Renascimento e seu antropocentrismo, além do Iluminismo e sua ênfase na razão, ou seja, no que há dentro do homem.

É essa concepção da modernidade que vai sendo questionada na pós-modernidade, com auxílio, dentre outras, das teorias de Marx e de Freud.

A teoria de Marx colaboraria com o descentramento do sujeito moderno ao advogar que os homens não são autores plenos de sua história, ou, dito de outro modo, não são o centro decisório de si mesmos, pois estão limitados a agir somente a partir das condições históricas, econômicas e culturais que lhe são dadas.

Stuart Hall cita, nesse contexto, Louis Althusser, para quem Marx deslocou duas proposições-chave da filosofia moderna: “que há uma essência universal de homem; que essa essência é o atributo de ‘cada indivíduo singular’, o qual é seu sujeito real” (HALL, 2003, p. 35).

O outro grande descentramento do sujeito moderno teria sido promovido pela descoberta do inconsciente por Freud.

A teoria de Freud de que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma “lógica” muito diferente daquela da Razão, arrasa com o conceito do sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada – o “penso, logo existo”, do sujeito de Descartes. [...]

A leitura que pensadores psicanalíticos, como Jacques Lacan, fazem de Freud é que a imagem do eu inteiro e unificado é algo que a criança *aprende* apenas gradualmente, parcialmente, e com grande dificuldade. Ela não se desenvolve naturalmente a partir do interior do núcleo do ser da criança, mas é formada em relação aos outros (HALL, 2003, p. 37).

As duas teorias compreendem, ao cabo, uma visão identitária focada não mais no sujeito voltado para si, mas para o sujeito em torno dos outros. As identidades se abrem, de modo que, na pós-modernidade, o sujeito não é mais composto de uma, mas de várias identidades, algumas delas contraditórias ou não resolvidas.

Em tempos de “pós-moderno global”, sugere Stuart Hall (2003) que a enorme ampliação da oferta de códigos, estilos, imagens e lugares, desvincula a identidade de tempos, lugares, histórias e tradições.

É por essa razão que, atualmente, mesmo no seio de um meio conservador como o interior do Texas – retornando ao filme citado –, há jovens cuja identidade não está mais jungida às tradições. Porém, a tradição continua presente e segue a forjar a identidade de outros, como a do xerife. Um dos produtos da globalização<sup>3</sup> é este: identidades

---

<sup>3</sup> É preciso ponderar que, ao contrário do que se pensa usualmente, a globalização não é um fenômeno de raízes pouco profundas no que diz respeito ao tempo. Embora o sentir da globalização tenha sido impelido fortemente nas últimas

variadas se encontram num mesmo lugar e, assim, se estranham. A unidade espacial da república contrasta com a pluralidade das identidades privadas.

A França é um exemplo desse processo, pois vive há décadas uma confluência de identidades culturais em seu território, dentre elas a identidade islâmica, levada por imigrantes de suas ex-colônias. Uma particularidade desse caso será estudada mais adiante, em seu tempo.

Aqui, resta tão somente constatar a pluralidade como fato, objetivo e indissimulável, que nos assombra e desafia, além de questionar a aplicação atual do molde antigo em que a democracia foi pensada e construída, como ensina Bobbio:

É um fato que as nossas sociedades, à diferença da antiga pólis, são sociedades com vários centros de poder. E é simplesmente uma consequência deste fato que a democracia dos modernos deva fazer as contas com o pluralismo, diferentemente do que ocorria na democracia dos antigos. Antes de ser uma teoria, o pluralismo é uma situação objetiva, na qual estamos imersos (BOBBIO, 1986, p. 59).

Boaventura de Sousa Santos tem uma interessante proposta para o contexto. Sendo fato a necessidade de convivência entre pessoas de culturas diferentes, isto é, de universos de sentidos diferentes, ele sugere uma “hermenêutica diatópica” como guia.

A hermenêutica diatópica baseia-se na idéia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objetivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua por intermédio de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé

---

décadas, em virtude do desenvolvimento dos meios de comunicação em massa, ela é algo que nasce ao mesmo tempo que a modernidade. Com o mercantilismo, as grandes navegações, os descobrimentos e as conquistas, a Europa e a América (principalmente), mas também a África e a Ásia (esta menos que aquela, uma vez que a África logo encontrou a América), passaram a definitivamente integrar o mundo uns dos outros. Hall (*op. cit.*, p. 68) admite isso citando Giddens: “a modernidade é inerentemente globalizante”.

em uma cultura e outro em outra. Nisto reside o seu caráter diatópico (SANTOS, 2003, p. 444).

Uma das premissas para essa hermenêutica diatópica é a superação do debate sobre universalismo e relativismo. Para que essa empresa de convivência pacífica entre os diferentes seja realizada, há de ser sem sobreposição cultural e sem afrouxamento da dignidade humana.

Assim, o projeto não pode ser desenvolvido, por um lado, a partir do universalismo cultural, a permitir que uma cultura encubra outras. Por outro lado, não é desejável que o diálogo se perca num relativismo filosófico, a defender a existência de inumeráveis caminhos e a desnecessidade de que eles se cruzem, impossibilitando, assim, um caminhar conjunto.

Sucintamente, Santos (2003, p. 441) diz que “todas as culturas são relativas, mas o relativismo cultural, como posição filosófica, é incorreto. Todas as culturas aspiram a preocupações e valores válidos independentemente do contexto e da sua enunciação, mas o universalismo cultural, como posição filosófica, é incorreto”.

Desse modo, pode-se dizer que o relativismo a ser combatido é o filosófico e o universalismo a ser afastado é o cultural. A tarefa da hermenêutica diatópica é promover o relativismo cultural e o universalismo filosófico, entendido esse universalismo filosófico como a capacidade humana de, em qualquer universo de sentido, fazer uso da razão. Logo, a razão é uma ferramenta universal e ela pode fazer com que culturas se permeiem legitimamente.

Dessa premissa que é o relativismo cultural se conclui a incompletude de cada cultura, “pois se cada cultura fosse tão completa quanto se julga, existiria apenas uma só cultura” (SANTOS, 2003, p. 442). Reconhecendo sua incompletude, cada cultura poderá afirmar sua incapacidade de compreender o mundo em sua totalidade, valorizando, por isso, a cultura do outro, que guarda sentidos que, mesmo divergentes, podem ser aproveitados não como oposição, mas como complemento.

