

# Quais atitudes de neutralidade adotar em Educação Moral e Cívica (EMC) na França? A tensão entre não discriminação e a questão religiosa\*

Gaïd Andro

---

## Resumo

Este artigo se baseia nos relatórios do *Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires* (CNESCO) e em pesquisas realizadas com professores sobre as dificuldades profissionais vividas no ensino de Educação Moral e Cívica (EMC) nas turmas dos ensinos fundamental (segunda etapa) e médio. A hipótese apresentada é que, além da questão da implementação pedagógica, esse ensino tropeça em duas grandes dificuldades profissionais: a incapacidade de identificar o aprendizado realmente visado (sobretudo em termos de conhecimento científico) e a precariedade de uma atitude profissional de "neutralidade" que permite transmitir os valores promovidos pela escola republicana ao mesmo tempo que lida com a diversidade política, cultural e religiosa dos alunos. Com base na observação de um grupo de docentes em formação, são relatadas as dificuldades quanto à atitude profissional esperada e à distinção didática entre opiniões, conhecimentos e valores dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Educação Moral e Cívica; escola republicana; formação de professores; França; laicidade.

---

\* Título do original "Quelles postures professionnelles de neutralité en éducation morale et civique (EMC) en France? Mise en tension du principe de non-discrimination face à la question religieuse", a ser publicado na revista *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs* em setembro de 2022.

Traduzido por Jair Santana Moraes e Rosa dos Anjos Oliveira.

## **Abstract**

### **Which neutral actions must be taken regarding Moral and Civic Education (MCE) in France? Tensions between non-discrimination and the religious issue**

*This paper bases itself on reports from the Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires (CNESCO) and on research conducted on teachers' professional hardships with the teaching of Moral and Civic Education (MCE) to primary and secondary education classes. The hypotheses, beside the pedagogical application itself, is that this teaching is hindered by two substantial professional hardships: the incapacity of identifying what must be taught (especially regarding scientific knowledge) and the lack of a "neutral" professional attitude that enables the transmission of the republican school's values while dealing with the political, cultural and religious diversity of students. Based on the observations of a group of student teachers, it relates difficulties regarding expected professional attitudes and the didactic distance between opinions, knowledges, and values in the classroom.*

*Keywords: France; Moral and Civic Education; republican school; secularism; teacher training.*

---

100

## **Resumen**

### **¿Qué actitudes neutrales adoptar en la Educación Moral y Cívica (EMC) en Francia? La tensión entre la no discriminación y la cuestión religiosa**

*Este artículo se basa en los informes del Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires (CNESCO) y en investigaciones realizadas con profesores sobre las dificultades profesionales experimentadas en la enseñanza de Educación Moral y Cívica (EMC) en la educación primaria (segundo ciclo) y en clases de la secundaria. La hipótesis que se presenta es que, además de la cuestión de la implementación pedagógica, esta enseñanza se encuentra con dos grandes dificultades profesionales: la incapacidad para identificar los aprendizajes a los que realmente se dirige (sobre todo en lo que se refiere al conocimiento científico) y la precariedad de una actitud profesional de "neutralidad" que permite transmitir los valores promovidos por la escuela republicana a la vez que se ocupa de la diversidad política, cultural y religiosa de los alumnos. A partir de la observación de un grupo de docentes en formación, se relatan dificultades en cuanto a la actitud profesional esperada y la distinción didáctica entre opiniones, conocimientos y valores dentro del aula.*

*Palabras clave: Educación Moral y Cívica; escuela republicana; formación de profesores; Francia; laicidad.*

---

Mas, o que é uma opinião? É, dizem os explicadores, um sentimento que formamos sobre os fatos superficialmente observados. As opiniões crescem, muito particularmente, nos cérebros fracos e populares, e se opõem à ciência, que conhece as verdadeiras razões dos fenômenos. Se desejardes, vos ensinaremos a ciência.

Devagar. Nós vos concedemos que uma opinião não é uma verdade. Porém, é isso que nos interessa: quem não conhece a verdade busca por ela, e há muitas descobertas a serem feitas no caminho. O único erro seria tomar nossas opiniões como verdades. (Rancière, 2002, p. 55).

## Introdução

A educação para a cidadania é um assunto central das políticas educacionais atuais, tanto no discurso institucional como no discurso político-midiático, que envolve a questão escolar na França. Os diferentes projetos político-educacionais, desde a Revolução Francesa (Doria, 2013), pensados como inseparáveis da ambição regeneradora da cidadania moderna, colocam como centro de sua finalidade a formação do cidadão francês – o que implica a do cidadão “republicano” francês, definitivamente instituída pelas leis de 1881 e 1882 – e a reconstrução do mito coletivo de uma escola “fundante” da República.<sup>1</sup> Trata-se, portanto, de um patrimônio simbolicamente carregado, que se impõe a qualquer discurso contemporâneo relativo ao que, desde 2013, tem sido chamado de Educação Moral e Cívica (EMC)<sup>2</sup> nos programas de educação nacional. Um discurso tão carregado quanto a atualidade recente (atentados de 2015, assassinato de Samuel Paty, lei sobre o separatismo) e a crise democrática em curso (abstencionismo, radicalização dos movimentos sociais, mobilizações alternativas da juventude), que interrogam inevitavelmente os contornos de uma cidadania política em redefinição e as modalidades de sua abordagem nas salas de aula. Em um contexto no qual a escola reivindica políticas inclusivas, a questão de uma formação cidadã que dê lugar à diversidade de opiniões, culturas e religiões cria novos espaços de tensão que, necessariamente, questionam as práticas profissionais em sala de aula.

As questões são múltiplas, complexas e frequentemente levantadas no debate

---

<sup>1</sup> Sem retomar uma historiografia pletórica sobre o papel da escola no projeto político da III República, lembremos aqui que a escola republicana é pensada, em complemento ao Exército, como um lugar de aculturação republicana, uma alternativa à educação familiar, à educação religiosa e aos preconceitos do mundo social. Concebida como um espaço de socialização específico, a escola republicana francesa também é um espaço de educação política e, simultaneamente, de aprendizagem.