Trata-se, então, de uma mudança de postura a respeito do que é diferente. Passa-se da contraposição ou competição entre cosmovisões para a complementaridade entre elas. Na medida em que pressupõe diálogo e, por conseguinte, contato, essa estratégia não pode ser interpretada apenas como liberdade de pensamento e convicção entre os diferentes, mas também como liberdade de expressão, de publicização da diversidade.

Essa abertura para a livre expressão de outra cultura é, ao mesmo tempo, uma abertura para o livre exame entre culturas, o que é largamente proveitoso quando elas reconhecem a sua incompletude. Como as coisas são geralmente melhor vistas de fora, é provável que alguém de fora possa identificar incompletudes de uma dada cultura de modo mais aguçado que alguém que seja inserido nela.

Tudo isso permite inferir que a diferença não é uma ameaça e que os caminhos de universos de sentido diferentes são entrecruzados. Os ladrilhos desses cruzamentos são os *topoi* de que fala Boaventura de Sousa Santos (2003), os lugares comuns, que, apesar da diversidade, são objeto de partilha.

Esses ladrilhos partilhados, que põem os diferentes de frente uns aos outros, são o momento e o lugar para que aquela ferramenta universal, a razão, seja empregada a fim garantir comunicação e impedir dominação.

Do exposto, entende-se que é dever da república induzir esse diálogo entre os diferentes que dela fazem parte, para que se compreendam mutuamente a partir de sua incompletude e de sua interdependência, convivendo pacificamente em torno daquilo que lhes é comum. Mas isso não pode ser feito por meio de políticas que fomentem a segregação, seja direta ou indiretamente, como ocorrido na França, em caso, finalmente, apresentado e comentado a seguir.



### 3. ESTUDO DE CASO: O USO DO VÉU MUÇULMANO NAS ESCOLAS PÚBLICAS FRANCESAS

#### 3.1. CONTEXTO HISTÓRICO E NOÇÕES PRELIMINARES<sup>4</sup>

A polêmica a respeito da proibição do uso do véu muçulmano dentro de repartições e escolas públicas francesas teve origem com a expulsão de duas alunas de uma escola pública e a rejeição de várias mulheres para postos de trabalho por usarem o véu muçulmano.

Essa discussão alcançou seu ponto máximo com a conclusão de um relatório, em 11 de dezembro de 2003, por uma Comissão de Reflexão, presidida por Bernard Stasi, após cinco meses de investigação sobre a aplicação do princípio da laicidade<sup>5</sup> na República

---

<sup>4</sup> As informações a respeito do caso francês sobre a proibição do uso do véu muçulmano nas repartições e escolas públicas foram retiradas das seguintes reportagens veiculadas na web: DREYER, Diogo. A França sem o véu. Disponível em: <[http://www.aprendebrasil.com.br/noticiacomentada/040109\\_not01.asp](http://www.aprendebrasil.com.br/noticiacomentada/040109_not01.asp)>. Acesso em: 27.03.2010; FOLHA DE S. PAULO. Lei que proíbe véu em escolas ainda fere muçulmanas. Disponível em <<http://aprendiz.uol.com.br/content/stekophecr.mmp>>. Acesso em: 27.03.2010; MELLO, Kátia; KADAOKA, Fernando F. Deus fora da classe. Revista Isto É. Disponível em: <[http://www.istoe.com.br/reportagens/\\_detalhePrint.htm?idReportagem=26682&txPrint=completo](http://www.istoe.com.br/reportagens/_detalhePrint.htm?idReportagem=26682&txPrint=completo)>. Acesso em: 18.04.2010; THE NEW YORK TIMES. Traduzido por Paulo Migliacci ME. França: muçulmanos buscam paz em escolas católicas. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/mundo/interna/0,,OI3222653EI8142,00.html>>. Acesso em: 27.03.2010; BBC Brasil. Senado da França proíbe o uso de véus islâmicos em público. Disponível em: <[http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2010/09/100914\\_france\\_burca\\_mdb.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2010/09/100914_france_burca_mdb.shtml)>. Acesso em: 21.09.2010

<sup>5</sup> Segundo Maria José Garcia Werebe (2004, p. 192-193), o laicismo, entendido como “a emancipação da sociedade em relação ao domínio religioso”, não foi imposto na França de modo abrupto, ao contrário, foi fruto de um processo que teve início com a Revolução Francesa. Já na Constituição de 1791 ficou estabelecida a liberdade de culto, bem como a transferência do registro dos nascimentos e mortes da Igreja para o Estado. No que tange ao ensino, somente em 1880 que houve a organização da educação primária com base no ensino público, gratuito e obrigatório, tornando tanto os professores como os programas educacionais leigos. Entretanto, o fim do domínio do Estado pelos religiosos e da sociedade civil pelo catolicismo ocorreu mesmo em 1905, através de uma lei especial que determinou a separação do Estado francês em relação à Igreja,

Francesa. Dentre as propostas, destacam-se a proibição de símbolos religiosos e políticos nas escolas e a inclusão no calendário francês de datas comemorativas das religiões judaica e muçulmana.

Tal relatório foi encomendado pelo então presidente francês Jacques Chirac, que manifestou o seu apoio à aprovação de uma lei que proibisse o uso de símbolos religiosos ostensivos em geral nas escolas públicas do país. Essa lei foi aprovada em 2004 e ficou conhecida como Lei 14 de Março, que objetivou adequar as escolas francesas ao Estado laico.

Contudo, como bem aponta Céli Regina Jardim Pinto (2006, p. 391), esse relatório, a despeito de seu argumento principal, que é a defesa da neutralidade do Estado francês, significou, na realidade, “um documento sobre o direito das jovens muçulmanas usarem véus nas escolas públicas francesas”. Inclusive, alguns críticos da lei afirmam que as regras estabelecidas, mesmo incluindo judeus e cristãos, tiveram como foco evitar a propagação do fundamentalismo islâmico no ensino público, notadamente considerando os ataques terroristas ocorridos em 11 de setembro de 2001.