<sup>2</sup> Durante muito tempo, a educação cívica foi considerada, na França, aquela hora semanal (somente nas escolas primárias e secundárias) dedicada ao aprendizado de regras, leis e instituições, cujas práticas diferiam pouco das aulas de História e Geografia. Após o movimento do ensino médio de 1998, a Educação Cívica Jurídica e Social (ECJS) foi introduzida nas escolas secundárias a fim de trazer assuntos atuais, cultura jurídica e debate para a sala de aula. A lei sobre a refundação da escola, em 2013, e a implementação dos programas de EMC, em 2015, nas escolas secundárias, estão em consonância com essa linha e reservam uma parte crescente do conteúdo didático para os debates em andamento na sociedade contemporânea.

público e na pesquisa científica, sem encontrarem sua ressonância concreta em práticas de sala de aula, as quais poucas vezes são discutidas, observadas e, finalmente, teorizadas pela pesquisa em educação. A carga horária destinada à EMC, tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos docentes, permanece amplamente subvalorizada em comparação com outros conteúdos e, em geral, os próprios profissionais não necessariamente investem nessas horas, às vezes até sacrificadas pela exigência de “cumprir os programas”.<sup>3</sup>

A discrepância entre a forte carga simbólica e política dessa educação para a cidadania e “a impressão de incapacidade expressa pelos professores” (Husser, 2017, p. 14) em relação a esse ensino, ainda um tanto periférico, bem como a desconfiança de expressar um conteúdo por vezes suposto de reproduzir o catecismo republicano, inevitavelmente levantam questões. Ainda que os docentes reivindiquem coletivamente a importância de uma educação para o pensamento crítico, indissociável de uma cidadania emancipadora, as horas integralmente dedicadas a esse propósito são muitas vezes vividas como um fardo mais do que como uma oportunidade.

Partindo dessa constatação, é interessante tentar apreender de forma pragmática as possíveis razões dessa discrepância, abordando o mais próximo possível as tensões em ação entre os docentes confrontados e os desafios da aprendizagem da EMC. O discurso institucional, após vários anos, tem centrado seus objetivos e enquadramentos na dimensão pedagógica desse ensino. Trabalho em grupo, pesquisa autônoma, educação digital, prática do debate, tantos “métodos” supostamente alternativos às práticas comuns de sala de aula que qualificariam a especificidade desse ensino e estabeleceriam as condições necessárias para a dupla exigência da EMC: trabalhar o pensamento crítico dos alunos e “transmitir os valores da República”.<sup>4</sup> Ora, essa dialética, supostamente harmoniosa dentro de um projeto republicano pensado como emancipador, evidentemente, não resiste à prova dos fatos. Ela tropeça em mudanças semânticas e históricas que, simultaneamente, redefinem o significado coletivo desses valores e as multiplicidades dos processos de subjetivação individual que lhes dão sentido dentro das salas de aula. Em uma sociedade multicultural atravessada por lógicas de radicalidades reivindicantes,<sup>5</sup> a conjunção entre República e emancipação pode potencialmente se restringir à aporia.

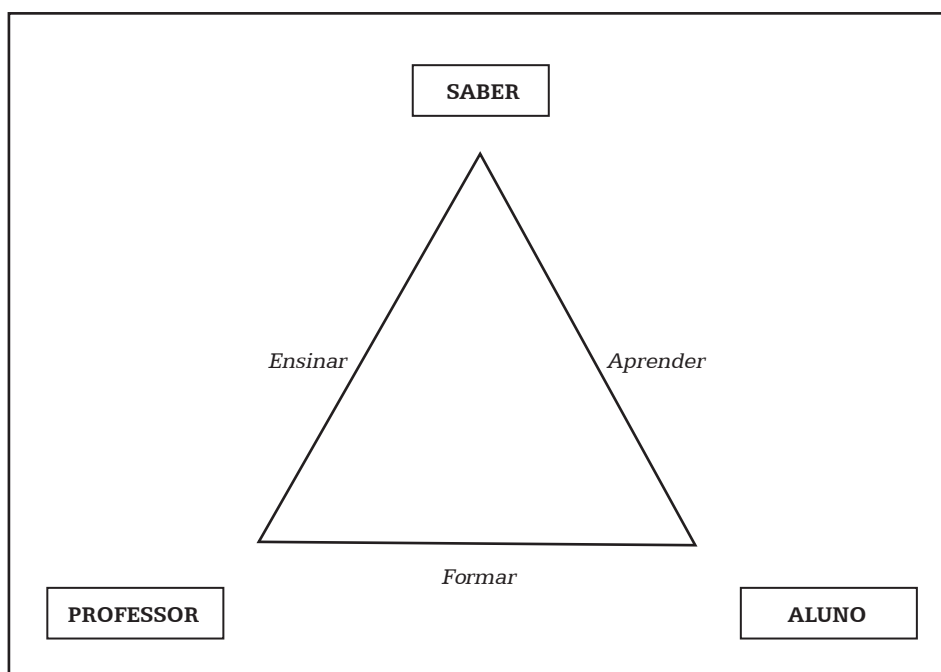
<sup>3</sup> Na França, o ensino da EMC é ministrado, principalmente, por professores de História e Geografia. Esse corpo docente é particularmente afetado por currículos densos e difíceis de serem executados completamente, o que resulta em uma forma compartilhada de “angústia” por estar atrasado.

<sup>4</sup> Os objetivos dos programas oficiais são estabelecidos nestes termos: o “Código da Educação afirma que ‘além da transmissão de conhecimentos, a Nação estabelece como missão primária da escola a partilha dos valores da República com os alunos’. Esta missão é reafirmada na Base Comum de Conhecimentos, Competências e Cultura: ‘a Escola tem uma responsabilidade particular na formação dos alunos como indivíduos e futuros cidadãos. Em uma abordagem coeducativa, a Escola não substitui as famílias, porque sua tarefa é transmitir aos jovens os valores e princípios fundamentais inscritos na Constituição de nosso país’. Nesses textos institucionais, o pensamento crítico está associado a uma ‘cultura cívica’ baseada na ‘capacidade de julgar por si mesmo’” (France. Ministère de l’Éducation, 2018, p. 1). Para o professor, “trata-se de desenvolver o pensamento crítico dos alunos e, em particular, ensiná-los a se informarem por meio de fontes confiáveis” (France. Ministère de l’Éducation, 2018, p. 2).

<sup>5</sup> Entendemos aqui as radicalizações num sentido amplo, tanto religiosas como políticas, e que correspondem a uma resposta da geração mais jovem à multiplicidade das crises contemporâneas.

## Pressupostos metodológicos

Nosso propósito é aumentar um pouco o foco e observar como essa tensão se traduz na prática profissional docente, em outras palavras, como ela se transforma potencialmente em dificuldade profissional, e, assim, esclarecer parcialmente a discrepância entre a carga social e o investimento profissional em EMC. Nossa hipótese é que, além dos desafios de atuação pedagógica em sala de aula, o docente enfrenta duas grandes dificuldades profissionais que podem ser abordadas de forma corolária: a incapacidade de identificar as aprendizagens realmente visadas (especialmente quanto aos saberes científicos) e a precariedade de uma atitude profissional de “neutralidade”, que permite dar vida aos valores trazidos para a escola republicana ao lidar com a diversidade política, cultural e religiosa dos alunos na sala de aula (Lantheaume, 2016). Para demonstrar essa hipótese, no âmbito de uma ciência social das práticas do saber dentro de sala de aula (Figura 1), usamos os dados empíricos recolhidos de docentes novatos e o modelo do triângulo didático (Houssaye, 1988).



103

**Figura 1 – Triângulo de Houssaye**

Fonte: Houssaye (1988).

No âmbito didático de uma sociologia das práticas de saberes, procuraremos fechar a lacuna entre as questões teóricas do ensino na EMC (transmissão de valores da República e trabalho sobre o pensamento crítico) e as representações mobilizadas explicitamente pelos docentes novatos na análise das situações de sala de aula e das práticas profissionais que estão associadas a ela. Trata-se de focalizar nosso

olhar sobre o lugar dos saberes visados (terceiro vértice do triângulo) e sobre as dinâmicas de atrito entre aquilo que os docentes identificam implicitamente como saberes, valores ou opiniões em um evento em sala de aula.

A sociologia da educação às vezes tende a analisar as situações de ensino independentemente dos saberes trabalhados ou, pelo menos, minimizando o processo intelectual da aprendizagem da disciplina que condiciona as interações entre os atores. Na EMC, a aprendizagem visada é indissociável da situação criada, particularmente no campo das Questões Socialmente Vivas (QSV), que mobilizam simultaneamente os saberes disciplinares e os saberes ligados às questões sociais, portanto, mutantes e contingentes (Fabre, 2014). Nós fazemos então a escolha de observar os professores novatos em uma situação de ensino de EMC, a fim de trazer à tona, durante o trabalho didático preparatório, aquilo que destaca os saberes em jogo e a atitude profissional perante os alunos.

Com base nos resultados da enquete *Religions, discriminations et racisme en milieu scolaire* (ReDISCO), a qual postula que as tensões para a ação dos docentes emergem prioritariamente da análise de situação,<sup>6</sup> nosso protocolo de coleta de dados impõe uma estrutura de formação restrita para tal análise em sala de aula, tensionando nos docentes a transmissão de valores republicanos e a expressão da religião nos alunos. Esse dispositivo de situação “forçada” pretende responder a um conjunto de questionamentos:

- Como os docentes novatos concebem a ligação entre os valores “a transmitir” e o saber escolar “a aprender”?
- Que concepção eles têm da neutralidade profissional ante a expressão da opinião dentro da sala de aula?
- Como se mobilizam, ou não, os saberes na triangulação da relação educativa entre o docente e o aluno?

### **Socialização escolar e opinião dos alunos: a construção de um problema profissional**

O dispositivo de coleta de dados se situa em um período de formação com os professores novatos, estudantes do Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (Inspe) durante a metade da semana.<sup>7</sup> Nosso objetivo aqui não é interrogar a situação de formação em si, mas utilizar o tempo de formação como um momento privilegiado para inserir as representações dos estudantes e suas análises de uma situação de sala de aula que mobiliza um aspecto didático, impondo aos estudantes que se centrem na aprendizagem escolar visada. O tempo de formação é intitulado “EMC” no cronograma de aulas da formação, e a primeira instrução consiste em

<sup>6</sup> Em particular, utilizamos as conclusões provisórias da pesquisa desenvolvida por Lantheaume (2016).

<sup>7</sup> Até 2021, a formação docente se caracterizava como uma formação em alternância, em que na metade da semana os professores são responsáveis por uma turma e na outra metade eles frequentam o curso de formação. (Nota dos Tradutores).

formar grupos de trabalho (quatro estudantes) para preparar de maneira colaborativa uma aula sobre o assunto “discriminações entre homens e mulheres”. Essa primeira fase (uma hora) permite que eles acionem suas práticas “habituais” de preparação de aula: identificação do saber visado nos programas, pesquisa de fontes a serem trabalhadas com os alunos e elaboração da atividade.

Apenas a segunda fase de preparação corresponde à coleta de dados de nossa pesquisa. Aos professores novatos é, então, demandado que antecipem a expressão de uma opinião problemática no interior da sala de aula, que se contraponha ao saber visado e se apresente como dificuldade em termos de atitude profissional. As estratégias de evasão dos docentes em relação às QSV estão particularmente prevalentes nas práticas profissionais,<sup>8</sup> e o propósito dessa situação de formação é o de não deixar a manifestação “problemática” da opinião do aluno em um ponto cego da preparação didática. O objetivo é que a opinião do aluno não seja considerada uma perturbação na transmissão do saber visado, mas um elemento constitutivo de um saber que é considerado socialmente problemático, uma vez que está associado a questões sociopolíticas contemporâneas nas quais os alunos são atores. Essa estrutura restritiva<sup>9</sup> e os debates gerados nos grupos de trabalho (durante uma hora) são registrados, depois transcritos, e constituem a coleta de dados, analisada aqui de maneira qualitativa como suporte para uma reflexão teórica ampliada e uma tentativa de modelagem didática.

Observando as mudanças relativas ao triângulo de Houssaye, e principalmente o lugar desses saberes, abordaremos as tensões em jogo nos processos de subjetivação dos docentes novatos ante as questões da “socialização escolar” na EMC (Dubet; Martucelli, 1996). As trocas registradas não são enquadradas pela supervisora a fim de permitir que os docentes novatos expressem suas reflexões livremente, mas as instruções os obrigam a aprofundar uma dificuldade, habitualmente reprimida, para forçar uma elaboração mais aprofundada de sua construção didática, caso integrassem seriamente o eixo “aluno-saber” do triângulo didático na preparação da aula. Neste artigo, concentramo-nos em um único grupo<sup>10</sup> para circunscrever nosso objetivo a uma situação específica e selecionamos as passagens que evidenciam mais claramente para os estudantes os embates entre o saber trabalhado, a manifestação de opinião do aluno e a necessidade de “transmitir” os valores da República (aqui, a luta contra a discriminação entre homens e mulheres). Por meio dos trechos selecionados, as representações sobre a neutralidade profissional docente também podem ser capturadas e analisadas.