Além disso, explica a autora, que o assunto desperta interesse, pois traduz “as contradições e as potencialidades do encontro entre culturas e a esfera pública” e se refere a um grupo específico de indivíduos que representa o fenômeno de surgimento de novas identidades, seja em face da imigração ocorrida no século XX dos povos pobres em direção ao hemisfério norte ou em virtude do surgimento de movimentos sociais a partir de 1970 (PINTO, 2006, p. 388-389).

Os dados estatísticos referentes ao ano de 2004 fornecem um panorama geral do impacto que a Lei 14 de Março gerou no ambiente escolar e na própria população francesa, ainda mais levando em conta que o islamismo é a segunda religião da França em número de adeptos, o que significa em valor numérico um total de 5 milhões de muçulmanos.

---

considerando-o neutro em face a todas as religiões, “não tendo mais direito de assalariar ou subvencionar qualquer culto”.

Segundo Diogo Dreyer dos 12 milhões de estudantes da França, a proibição do uso do véu atingiu cerca de 2 mil, e uma pesquisa realizada no final de dezembro de 2003 mostrou a divisão de opiniões entre os franceses a respeito do projeto de lei: 57% a favor da lei e 42% contra<sup>6</sup>.

Entretanto, pensar que as conseqüências da proibição do uso do véu muçulmano são meramente estatísticas é um enorme equívoco. Além do desrespeito de identidades culturais que não representam os supostos “valores franceses” defendidos pelo Estado laico, há um verdadeiro atentado à personalidade e à liberdade religiosa e de expressão de muitas mulheres muçulmanas que desejam utilizar o véu.

Outro fator que chama a atenção para o caso francês é o abandono dos estudos pelas jovens muçulmanas ou a evasão escolar no ensino público com a conseqüente migração para escolas católicas ou estabelecimentos muçulmanos privados, o que restringe o seu acesso à educação pública e impede a própria manifestação religiosa, que passa a ser tolerada apenas no ambiente privado ou em escolas particulares.

Assim, afirmar que o véu muçulmano é símbolo da submissão e da opressão feminina e mecanismo de violência contra a mulher para justificar a sua vedação é usar um argumento reducionista que ignora a complexidade do caso, bem como os direitos humanos atinentes à liberdade religiosa, à vedação de qualquer tipo de tratamento discriminatório e à igualdade entre os indivíduos em direitos fundamentais<sup>7</sup>.

Cabe mencionar que a proibição do uso do véu muçulmano na França voltou a ser matéria de destaque nos diversos meios de comunicação.

Se em 2004 foi aprovada lei que vedava o véu nas escolas e repartições públicas, agora foi tornado ilegal o seu uso em locais públicos em geral. Por 246 votos a favor e um contra, o Senado francês

---

<sup>6</sup> DREYER, Diogo. *A França sem o véu*. Disponível em: <[http://www.aprendebrasil.com.br/noticiacomentada/040109\\_not01.asp](http://www.aprendebrasil.com.br/noticiacomentada/040109_not01.asp)>. Acesso em: 27.03.2010.

<sup>7</sup> Para uma análise completa dos direitos humanos aplicáveis ao presente estudo de caso, conferir na íntegra a Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada e proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1948.

restringiu o uso dos véus islâmicos à esfera privada ou em templos religiosos e impôs sanções para o descumprimento da lei.

As mulheres que insistirem em usar o véu que deixa apenas os olhos de fora (niqab) ou a burca estarão sujeitas à multa de 150 euros (cerca de R\$ 330) e ainda poderão ser obrigadas a submeter-se a um curso de cidadania francesa. Os homens que obrigarem as mulheres a utilizar esses véus sofrerão penas mais graves: multa de 30 mil euros (cerca de R\$ 66 mil) e pena de até um ano de prisão.

Ainda é muito cedo para afirmar quais serão os possíveis efeitos dessa nova lei, mas o fato é que ela já provocou tensões nas comunidades muçulmanas na Europa e violenta manifestação dos líderes extremistas da Al-Qaeda que prometeram retaliações. A organização de direitos humanos Anistia Internacional também se manifestou contrariamente à proibição do uso dos véus.

### **3.2. ANÁLISE E IMPLICAÇÕES DO RELATÓRIO DA COMISSÃO STASI**

Considerando que a abordagem do presente artigo tem como foco a relação entre o processo de formação e fragmentação de identidades em um contexto de diversidade cultural e sua relação com a escola, a análise do relatório elaborado pela Comissão francesa terá como ponto norteador tais questões.

Um primeiro aspecto que merece destaque é o de cunho político. Se no item anterior foi mencionado o problema da identificação do islamismo com o terrorismo em virtude dos ataques ocorridos nos EUA, a questão, porém, não se esgota apenas no estigma sofrido pela população muçulmana em face do aspecto religioso.

Conforme Maria José Garcia Werebe (2004, p. 194), os obstáculos encontrados na integração da população muçulmana dentro da sociedade francesa foram também fatores que influenciaram as propostas apresentadas pela Comissão presidida por Bernard Stasi. Trata-se de uma população fragilizada constituída de imigrantes de ex-colônias francesas que apresenta situação econômica precária e é constantemente vítima de discriminação.

Desta forma, a proibição do uso do véu muçulmano no ambiente escolar é apenas uma questão superficial frente à complexidade do caso, pois a polêmica esbarra, na realidade, no choque entre identidades culturais distintas dentro de um mesmo território e na necessidade de adequação da sociedade e dos valores franceses à influência de uma nova cultura.

Beatriz França (2010, p. 356) corrobora o argumento ao afirmar que a proposta de lei interditando o uso do lenço nas escolas “seria um reflexo de temores sobre o fracassado propósito de integrar os imigrantes muçulmanos ao resto da população, ou ao menos conceder-lhes uma identidade cultural puramente francesa”.

Diante do exposto, é de se questionar até que ponto a elaboração de uma lei é capaz de solucionar os vários conflitos levantados pelo relatório. Será mesmo que o problema está bem colocado?