<sup>8</sup> Importante evitar conclusões precipitadas sobre este ponto, haja vista a controvérsia que se seguiu aos ataques de Samuel Paty à autocensura dos professores sobre certos assuntos (caricaturas, por exemplo). A linha entre autocensura e “práticas prudentes” é particularmente fina, conforme as proposições de Champy (2009); então, decidimos descrever como “evitar” uma atitude de contornar a dificuldade que seria experimentada como sofrida pelos professores.

<sup>9</sup> A instrução foi a seguinte: “Antecipe a formulação de uma opinião dentro da sala de aula que tornaria difícil para você trabalhar sobre a discriminação de gênero. Tente pensar em uma atividade da qual participem todos os alunos da classe: como essa opinião pode se tornar um recurso para a construção da sua aula?”.

<sup>10</sup> Três grupos foram gravados durante esta sessão de treinamento e a totalidade de seus intercâmbios foi transcrita. Optamos por utilizar apenas uma das gravações. A dificuldade profissional aqui destacada foi semelhante nos outros grupos e a escolha dessa transcrição é, portanto, baseada na coerência do questionamento seguido (eles não mudaram o assunto de seu trabalho para resolver o problema) e na permanência do problema formulado (a tensão entre os valores do aluno e os valores visados pelos programas de ensino).

Nesse grupo de trabalho,<sup>11</sup> quando se antecipa a manifestação de uma opinião de aluno que colocaria o docente em dificuldade, o problema emerge rapidamente em torno daquilo que os membros identificam como uma diferença “cultural” entre valores familiares e valores republicanos (Quadro1).

**Quadro 1 – Diferença cultural entre valores familiares e republicanos**

E2	17	Ele dirá que é normal uma mulher ficar em casa.
E1	18	Encontramos nosso problema...
E1	19	Bem, é simples, um aluno dirá que, se a mulher fica em casa, ela tem que se vestir assim...
E2	20	Você acha que seria mais difícil? Que isso nos colocaria em apuros?
E1	21	Na verdade, é estúpido porque se ele diz isso, você é obrigado a dizer: “Bem... Não. Não é bom, você tem que deixar... ela tem o direito de...”. Ao mesmo tempo, é estúpido...
S1	22	E você é uma mulher.
E3	23	Bem, sim. Isso é o que eu estava dizendo, é um desafio muito grande para você, sua autoridade e tudo mais.
E1	24	Está quente.
S1	25	E isso coloca em questão a educação dos seus pais. Se o gênero na família dele está fundamentado no fato de a mãe fazer todas as tarefas domésticas, que o pai não faz nada, que a mãe é uma dona de casa... Se está enraizado nele, e você o contradiz, o que você faz?
E2	26	Sim, é isso mesmo. É, para ele, um cenário natural!
S1	27	Aqui é complicado, eu acho.

Fonte: Andro (2022).

O breve diálogo do Quadro 1 traduz bem a progressiva construção do problema profissional: os valores republicanos trabalhados nessa aula a partir da igualdade entre homem e mulher e da luta contra as discriminações são tensionados por aquilo que os docentes novatos consideram uma discriminação doméstica familiar. Aqui, a opinião do aluno é avaliada em termos morais durante as trocas e uma forma de essencialização espontânea se efetua agora concernente aos dois atores na situação pedagógica: o aluno é identificado com os valores familiares culturais e os docentes com os valores republicanos, que seriam políticos. Uma equação “valor contra valor” é então colocada, na qual a atitude do docente é erroneamente identificada (“você é obrigado a dizer: ‘Bem... Não. Não é bom’”), e manifesta uma opinião imediatamente interpretada pelo prisma da autoridade professoral. Se vamos seguir o esquema do triângulo didático, a relação entre professor e aluno oculta a questão da aprendizagem, deixando os saberes no ponto cego da análise da situação. A leitura crítica da “forma escolar” (Vincent, 1994) assume aqui seu significado e podemos concordar com Charlier (2014, p. 23), pois ele escreve que:

<sup>11</sup> Este grupo é composto por três estudantes de mestrado 2 (E1, E2 e E3) e um funcionário público estagiário (S1). Todos eles pertencem ao mesmo nível Master 2 MEEF (*Métiers de l’Enseignement, de l’Éducation et de la Formation*), mas os(as) três estudantes estão fazendo o *Certificat d’Aptitude au Professorat du Second Degré* (Capes) pela segunda vez e estão em um estágio supervisionado, enquanto a professora estagiária havia passado no exame no ano anterior e estava em estágio probatório.



[...] o sistema de socialização da escola [...] incluiu o dever de reverência diante das verdades escolares. Isso faz com que a adesão à verdade escolar pareça, pelo menos, tanto um efeito de socialização moral quanto uma consequência do exercício da razão crítica.

Entretanto, a situação é mais complexa na medida em que o problema também é evidente e o perigo de práticas discriminatórias é imediatamente destacado, particularmente nos diálogos seguintes (Quadro 2).