O relatório, ao enumerar uma série de situações, como a recusa de algumas meninas em assistir aulas de educação física, ou ser examinadas por médicos homens, bem como em frequentar piscinas públicas, distorce o foco da discussão, porque equipara questões de foro privado com questões que “dizem respeito ao interesse público ou ao tratamento igualitário dos cidadãos”<sup>8</sup>.

Uma coisa é a intervenção estatal em casos graves como o exemplo do hospital, no qual várias mulheres, com risco à própria vida, recusam determinados tipos de tratamento médico em razão de sua crença religiosa. Outra é a indevida ingerência do Estado na liberdade individual de cada um. Mesmo no Ocidente, há mulheres que igualmente preferem não ser atendidas por médicos do sexo oposto. É questão do mais absoluto foro íntimo, campo no qual o Estado jamais deverá atuar.

E mesmo nos casos em que o uso do véu revela uma realidade de opressão e violência, uma simples lei não é suficiente para assegurar a devida proteção e segurança às mulheres muçulmanas. É preciso

---

<sup>8</sup> STASI, Bernard. *Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République: rapport au Président de la République*. Disponível em: <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000725/index.shtml>>. Acesso em: 28.04.2010, p. 41-43. Conferir também PINTO, *op. cit.*, p. 397-398.

uma atuação conjunta dos poderes públicos de modo a implementar políticas de educação, de prevenção e de enfrentamento contra a violência doméstica.

A hipótese levantada por Céli Regina Jardim Pinto (2006, p. 391) se encaixa perfeitamente nesta problemática, ao considerar que “o relatório constrói um argumento que inviabiliza qualquer experiência de pluralismo identitário e de alargamento democrático pela incorporação das diferenças”.

A todo o momento, as manifestações da cultura muçulmana, incluindo aí o uso do véu pelas mulheres, são vistas pela Comissão como uma ameaça aos valores franceses, que se utiliza do princípio da laicidade para fundamentar e justificar as medidas expostas no relatório.

Assim, a despeito da preocupação da Comissão com os três valores decorrentes do princípio da laicidade que são a liberdade de consciência, que representa a possibilidade de qualquer cidadão optar por uma crença religiosa; a igualdade, que veda qualquer atitude discriminatória; e, por fim, o aspecto político que impede o envolvimento do Estado com questões espirituais e religiosas<sup>9</sup>, as medidas apresentadas parecem indicar uma direção oposta.

O que fica bastante claro no relatório é que o islamismo não poderá ser uma diferença (uma cultura) constitutiva de um espaço público plural, mas só será tolerada, quando for praticado no espaço privado. A diferença neste caso vem de encontro a um princípio que inclusive dá título a uma das partes do relatório: “viver junto, construir um destino comum”. Nesta parte, o relatório enfatiza a diversidade de novas religiões e culturas que vivem na França e que dão a ela a “Chance de s’enrichir du libre dialogue entre ces diverses composantes”. Mas logo em seguida define a filosofia política francesa como expressão da defesa da unidade do corpo social. [...] O relatório revela uma visão reducionista da questão de reivindicação dos direitos culturais, quando atribui sua reivindicação a necessidades de auto-afirmação e não uma luta por justiça social (PINTO, 2006, p. 393).

No que tange à escola, podem ser destacadas as seguintes soluções oferecidas pelo relatório que interessam ao presente estudo: a

---

<sup>9</sup> STASI, Bernard. *op. cit.*, p. 09.

criação de escolas muçulmanas, o fim do ensino de línguas e culturas dos países de origem às crianças filhas de imigrantes e a formação universitária de professores para o ensino da filosofia da laicidade e dos valores da República francesa<sup>10</sup>.

Tendo em vista a necessária neutralidade do serviço público e a preocupação em se manter a liberdade de consciência do aluno, considerado como um sujeito em formação e que precisa estar livre de influências externas, a criação de escolas muçulmanas é vista como uma saída para aqueles que desejam impedir um suposto proselitismo por parte dos estudantes muçulmanos.

Todavia, Maria José Garcia Werebe (2004) destaca a incongruência de tal medida, pois coloca a escola pública como um espaço de exclusão e obscurece o real significado do laicismo.

Deixar essas jovens fora da escola é impedir que possam usufruir de um ensino público que poderá ajudá-las a tomar consciência de sua identidade dentro de uma sociedade democrática. [...] o melhor seria o diálogo, a negociação, para que o problema seja resolvido sem conflitos. [...]

Como definir o laicismo? Não se trata de impor uma orientação anti-religiosa ao ensino e à sociedade em geral. O laicismo se define pela tolerância, pela aceitação, pelo respeito ao outro, diferente e ao mesmo tempo igual em deveres e direitos. O verdadeiro laicismo garante a liberdade de crença (WEREBE, 2004, p. 195-196).

Portanto, não é por acaso que vários estudantes da religião muçulmana buscaram refúgio em escolas particulares, sejam elas religiosas ou não. É interessante observar que são as escolas católicas, neste caso, que desempenham o papel de tolerância e acolhimento que antes era tarefa do ensino público francês.

De acordo com matéria veiculada no “The New York Times”, “a discreta migração dos muçulmanos para escolas privadas católicas destaca o quanto se tornou difícil para as escolas públicas, por muito tempo a principal ferramenta de integração na França, manterem sua promessa de igualdade de oportunidades”<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> STASI, Bernard, *op. cit.*, p. 28, 51 e 54.

<sup>11</sup> THE NEW YORK TIMES. Traduzido por Paulo Migliacci ME. *França:*

As conseqüências, porém, do desprestígio do ensino público obrigatório não se resumem na perda numérica de estudantes. Elas refletem uma realidade de discriminação, de acirramento de práticas xenófobas e da perpetuação da pobreza de uma população que historicamente sofre com a marginalização. Como assegurar a esses indivíduos um futuro diferente de seus pais imigrantes se a qualidade de sua educação agora depende de sua capacidade financeira?

Como se não bastasse isso, a proibição do ensino da cultura dos países de origem às crianças filhas de imigrantes e a formação universitária de professores para o ensino da filosofia da laicidade e dos valores da República francesa vêm reforçar a idéia antes trabalhada na qual “a cultura é tomada como não permeável e a cultura do outro é só entendida como ameaça” (PINTO, 2006, p. 400).