**Quadro 2 – Identificação de práticas discriminatórias**

E2	35	Não. Mas em si mesmo, eu acho muito problemático. Se o garoto tem isso na cabeça, você pode responder a ele e tudo mais, mas isso não o mudará.
S1	36	Na pior das hipóteses, ele vai dizer sim, na hora. Tipo: "Tudo bem, ela me irrita". Mas, depois, ele vai para casa...
E1	37	É como um racista de fato... você não pode mudar nada.
S1	38	Como alguém que é homofóbico... muitas coisas realmente.
E1	39	Não, mas, de repente, se o garoto diz algo racista...
S1	40	O racismo não é o mesmo porque é punível por lei, é um crime. Aqui, você pode citar a lei em um comentário homofóbico...
E1	41	Mas a discriminação de gênero não é punida por lei?
S1	42	Se ele diz a você: "Minha mãe tem que ficar em casa", não é crime dizer isso. É uma liberdade de pensamento. Mas, se ele diz "Eu não gosto dos negros", isso é um crime.
E1	43	Bem, essa é sua liberdade de pensamento.
E2	44	E qualquer discriminação é ilegal.
S1	45	Sim, mas para ele é só uma diferença... enfim, é justo que a minha mãe fique em casa.
E3	46	São suas representações porque ele vive nessa situação.
S1	47	Sim, não pode ser um crime.
E1	48	Sim, mas depois é uma escolha de vida.
S1	49	Não gostar de negros não é uma escolha de vida.
	50	(...)
	51	Na atividade, ele é realmente obrigado a se posicionar. Então, criamos um obstáculo para ele...
E1	52	Sim, tipo tem que ser muito bem feito, porque você não pode dizer... se você tem uma mãe que fica em casa para cuidar das crianças... Bem, se é escolha dela, ele não verá isso como discriminação. Ele não deveria dizer para si mesmo: "Bem, há discriminação em minha casa, mesmo que ela não seja desejada". Essa situação precisa ser bem trabalhada.
E2	53	Sim...
E2	54	Porque algumas delas são, de fato, uma escolha de vida.
S1	78	Na verdade, não devemos criticar a palavra do estudante, o que devemos criticar é o fato... de justificar um ato pelo sexo da pessoa, isso é o que precisamos.
E1	79	Mas é muito difícil porque você entra automaticamente na mente dele... é o estudante que o perturba de qualquer maneira.
S1	80	Estamos tão pouco acostumados a pensar... bem, pensamos ao contrário no sentido de que teremos problemas para tentar sair dessa situação. Não estamos acostumados a fazer isso, é difícil.

Fonte: Andro (2022).

No Quadro 2, as falas permitem aproximar a concepção que os docentes em formação têm de uma neutralidade profissional associada ao marco legal (“é possível lembrar a lei a propósito dos comentários homofóbicos”), que, portanto, seria desarmada ante uma opinião considerada contrária aos valores republicanos sem ser um delito. Outro ponto surge: a ideia de que o curso de EMC teria como ambição, inacessível em outro lugar, mudar os alunos ou “convertê-los”. Com fundamento no triângulo didático, nota-se que os saberes epistêmicos realmente trabalhados nunca são lembrados e que a imprecisão permanece na definição dos conceitos mobilizados, sem que isso seja posto em prática para resolver o problema. Opinião do aluno (cultural) e valores da República (políticos) parecem considerados registros opostos e conflitantes, cujo enfrentamento é percebido unilateralmente como um problema e não como um recurso didático para identificar um saber problemático em questão. A consciência dos desafios é, portanto, muito clara para os membros do grupo e o risco de práticas docentes discriminatórias na sala de aula é apontado. A seguinte frase é formulada com uma forma muito marcada de sinceridade: “é o aluno que te incomoda de qualquer maneira”.

A continuidade das trocas permite constatar que a questão da “cultura” familiar evolui progressivamente para a questão de uma “cultura religiosa” que parece aumentar ainda mais a dificuldade profissional identificada (Quadro 3).

**Quadro 3 – Cultura familiar versus cultura religiosa**

E1	102	Acho que pegamos um problema difícil porque não temos soluções... Deveríamos ter pegado outro problema.
E2	103	Como é um problema cultural ou religioso, não vamos dizer-lhe que sua religião é uma merda ou que sua cultura é uma merda...
E1	104	Não diga a ele para mudar sua religião... Especialmente por outra. De qualquer forma, você está aqui durante 50 minutos e tem esse contexto à sua frente...
E2	105	Esse é o problema.
E1	106	O que você vai dizer tem que ser muito concreto e, ao mesmo tempo, ele tem que ouvi-lo(a), e não apenas dizer sim, sim. Há aquele que você terá que confrontar, que dirá: “Ah, sim! Não é estúpido o que ela disse”. E aquele que apenas dirá: “Sim”, e lá fora ele vai dizer: “Está bêbada, a prof.”.
E2	107	Não é uma hora de EMC que vai mudar a vida do aluno.
E1	108	Sobretudo porque não há uma solução irrefutável. Não há resposta... Falando sobre EMC, não há resposta.

Fonte: Andro (2022).

Diante da questão religiosa, uma forma de “conversão” republicana é aqui lembrada e confrontada com a realidade escolar, que limita o trabalho a uma hora de aula com os alunos. Os desafios políticos de uma educação para a cidadania que obriga os docentes a “aderir” aos valores da República tendem a sacralizar o conteúdo trabalhado mais do que pensá-lo em termos intelectuais e didáticos. A equação é, assim, impossível de resolver e, apesar da duração das trocas, o grupo não consegue sair da tensão entre transmissão de valores e práticas não discriminatórias. Finalmente, com a leitura desses dados, a opinião do docente e a opinião do aluno são arremessadas uma contra a outra como manifestação de valores incomensuráveis

(religiosos ou republicanos), e o famoso princípio de neutralidade axiológica de Weber (1965), que supõe a distinção entre o julgamento de valor e a relação com os valores,<sup>12</sup> nunca é mobilizado para clarear a questão da atitude profissional docente. Enfim, a dificuldade identificada é percebida como um “problema difícil”, “sem solução”, rompendo com a prática habitual da preparação da aula, que supõe sempre a não contestação do saber (“pensamos ao contrário, no sentido de que vamos nos meter em problemas para tentar sair dessa dificuldade”). A dimensão muito limitada dos dados dá ainda uma clareza, mesmo que parcial, sobre as razões possíveis das estratégias de evasão nos cursos de EMC.

### **Valores, opiniões, saberes: três registros que supõem três atitudes de neutralidade?**

De fato, duas concepções de valores são aqui implicitamente mobilizadas pelos docentes novatos e ambas conduzem a um impasse pedagógico.

Inicialmente e após a leitura dos diálogos no grupo de trabalho, constatamos que os valores do aluno são considerados uma “opinião” associada a uma identidade cultural familiar e/ou religiosa. Nessa primeira concepção, os valores são menos considerados normas sociais coletivas, integrando as lógicas de socialização do indivíduo moderno, do que testemunho de uma socialização comunitária que entra em tensão com a socialização escolar. Essa tensão leva a um certo número de dificuldades profissionais com o risco de refletir diferenças culturais entre o docente e os alunos em conflito de valor e de se fechar em uma dialética sem saída entre relativismo de valores (com base no respeito pela diversidade cultural) ou práticas de microdiscriminação (com base na transmissão de valores republicanos).