Céli Regina Jardim Pinto (2006, p. 400) arremata a idéia ao afirmar que o relatório coloca como solução a morte da cultura do outro pelo esquecimento, através da vedação do ensino de outras línguas e culturas e pela defesa de uma homogeneidade cultural que dificilmente existe ainda mais em um mundo globalizado como é o nosso.

A posição de Carlos Roberto Jamil Cury (2004, p. 183), ao afirmar que o Estado, ao se tornar laico, não adota “a religião da irreligião ou da anti-religiosidade”<sup>12</sup>, ajuda a compreender a grande incoerência do relatório da Comissão francesa que defendeu uma laicidade no serviço público, como, por exemplo, em hospitais, escolas e presídios, com a conseqüente imposição de uma neutralidade na esfera privada.

---

*muçulmanos buscam paz em escolas católicas*. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/mundo/interna/0,,OI3222653EI8142,00.html>>. Acesso em: 27.03.2010.

<sup>12</sup> Merece ser destacado que o texto de Céli Regina Jardim Pinto, tomado como base para essa discussão, apresenta posicionamento semelhante ao do autor. Para a autora, o fato de o Estado assegurar a imparcialidade de suas instituições não significa o não reconhecimento das diferenças e nem a neutralidade dos cidadãos que entram em contato com ele. Para mais detalhes, conferir p. 401.



#### 4. A ESCOLA COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E COMO AMBIENTE DE DIVERSIDADE REPUBLICANA

Delineados os contornos básicos da polêmica sobre o uso de símbolos religiosos em instituições públicas, resta analisar de que modo o estudo desse caso contribui para demonstrar o verdadeiro papel da escola em um contexto de identidades culturais contraditórias que estão sendo constantemente fragmentadas e deslocadas<sup>13</sup>.

Se a globalização rompeu barreiras de tempo e espaço, promovendo um encontro de diferentes culturas, crenças e línguas, nada mais natural que o ambiente escolar sofra também uma adequação. A relevância da experiência francesa está em evidenciar que esse choque de valores culturais distintos, ao contrário de representar um prejuízo ou ameaça, pode abrir caminhos para um aprendizado enriquecedor.

A Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, já em seu preâmbulo<sup>14</sup>, contempla a importância do ensino e da educação como ferramentas de promoção e de respeito aos direitos e liberdades previstos no documento.

Dentre os direitos e liberdades que interessam a presente análise estão: a igualdade entre os indivíduos em dignidade (art. I), a proibição de qualquer tipo de tratamento discriminatório, seja em razão de raça, religião ou opinião política (art. II e VII), o direito ao livre acesso ao serviço público do país (art. XXI) e, por fim, a liberdade de pensamento, consciência e religião (art. XVIII).

---

<sup>13</sup>Sobre o processo de produção do sujeito pós-moderno e suas conseqüências, conferir a seção 2 deste trabalho e HALL, 2003, p. 13.

<sup>14</sup> “A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do **ensino** e da **educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição” (*grifo nosso*).

Vale destacar que a Declaração, ao assegurar como direito humano a liberdade religiosa, incluiu como direitos conexos a possibilidade do indivíduo mudar de crença ou religião, além da liberdade de manifestar “essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular”.

Entretanto, o texto da Declaração Universal não se limita em apenas reconhecer o direito ao ensino, mas fornece os parâmetros através dos quais essa educação deverá ser realizada.

Artigo XXVI:

(1) Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

(2) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

(3) Os pais têm prioridade de direito na escola do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos (*grifo nosso*).

Não é necessário, pois, muita reflexão para perceber que as medidas propostas pelo relatório da Comissão Stasi violam cada uma dessas previsões e retiram da escola uma de suas finalidades precípuas que é o ensino da tolerância e o respeito às diferenças. Não cabe aqui retomar o exame das causas e implicações do caso francês, mas tão somente chamar a atenção para o retrocesso que as soluções fornecidas representam em face das conquistas dos direitos individuais e sociais.

Desta forma, a proposição que será trabalhada é a de que o ambiente escolar não poderá refletir um espaço de isolamento, desconfiança e conflito, mas um local em que a pluralidade é tida como um dos elementos de formação do aluno.

Cleber Lizardo de Assis contribui para a discussão ao asseverar que um dos maiores desafios na atualidade é a efetividade dos direitos humanos, porque mesmo depois de toda evolução científica, o homem

ainda possui dificuldade “em reconhecer o valor da alteridade e o outro como sujeito de direito e dignidade”<sup>15</sup>.

De fato, se o desenvolvimento tecnológico fosse acompanhado pela igual distribuição de seus frutos a todos os indivíduos, não seriam matérias recorrentes nos noticiários, por exemplo, os altos índices de desigualdade social, de pobreza, de corrupção e violência.

Mesmo com todas as benesses da ciência e da tecnologia, continuamos com dificuldades enormes no campo relacional, de forma que o outro torna-se num constante perigo em potencial, onde as diferenças devem ser eliminadas e onde prevaleça a busca de valores hedonista-individualistas. Diante desse quadro preocupante que deparamos, sejam nos espaços formais e não formais de educação, sobre o qual devemos pensar nossas intervenções pautadas nos direitos humanos<sup>16</sup>.

Apesar da hipótese aqui trabalhada ter como foco o papel da escola, é indispensável reconhecer que assiste razão o autor quando menciona que a tarefa de educação em direitos humanos não se restringe aos espaços formais, mas engloba também organizações não governamentais, comunidades de bairro e a própria instituição familiar.

A crise que o ensino atravessa nos dias atuais tem origem nas inadequadas premissas que articulam a “visão pragmática e utilitária predominante na ordem política e social do mundo moderno ao papel atribuído à educação escolar de preparar os educandos para o exercício da cidadania” (RODRIGUES, 2001, p. 01). Considerar que a aquisição de conhecimentos e habilidades voltadas para o mercado de trabalho é a única contribuição da escola é reduzir as enormes potencialidades que esse espaço pode oferecer.