Ao mesmo tempo, os valores são entendidos como um “saber” consensual a ser transmitido num processo de educação para a cidadania. A luta contra as discriminações entre os sexos é um princípio intangível e não pode ser questionada pelos estudantes. Essa convicção explica o fato de o grupo de trabalho não conceber a pertinência de uma aula “sem solução” e se esforçar para compreender o interesse desse desafio fictício. Além disso, essa concepção dos valores republicanos como um saber escolar consensual é, por natureza, superior às opiniões individuais dos alunos e implica uma retórica de “conversão”, a qual parece considerar, segundo a expectativa da instituição escolar, que o professor consiga “mudar” o aluno, de modo a reintegrá-lo na comunidade nacional por meio da transmissão de conhecimentos.

Ora, essa concepção dual de valores, que está sempre implícita e não teorizada nos intercâmbios orais, apresenta aos professores o que pode ser considerado um impasse pedagógico, que pode ser lido, se adotarmos as proposições de Boltanski e Thévenot (1991) de uma “economia da grandeza”, como um conflito de justiça entre vários princípios e lógicas de ação. Respeitar as opiniões individuais, defender um

<sup>12</sup> Weber (1965, p. 125) insiste na proibidade necessária do cientista. Uma proibidade, ou “neutralidade axiológica”, que implica reflexividade e visa “tornar-se capaz de distinguir entre saber e julgar”. Segundo ele, “uma ciência empírica não pode ensinar a ninguém o que ele deve fazer, mas apenas o que ele pode fazer e – se necessário – o que ele quer fazer”.

quadro cívico coletivo e reconhecer um pertencimento comunitário doméstico entram em concorrência quando os docentes já não são capazes de definir o sentido de sua ação profissional. Como resultado, as estratégias evasivas ante as QSV, ou o encaminhamento de opiniões “problemáticas” críticas dos alunos para questões mais ou menos culturalizadas de gestão da sala de aula, e não para questões didáticas, tendem a esvaziar as aprendizagens de assuntos controversos. Isso ocorre a favor de uma adesão esperada às verdades escolares edificadas de acordo com a classificação de valores coletivos superiores aos valores individuais. Nesses dispositivos, majoritários na sala de aula,

[...] os alunos que deslizam suave e elegantemente de uma verdade para outra continuam a ser os mais numerosos, especialmente nos estabelecimentos e nos setores mais reconhecidos, e aqueles alunos que se recusam ou não conseguem adaptar suas convicções declaradas às circunstâncias causam problemas agudos aos estabelecimentos, mal preparados para rejeitar explicitamente segmentos apresentados como verdades. (Charlier, 2014, p. 27).

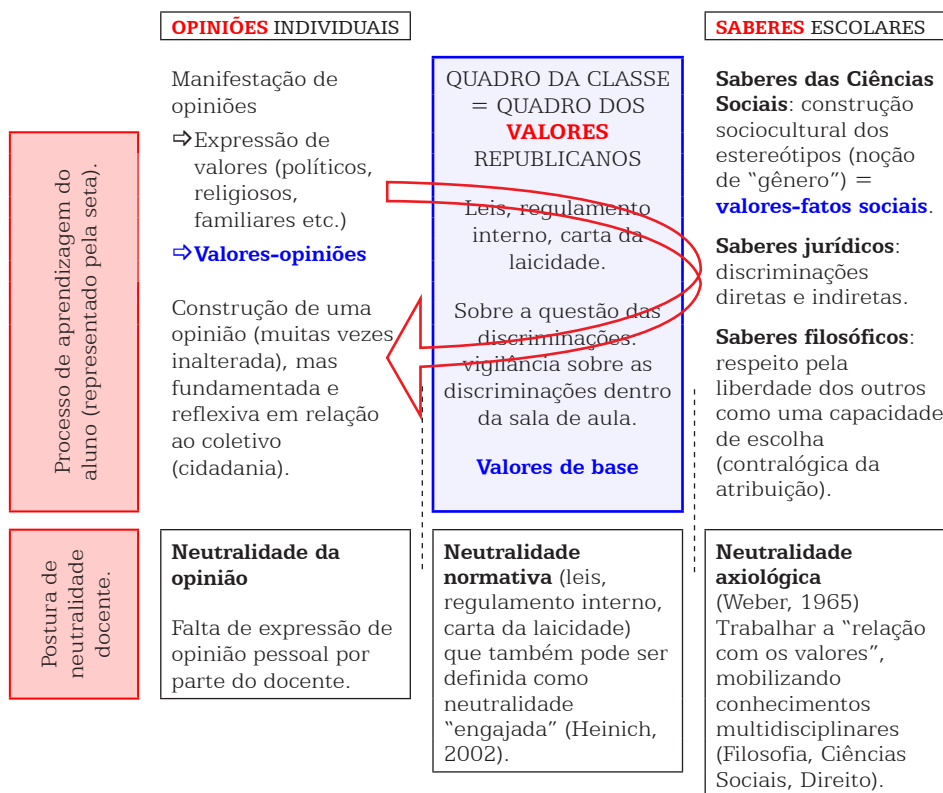
Em síntese, a conjunção entre a integração das QSV nos currículos e os novos desafios da inclusão requer uma reformulação da socialização escolar por meio do confinamento,<sup>13</sup> sem que as práticas profissionais tenham sido sempre integradas às transformações que essa reformulação pretendia para a construção didática do seu conteúdo disciplinar.

Na situação de formação aqui estudada, o impasse pedagógico pode potencialmente ser ultrapassado pela identificação de vários registros distintos que supõem uma reflexão simultânea sobre os saberes trabalhados e a postura de neutralidade docente que a eles se associa. Uma tentativa de modelagem pode ser apresentada a fim de se observar a temporalidade de uma aprendizagem problematizada em EMC a partir da relação entre registro mobilizado no decorrer das aprendizagens (opiniões, saberes, valores) e atitude profissional da neutralidade docente (Figura 2).

Essa tentativa de modelagem, necessariamente imperfeita, permite ler a situação pedagógica trabalhada na formação não mais como um simples confronto recíproco entre valores republicanos e valores religiosos ou familiares, mas como um processo de aprendizagem, mobilizando consecutivamente vários registros, em que as atitudes de neutralidade do docente e os registros do aluno respondem uns aos outros. A dialética entre atitudes docentes e atitudes discentes é amplamente documentada nas ciências da educação e da formação (Bucheton; Soulé, 2009), mas a especificidade da proposição aqui é levar em conta a especificidade de uma aprendizagem crítica em EMC, que é sempre *in fine* sobre a opinião do aluno, e não sobre a transformação de uma opinião de senso comum num conhecimento científico construído como num quadro disciplinar (Andro, 2022).