Não causa espanto que uma política educacional com essas características produza aberrações como a formação de sujeitos extremamente qualificados, mas totalmente despreparados para o convívio social. O que explica a inversão de valores na modernidade,

---

<sup>15</sup>ASSIS, Cleber Lizardo de. *Direitos Humanos e a promoção da cultura da paz em espaços educativos formais e não-formais*. CD-ROM In: BROCHADO, Mariá; ABREU, Décio; FREITAS, Natália (org.). *Educação em Direitos Humanos: uma contribuição mineira*, p. 83.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 85.

na qual o sucesso é medido pelo acúmulo material e o outro é visto como um potencial concorrente que precisa ser abatido.

Do exposto, fica claro que é preciso repensar os rumos da escola e se ela está, de fato, cumprindo com o seu papel, porque a Educação, nos dizeres de Neidson Rodrigues (2001, p. 05), “é uma totalidade, pois sua ação formativa abarca tanto a dimensão física quanto intelectual, tanto o crescimento da competência de cada educando para se auto-governar quanto a formação moral que o leve a um adequado relacionamento com os outros homens”<sup>17</sup>.

Assim, mais do que uma análise entre meios e fins da prática educativa, Paulo Freire revela qual é a verdadeira essência dessa atividade e, por consequência, qual é o modelo de escola que cumpre tal finalidade.

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2009, p. 33).

Há que se considerar, porém, que esse processo educativo não se completa sem o reconhecimento das diferenças. Por ser uma formação integral, seu produto deve fornecer um sujeito que saiba respeitar o outro ser humano embora não compartilhe das mesmas posições, crenças e idéias.

Mariá Brochado explica que, se o “educar” é um “processo que se dá pelo estranhamento, não é só salutar, mas também necessário, que a percepção da cultura na qual se está inserido reconheça e assumam as várias diversidades desta e de outras que lhe dão identidade, pois

---

<sup>17</sup> Para um aprofundamento dessa discussão e sobre o modelo de educação que devemos perseguir vale conferir: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins *et al.* Qual escola queremos? Educação em Direitos Humanos. CD-ROM In: BROCHADO, Mariá; ABREU, Décio; FREITAS, Natália (org.). Educação em Direitos Humanos: uma contribuição mineira.

que não seria possível uma sem a outra, ou seja, a identidade cultural sem a diversidade cultural”<sup>18</sup>.

A autora, utilizando a filosofia hegeliana, aprofunda a idéia defendida esclarecendo que “a diferença não só é um valor a ser preservado, mas [...] é ela constitutivo fundamental no próprio movimento da formação da identidade dos indivíduos. Sob o ponto de vista dialético, não haveria qualquer possibilidade de afirmação da identidade sem a diversidade que possibilita a afirmação dela, e vice-versa”<sup>19</sup>.

Longe de ser uma constatação óbvia, o estudo do caso francês demonstrou que, mesmo se tratando de uma comissão de intelectuais dentro de um país desenvolvido, as noções de solidariedade e fraternidade ainda carecem de efetividade. Ao invés de integrar, o ensino público francês tornou-se um mecanismo discriminatório quanto à crença religiosa.

Na França, são as escolas particulares católicas que dão o exemplo da tolerância em um ambiente de pluralismo cultural. Medidas como o oferecimento de aulas de língua árabe como disciplina optativa, a observância de datas e feriados religiosos muçulmanos para a organização do calendário escolar e a tomada de providências imediatas no caso de comentários ofensivos, contribuem para a redução dos conflitos e para um aprendizado em direitos humanos<sup>20</sup>.

É essa mediação de conflitos, considerada como a “arte de conviver com o reconhecimento da diferença e da diversidade em que se reconheçam valores como a igualdade em que todos tem direitos iguais e a equidade com o reconhecimento da diferença dentro da

---

<sup>18</sup> BROCHADO, Mariá. *Educação em Direitos Humanos como formação da cidadania cultural*. CD-ROM In: BROCHADO, Mariá; ABREU, Décio; FREITAS, Natália (org.). *Educação em Direitos Humanos: uma contribuição mineira*, p. 136.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 136.

<sup>20</sup> THE NEW YORK TIMES. Traduzido por Paulo Migliacci ME. *França: muçulmanos buscam paz em escolas católicas*. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/mundo/interna/0,,OI3222653EI8142,00.html>>. Acesso em: 27.03.2010.

igualdade”<sup>21</sup> que pode representar uma saída para o projeto de escola que se deseja construir.

A escola é um lugar privilegiado de encontro das diferenças, ainda que considerada em sua própria diversidade institucional, isto é, na variedade de modelos existentes, dentre as quais a escola privada com fins lucrativos, a filantrópica, a confessional e a pública.

Entretanto e pelo menos potencialmente, há uma ampliação de diversidade na escola pública, na medida em que ela reúne alunos independentemente de religião, condição econômica ou qualquer outra qualidade, o que não significa a condenação das escolas privadas – enfatize-se –, cujas garantias de existência seguem sendo importantíssimas.

A intenção é defender e destacar a importância da escola pública, porque em sociedades pluralistas e complexas, seria aquela em melhores condições de permitir aos alunos vivenciar o mundo e não apenas dissertar sobre ele.

Se o papel da escola, como ensina Maria Fernanda Salcedo Repolês<sup>22</sup>, é fazer-se de caminho entre a esfera privada e a esfera pública, nada melhor do que a escola que integra a república, pois na república todos forçosamente se encontram, quer sejam católicos ou protestantes, ricos ou pobres, brancos ou negros.

Em um contexto republicano, há uma interdependência pública mesmo entre grupos que entre si não se comunicam na esfera privada. A escola pública, sendo aberta, é um simulacro do mundo mais aperfeiçoado que qualquer outra escola que se feche, por exemplo, a quem não pode pagá-la em dinheiro, pois é certo que no mundo há quem também não possa pagar sua existência em dinheiro.

---

<sup>21</sup> ASSIS, Cleber Lizardo de. *Direitos Humanos e a promoção da cultura da paz em espaços educativos formais e não-formais*. CD-ROM In: BROCHADO, Mariá; ABREU, Décio; FREITAS, Natália (org.). *Educação em Direitos Humanos: uma contribuição mineira*, p. 89.

<sup>22</sup> REPOLÊS, Maria Fernanda Salcedo. *Educação Moral e Política de Crianças e Direitos Humanos*. CD-ROM In: BROCHADO, Mariá; ABREU, Décio; FREITAS, Natália (org.). *Educação em Direitos Humanos: uma contribuição mineira*, p. 71.

O brasileiro que lê essa apologia logo e legitimamente se assusta. De que forma uma escola pública no Brasil pode ser esse sonho, se vive tão carente de atenção, de recursos e até mesmo de esperança?

Ora, essa exaltação da escola pública se fundamenta naquilo que ela potencialmente pode ser e não no que ela hoje é – é mesmo pouco provável encontrar defesa para o atual modelo de escola pública no Brasil.

A propósito, é essa falta de recursos e infraestrutura que exatamente tem impedido a escola pública brasileira de ser o simulacro de um mundo pluralista. Os pais que têm condições econômicas e querem o que há de melhor para seus filhos, diante dessa derrocada da escola pública brasileira, são forçados a escolher as escolas privadas<sup>23</sup>. Isso resulta numa cisão que faz as escolas reproduzirem somente frações de mundo: na escola privada, o mundo de quem tem dinheiro para pagar ensino privado, e, na escola pública, o mundo de quem não tem.

Essa cisão é cada vez mais aguda. Segundo uma reportagem feita a partir de levantamentos do IBGE<sup>24</sup>, só de 2005 para 2006 a

---

<sup>23</sup> No atual estágio das coisas, é fácil ver que não se trata de simples opção dos pais. Mesmo os defensores da escola pública matriculam seus filhos em escolas privadas, desde que tenham condições para pagar, o que, longe de ser condenável, é confirmação de sua denúncia: as escolas públicas estão aquém das necessidades de suas crianças. Ainda mais interessante é ouvir histórias de quem sacrifica o orçamento da família para manter as crianças em escolas particulares, tendo a educação como prioridade. É o caso de Cláudio Roberto Ferreira, da cidade de São Paulo, que gasta metade de sua renda de R\$ 600,00 com educação privada das duas filhas. A história dele é contada em reportagem da Folha de São Paulo (BEDINELLI, Talita. GOIS, Antônio. Educação: pobre em escola privada vai melhor no ENEM. 25 mai 2009. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/modules/news/article.php?storyid=823>>. Acesso em: 02.05.2010): “Tenho sobrinhos que estudam em escola pública e a gente ouve muitas histórias de professores agredidos, vê na TV casos até de morte dentro da sala de aula. Na escola particular, elas estão seguras e têm um estudo melhor”, diz Ferreira. Uma mudança em seu trabalho fez com que sua renda caísse de R\$ 1.000 para R\$ 600. Ferreira adiou as obras da casa, como o acabamento do piso de concreto, mas não deixou de pagar as mensalidades. ‘Sempre priorizamos a escola’”.

<sup>24</sup> ARAGAKI, Bruno. Ensino público no Brasil perde 300 mil alunos em 2006. *Uol Educação*. 14 set. 2007. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/educacao/ultnot/ult105u5817.jhtm>>. Acesso em: 02.05.2010.

rede pública brasileira encolheu em 311 mil alunos, 0,7% do total. Ao mesmo tempo, a rede privada ganhou 270 mil. Esses números confirmam o que há algum tempo é sensível às nossas percepções: há uma fuga de alunos das escolas públicas para as privadas que só é contida pelas condições econômicas.

Esse corte no ensino brasileiro doerá ainda mais se pensarmos que, dentro dessa população que “sobra” nas escolas públicas, está a grande maioria dos negros, dos índios e de qualquer outra minoria historicamente excluída no país. Quando a rede privada retira da rede pública os alunos de melhores condições financeiras, ela ganha muito mais crianças brancas do que negras, o que gera espaços de desencontro que prejudicam a formação de cidadãos.

O enfraquecimento da escola pública é, portanto, uma violência promovida pelo Brasil contra a educação de alunos no contexto de uma sociedade pluralista, assim como a proibição de uso do véu muçulmano é uma violência francesa contra sujeitos com identidades culturais distintas. Céli Regina Jardim Pinto conclui seu trabalho sobre a questão do uso véu empregando o tema para refletir sobre o problema brasileiro.

O espaço da educação, especialmente a escola, por suas características intrínsecas é fundamental para criar um novo caldo de cultura que rompa isolamentos e proporcione uma interação mais igualitária entre as pessoas. É a partir dessa perspectiva que o tema do direito ao uso ao véu traz uma potencialidade muito grande para se pensar a questão brasileira. Se nossa cultura popular é uma mescla muito profícua de influências, onde negros e índios compõem com muita vivacidade, nossa cultura erudita, aquela que possibilita ascensão social, trabalho, realização profissional, condições de educação, saúde e moradia dignas é uma cultura homogênea, branca, de classe média, que deixa vastas parcelas excluídas. Os dados relativos à educação desde o ensino fundamental até o ensino superior mostram com muita força a exclusão das camadas pobres e dentre elas da população negra e, nesse sentido, o efeito é paradoxalmente, para os incluído e excluídos, o mesmo. Esclareço: a desigualdade como princípio de assujeitamento atua igualmente para criar diferentes graus de cidadania, onde os que se identificam como portadores de direitos não vêem os não portadores como cidadãos dotados destes direitos e estes últimos, eles próprios, não se identificam como também portadores de direito (PINTO, 2006, p. 402).



Dessa forma, não se pode criticar a violência francesa, que reprime manifestações culturais e religiosas nas suas escolas públicas, sem pensar na violência brasileira, que abandona e debilita a rede pública de ensino, pois ambas têm o mesmo resultado: a fuga de alunos para escolas privadas ou para escola nenhuma e a consequente deformação dos ambientes de ensino, que, segmentados, encontram maiores dificuldades em educar para a tolerância e o respeito entre os diferentes.

Por essas razões, é inafastável e inadiável uma defesa da escola pública e uma denúncia das perversidades que têm sido promovidas contra ela. A retomada da qualidade do ensino da rede pública brasileira não trará como benefício apenas permitir aos pobres concorrer em condições de igualdade com os ricos no acesso às vagas das universidades e no preenchimento de postos no mercado de trabalho.