<sup>13</sup> Sem retomar necessariamente as proposições teóricas de Foucault (1975) sobre “instituições disciplinares”, parece que a permanência de um discurso político que apela para a sacralidade do espaço escolar, para a singularidade das leis em vigor nesse espaço (por exemplo, a lei de 2004 sobre os símbolos religiosos), bem como para os mecanismos disciplinares nas escolas, perpetua, na França, a concepção da escola como um espaço fechado de aculturação que se pensa estar em desacordo com o espaço público e familiar. Essa tradição “disciplinar” é inevitavelmente colocada em tensão pelos conteúdos socialmente vivenciados de certos conhecimentos trabalhados e por lógicas inclusivas que tornam os limites da escola mais porosos para as famílias em particular.

Variação nas posturas de ensino e variação nos registros mobilizados: uma dialética de ensino-aprendizagem adaptada à situação de formação estudada sobre a igualdade entre meninos e meninas



**Figura 2 – Relação entre opiniões, saberes, valores e neutralidade docente**

Fonte: Andro (2022).

A singularidade didática da educação para a cidadania consiste sempre em considerar que, se ao final do curso, as opiniões dos alunos puderem ser críticas e documentadas, elas não serão mais múltiplas, divergentes e não controladas pelo docente, refletindo, felizmente, a diversidade de uma sociedade democrática. O fato é que deve ter havido uma aprendizagem na sala de aula e, portanto, um conjunto de saberes mobilizados (históricos, jurídicos, filosóficos e sociológicos) que permitiram ao aluno construir não apenas uma opinião consensual sobre uma igualdade entre meninas e meninos apresentada como "verdadeira", mas uma reflexividade crítica que pode lançar luz sobre as razões das opiniões individuais e as racionalidades do quadro coletivo republicano. Colocando a dialética individual/coletiva para funcionar pela contribuição dos conceitos trabalhados no quadro das disciplinas (o "gênero" em Ciências Sociais, as "discriminações" em Direito, a "liberdade" em Filosofia), trata-se de retomar as proposições de Fabre (2011) de "construir o problema" com os alunos.

Portanto, as opiniões manifestadas na sala de aula são menos uma perturbação na transmissão de um saber estável do que uma parte dos dados do problema a construir. Elas provêm mesmo de verdadeiras fontes didáticas para o estudo das QSV e permitem retomar a citação de Rancière (2002, p. 55):

Nós vos concedemos que uma opinião não é uma verdade. Porém, é isso que nos interessa: quem não conhece a verdade busca por ela, e há muitas descobertas a serem feitas no caminho. O único erro seria tomar nossas opiniões como verdades.

O processo de aprendizagem crítica, posto a funcionar pela dialética opinião/saberes com o aluno, é produzido dentro do quadro educativo republicano. Assim, a questão dos valores em jogo impõe que se questione o sentido efetivo da injunção “transmitir os valores da República” em uma situação de aprendizagem crítica baseada na diversidade de opiniões. O objetivo da modelagem é agora tornar igualmente visível a evolução do lugar dos valores nessa temporalidade teórica da sala de aula e a importância dos valores republicanos não como simples conteúdo “transmitido”, mas como um quadro educativo a ser respeitado por todos os alunos. As opiniões expressas traduzem os valores individuais e/ou coletivos múltiplos, notadamente religiosos, que não podem ser invalidados pela palavra docente (neutralidade de opinião); por outro lado, transformadas em fato social objetivado, elas podem discutir com os valores republicanos, eles mesmos historicizados e questionados como fato social (neutralidade axiológica). Não se trata agora de hierarquizar os valores, por natureza incomensuráveis, mas de construir o problema em jogo naquele quadro coletivo da sala de aula (artefato da sociedade).

No caso desenvolvido pela coleta de dados, a questão da aprendizagem é compreender a ligação entre cultura (política, familiar, religiosa) e estereótipos de gênero e distinguir aquilo que é da ordem das representações individuais do que desafia a igualdade de direitos e a liberdade dos outros como uma capacidade de escolha (discriminações). Essa dialética crítica só pode ser produzida num quadro em que a aceitação da abordagem científica da investigação seja combinada com o respeito pelos princípios republicanos, da diversidade de opiniões, da igual dignidade dos indivíduos e, portanto, do respeito pelas regras coletivas (leis, regulamentos).

Em síntese, para sair dos impasses destacados em nossas análises, a transmissão dos valores da República pode se concretizar pela manutenção pragmática de um quadro simultaneamente educativo e epistemológico associado a uma construção didática e profissional da neutralidade docente (neutralidade normativa).

## Conclusão

Neste artigo, concentramo-nos num quadro didático e em pôr explicitamente em ação o lugar das aprendizagens visadas por uma educação crítica, democrática e inclusiva para a cidadania. Em vista disso, propusemos uma espécie de “afastamento” das leituras teóricas tradicionais que favorecem uma abordagem baseada em categorias sociais discriminadas – gênero, migrantes, classe trabalhadora, periferia da sociedade (Magnan *et al.*, 2021). Se vamos interrogar sobre o lugar destinado à diversidade de opiniões e convicções (políticas ou religiosas) no quadro de uma educação republicana para a cidadania, a questão problemática da laicidade

não pode se reduzir a uma concepção sociopolítica da relação pedagógica entre o docente e seus alunos. A temporalidade específica dos processos de aprendizagem, a pluralidade dos registros mobilizados no decorrer desse processo na sala de aula e a natureza epistemológica dos saberes trabalhados são, sem dúvida, necessárias para definir uma atitude laica de neutralidade não discriminante. Ela não se reduz a uma aceitação relativista de opiniões múltiplas, mas é pensada como uma verdadeira engenharia profissional que integra a variedade de momentos de sala de aula e a circunscrição dos espaços de aprendizagem (dentro/fora da sala).

A implementação de uma situação de formação que especula sobre as dificuldades de uma situação de sala de aula “imaginada” nos permitiu desvendar uma série de pontos identificados como problemas profissionais para os docentes novatos e as representações (do trabalho, dos alunos, da instituição) que estão na base das discussões. Essa situação de formação, confrontada com o modelo do triângulo didático, dá conta de uma ocultação regular dos saberes e da relação aluno-saber em benefício de dois outros vértices do triângulo na construção dos cursos da EMC. Essas dificuldades, muito raramente postas em trabalho de maneira explícita dentro dos conteúdos de formação habituais, tendem a militar em favor de uma abordagem pluridisciplinar das questões educativas dadas pela EMC, a fim de pensar uma sociologia das situações que permite integrar o quadro didático.