A solução das deficiências das escolas públicas permitirá também que crianças ricas, pobres, brancas, negras e indígenas convivam desde cedo e tomem conhecimento de suas diferenças para entender que dependem uns dos outros e são igualmente dignas de respeito.

É óbvio que a simples unificação de ambientes não é suficiente para alimentar essa sensibilização quanto a direitos humanos, que depende, dentre outras coisas, de propostas pedagógicas com preocupações éticas e não só técnicas. Mas, ainda assim, um ambiente de ensino aberto, que acolha incondicionalmente, é um passo importantíssimo para construção de sociedade solidária e inclusiva, com base no que podemos dizer que o fortalecimento da escola pública é o enfraquecimento dos mundos fracionados.

## **5. CONCLUSÃO**

Do exposto, pode-se constatar que a incongruência do exemplo francês, ao proibir manifestações religiosas e culturais muçulmanas, fez das escolas públicas espaços excludentes, o que serve de objeto para a reflexão sobre o ensino e a educação oferecidos no Brasil, de

modo a identificar e a derrubar os fatores que provocam aqui um efeito semelhante ao da França, embora com diferentes causas.

Há que salientar que, a despeito do caso francês não ter precedente na realidade brasileira, isso não pode ser interpretado como se o Brasil já tivesse alcançado o modelo ideal de ensino ou que estivesse à frente do ensino público francês.

Concordar com essa afirmativa seria uma lamentável incapacidade de autocritica ou um ridículo revanchismo ideológico do Terceiro contra o Primeiro Mundo. Não obstante uma distinta realidade política, econômica e de exclusão cultural e social, esse fato não retira o caráter de marginalização vivenciado diariamente por várias crianças e jovens que não têm acesso a uma educação de qualidade assegurada constitucionalmente.

Seja no Brasil ou na França, é necessário que as escolas representem um lugar de diversidade e que guardem condições de ensinar sobre respeito aos direitos dos indivíduos que a compõem. Assim, crianças serão formadas para a vida e não apenas para o mercado, para a solidariedade e não apenas para a competição, para o reconhecimento e não mais para suplantação da identidade do outro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGAKI, Bruno. Ensino público no Brasil perde 300 mil alunos em 2006. Uol Educação. 14 set. 2007. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/educacao/ultnot/ult105u5817.jhtm>>. Acesso em: 02.05.2010.

ASSIS, Cleber Lizardo de. *Direitos Humanos e a promoção da cultura da paz em espaços educativos formais e não-formais*. CD-ROM In: BROCHADO, Mariá; ABREU, Décio; FREITAS, Natália (org.). Educação em Direitos Humanos: uma contribuição mineira.

BBC Brasil. *Senado da França proíbe o uso de véus islâmicos em público*. Disponível em: <[http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2010/09/100914\\_france\\_burca\\_mdb.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2010/09/100914_france_burca_mdb.shtml)>. Acesso em: 21.09.2010.

BEDINELLI, Talita. GOIS, Antônio. Educação: pobre em escola privada vai melhor no ENEM. *Folha de São Paulo*. 25 mai. 2009. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/modules/news/article.php?storyid=823>>. Acesso em: 02.05.2010.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BROCHADO, Mariá. *Educação em Direitos Humanos como formação da cidadania cultural*. CD-ROM In: BROCHADO, Mariá; ABREU, Décio; FREITAS, Natália (org.). Educação em Direitos Humanos: uma contribuição mineira.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, nº 27, p. 183-191, set./dez., 2004.

DREYER, Diogo. *A França sem o véu*. Disponível em: <[http://www.aprendebrasil.com.br/noticiacomentada/040109\\_not01.asp](http://www.aprendebrasil.com.br/noticiacomentada/040109_not01.asp)>. Acesso em: 27.03.2010.

FOLHA DE S. PAULO. *Lei que proíbe véu em escolas ainda fere muçulmanas*. Disponível em: <<http://aprendiz.uol.com.br/content/stekophecr.mmp>>. Acesso em: 27.03.2010.

FRANÇA, Beatriz. Véus islâmicos: estandarte de uma legislação laica. *In: PIOVESAN, Flávia (coord.). Direitos Humanos*. vol I. Curitiba: Juruá, 2010, p. 340-356.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MELLO, Kátia; KADAOKA, Fernando F. Deus fora da classe. *Revista Isto É*. Disponível em: <<http://www.istoe.com.br/reportagens/detalhePrint.htm?idReportagem=26682&txPrint=completo>>. Acesso em: 18.04.2010.

ONDE os fracos não têm vez. Direção e roteiro: Ethan Coen e Joel Coen. Intérpretes: Tommy Lee Jones, Javier Bardem e outros. EUA, 2007, cor, 122 min.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 01.05.2010.

PINTO, Céli Regina Jardim. Quem tem direito ao “uso do véu?” (uma contribuição para pensar a questão brasileira). *Cadernos Pagu*, n° 26, p. 377-403, jan./jun., 2006.

REPOLÊS, Maria Fernanda Salcedo. *Educação Moral e Política de Crianças e Direitos Humanos*. CD-ROM *In: BROCHADO, Mariá; ABREU, Décio; FREITAS, Natália (org.). Educação em Direitos Humanos: uma contribuição mineira*.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e Sociedade*, n° 76, vol. 22, p. 1-12, oct., 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 427-461.

STASI, Bernard. *Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans La République: rapport au Président de la République*. Disponível em: <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000725/index.shtml>>. Acesso em: 28.04.2010.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins *et al.* Qual escola queremos? Educação em Direitos Humanos. CD-ROM *In*: BROCHADO, Mariá; ABREU, Décio; FREITAS, Natália (org.). Educação em Direitos Humanos: uma contribuição mineira.

THE NEW YORK TIMES. Traduzido por Paulo Migliacci ME. *França: muçulmanos buscam paz em escolas católicas*. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/mundo/interna/0,,OI3222653EI8142,00.html>>. Acesso em: 27.03.2010.

WEREBE, Maria José Garcia. A laicidade do ensino público na França. *Revista Brasileira de Educação*, nº 27, p. 192-197, set./dez., 2004.

**Recebido em 09/12/2010 - Aprovado em 17/02/2011**