Mais amplamente, essa proposição de análise incita a pensar a dimensão epistemológica e intelectual da inclusão escolar. Diante da diversidade de opiniões e de convicções dos alunos, a reflexão sobre a complexidade de uma neutralidade docente que saiba articular neutralidade de opinião, neutralidade normativa e neutralidade axiológica é também um meio de não atribuir a diversidade a uma impensável didática, com o risco de contribuir para o que a Unesco (2009, p. 4) definiu como uma “exclusão”, isto é, a “consequência de uma atitude negativa ante a diversidade relativa à raça, ao estatuto socioeconômico, à classe social, ao pertencimento étnico, à linguagem, à religião, ao gênero, à orientação sexual e às atitudes, bem como ‘à falta de resposta a essa diversidade’”.

Se a maioria dos docentes constata as possíveis tensões entre valores familiares ou religiosos e valores republicanos ao manifestar opiniões dentro da sala de aula, eles admitem igualmente com lucidez a impossível adesão imposta (modelo da conversão). Perante essa dificuldade, é grande a tentação de uma “ausência de resposta” que permita evitar os impasses de um conflito de valores. Contudo, essas estratégias de evasão, particularmente no que diz respeito à religião, não permitem alcançar os objetivos da inclusão escolar e, em última análise, contribuem para uma forma de discriminação indireta e involuntária.

O “passo lateral” aqui proposto é talvez também uma forma de temperar e alimentar o debate contemporâneo entre “republicanismo” e “multiculturalismo”, que, ao se radicalizar regularmente na França, afasta-se das experiências efetivamente vividas em sala de aula pelos professores e alunos. Antecipar o lugar didático das opiniões dos alunos na construção pragmática das aulas de EMC é também uma oportunidade de pensar o lugar da religião dos alunos como um recurso de aprendizagem, e não como um obstáculo educativo na sala de aula, uma vez que faz parte da diversidade de opiniões e convicções que caracterizam as sociedades democráticas.

## Referências bibliográficas

---

ANDRO, G. Distinguer entre savoir critique et opinion critique: quelle posture de neutralité pour l'enseignant en EMC? *Éducation et Socialisation: les Cahiers du Cerfee*, Montpellier, n. 64, 2022. Disponible à: <http://journals.openedition.org/edso/19148>. Accès à: 29 août 2022.

BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. *De la justification: les économies de la grandeur*. [Montréal]: Gallimard, 1991.

BUCHETON, D.; SOULÉ, Y. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, [S.l.], v. 3, n. 3, p. 29-48, oct. 2009.

CHAMPY, F. *La sociologie des professions*. Paris: PUF, 2009. (Collection Quadrige).

CHARLIER, J. E. Le grouillement des vérités concurrentes dans les salles de classe. *Éducation et Sociétés*, [S.l.], n. 33, p. 15-30, 2014.

DORIA, C. L'éducation morale dans les projets de loi sur l'instruction publique pendant la Révolution: un miroir des antinomies des Lumières. *La Révolution Française*, [S.l.], n. 4, 2013. Disponible à: <https://journals.openedition.org/lrf/852>. Accès à: 29 août 2022.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue Française de Sociologie*, [S.l.], v. 37, n. 4, p. 511-535, 1996. Disponible à: [https://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1996\\_num\\_37\\_4\\_4471](https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1996_num_37_4_4471). Accès à: 22 juin 2022.

FABRE, M. *Éduquer pour un monde problématique: la carte et la boussole*. Paris: PUF, 2011. (Collection L'interrogation Philosophique).

FABRE, M. Les "éducations à": problématisation et prudence. *Éducation et socialisation: les cahiers du Cerfee*, Montpellier, n. 36, 2014. Disponible à: <https://journals.openedition.org/edso/875>. Accès à: 29 août 2022.

FOUCAULT, M. *Surveiller et punir*. [Montréal]: Gallimard, 1975.

FRANCE. Ministère de l'Éducation (ME). Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4): les finalités de l'enseignement moral et civique. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, [S.l.], n. 30, 26 juil. 2018. Annexe. Disponible à: [https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170\\_annexe\\_985734.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf). Accès à: 29 août 2022.

HEINICH, N. Pour une neutralité engagée. *Questions de Communication*, n. 2, p. 117-127, 2002.

HOUSSAYE, J. *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang, 1988. Disponible à: [http://shs-app.univ-rouen.fr/Old\\_appli/civiic/archives/LE%20TRIANGLE%20PEDAGOGIQUE.pdf](http://shs-app.univ-rouen.fr/Old_appli/civiic/archives/LE%20TRIANGLE%20PEDAGOGIQUE.pdf). Accès à: 29 août 2022.

HUSSER, A. C. L'enseignement moral et civique dans les établissements scolaires français, une transversalité consistante? *Ethique en Éducation et en Formation*, Montréal, n. 4, p. 12-29, automne 2017.



LANTHEAUME, F. *Religions, discriminations et racisme en milieu scolaire (Redisco)*. Lyon: Laboratoire Education, Cultures, Politiques, 2016. Disponible à: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/et-encore/lutte-contre-les-discriminations/lutter-contre-les-discriminations-a-lecole/4/1/presentation-de-la-recherche-redisco-par-francoise-lantheaume>. Accès à: 29 août 2022.

MAGNAN, M. O. et al. L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle: comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école. *Recherches en Éducation*, [S.l.], n. 44, mars 2021. Disponible à: <http://journals.openedition.org/ree/3300>. Accès à: 29 août 2022.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE (UNESCO). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris: Unesco, 2009. Disponible à: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_fre/PDF/177849fre.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre/PDF/177849fre.pdf.multi). Accès à: 29 août 2022.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

UNESCO ver Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.

VINCENT, G. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1994.

WEBER, M. *Essais sur la théorie de la science*. Paris: Plon, 1965.

---

Gaïd Andro é doutora em História pela Université de Rouen, *maître de conférences* (professora titular) da Nantes Université, trabalhando diretamente com a formação de professores no Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (Inspe). É membro do Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN).

[gaid.andro@univ-nantes.fr](mailto:gaid.andro@univ-nantes.fr)

Recebido em 13 de maio de 2022

Aprovado em 9 de agosto de 2022