

Educar para a liberdade religiosa

Dominique Santelli. Colégio Chevreul-Champavier, Marseille (França)

Foi-me pedido para responder à seguinte questão: como a matéria « história », ministrada na escola, pode ajudar na educação para a liberdade religiosa ?

Tentarei fazê-lo a partir do meu ponto de vista, ou seja, como professora e formadora da Escola Católica, que procura dar de novo um sentido às aulas de história, o que os textos comuns e pedagógicos, muitas vezes tornaram estéril.

Parece-me que esta pergunta requer como preâmbulo recordar como esta questão da cultura e da incultura religiosas no ensino foi situada historicamente, na França, e em que os programas escolares franceses são indicadores ou expressão deste debate.

Contrariamente ao que se poderia pensar a partir de debates recentes, as religiões tiveram sempre seu lugar nos programas escolares.

« A história sagrada » era ensinada nos colégios desde o reinado de Luís XIV. O judaísmo e o Cristianismo estão presentes pelo menos desde o início do século XX nos programas do 6º ano. O enfrentamento do Islam e do Cristianismo no século XII, é tratado também na escola primária através do estudo das Cruzadas, pelo menos desde 1827.

No entanto, dos programas ao que na verdade se desenvolveu na sala de aula, os meandros têm sido numerosos... Com efeito, sob o pretexto de neutralidade, a Escola ignorou por muito tempo a dimensão religiosa da cultura.

No início do século XX, a lei de separação entre a Igreja e o Estado parece ter regulamentado de maneira definitiva as relações entre religião e sociedade excluindo, em nome da tolerância, qualquer abordagem de tipo religioso no ensino. Relegada à esfera privada, a religião perde então completamente seu estatuto escolar e isto durou muito tempo, até os inícios do ano 1980.

Em 1982, a Assembléia geral da Liga Francesa do Ensino de Montpellier toma posição pela introdução do ensino religioso na escola pública. Depois, em novembro de 1986, um dossiê do Mundo da Educação dá o sinal de alarme. Jean-Pierre Garrigue, decano dos inspetores de história-geografia, escreve um artigo intitulado : « *O cristianismo faz parte de nossa história?* ». O mesmo dossiê, refere-se de maneira virulenta aos programas, que ele julga que não permitem remediar uma incultura religiosa preocupante : « *a laicidade, há um século, apagou dos programas tudo o que era confessional: assim sendo, optou pelo vazio, a República tornou incompreensível para as gerações inteiras de jovens, uma parte de sua história.* »

Diferentes iniciativas começaram a multiplicar-se então :

Pode-se ver o desenvolvimento de aulas de cultura religiosa nos estabelecimentos de ensino. Os conhecimentos religiosos estavam presentes como uma disciplina, de maneira ordenada e progressiva, considerados como independentes de um compromisso de fé.

Esta aula de cultura religiosa oferecia suas vantagens: os conhecimentos estavam sintéticos e organizados e a avaliação destes conhecimentos era fácil. Mas tinha também seus inconvenientes: os alunos, com freqüência faziam confusão entre esta e a catequese. Em alguns casos também serviu para que a instituição tomasse consciência de que estas aulas haviam substituído uma catequese, considerada demasiado difícil.

Porém o risco principal era outro, pois a partir do momento em que nenhuma prática acompanhava o ensino religioso dentro do estabelecimento, este fato podia contribuir para a coisificação da dimensão religiosa. E separando-o do resto da cultura, o risco era de privá-lo de sentido.

Nos inícios dos anos 1990, um ciclo de palestras sobre os fatos religiosos teve lugar no liceu Buffon em Paris, como conseqüência de uma « gafe », na qual, um aluno de 5º ano do secundário, num quadro negro de Mantegna, tomou a figura de São Sebastião transpassado por flechas, como sendo uma vítima dos Indígenas do Oeste americano. O fato está constatado: « os jovens não têm mais a mínima cultura religiosa ! » e então é necessário ensinar de novo esta cultura religiosa.

No entanto, muito rapidamente algumas vozes se levantam, tanto no ensino público como no ensino católico, para pontuar os limites e os perigos de desvios nesta maneira de abordar o tema.

Paul Lamotte, então secretário geral adjunto do Ensino Católico escreveu em sua Guia pastoral do Ensino Católico: « *Com efeito, especializar professores em conhecimentos religiosos é levar mais longe a especialização e o compartimentar entre as diferentes disciplinas e o religioso: é « profanizar » ainda mais as disciplinas profanas, dispensar os professores de todo cuidado pela dimensão espiritual e religiosa, cortar a vida e o projeto humano em « rodela de salaminho»: por um lado a vida e por outro a ciência ; por um lado o lazer e por outro a dimensão religiosa da vida...Não somente a cultura estoura, mas o homem também, o jovem encontra-se dividido, desestruturado-se.* Ele pleiteia *« que a dimensão espiritual, religiosa seja levada em conta no ensino das disciplinas profanas ».*

No mesmo ano, no mês de dezembro, a revista Télérama, trazia um artigo assim intitulado: « *A Trindade não é somente uma estação de metrô.* » A pesquisa que mostra a incultura religiosa entre os jovens, está acompanhada por uma sondagem que confirma que a opinião pública é favorável à introdução de um ensino da história das religiões na escola.

Em 1989, um artigo, redigido a pedido de Lionel Jospin, ministro da Educação Nacional, propõe que se conceda à história das religiões um lugar mais importante nos programas do primeiro e do segundo grau. Seu redator, Philippe Joutard, encarregado de presidir a comissão para a reforma dos programas de história-geografia, notifica ali o seguinte: « *É todo um pedaço da nossa memória coletiva que se encontra ameaçada. A ignorância do fato religioso arrisca impedir os espíritos contemporâneos, especialmente os que não pertencem a nenhuma comunidade religiosa, de terem acesso às maiores obras do nosso patrimônio artístico, literário e filosófico, até o século XIX pelo menos...Esta ignorância já não permite apreender muitas das realidades contemporâneas às quais hoje se dá cada vez mais importância (O Oriente Médio, mas também os Estados Unidos). Enfim, uma diversidade religiosa maior na França, com o desenvolvimento de uma significativa comunidade muçulmana, torna mais urgente ainda uma vasta informação.* » Isto é sempre atual !

Em Novembro de 1991, por iniciativa do seu reitor, o Sr. Joutard, o CRDP de Besançon, associado ao Ensino Católico na pessoa de France Rollin e de René Nouailhat, organizou um fórum sobre o tema « *Ensinar a história das religiões a partir de um enfoque laical.* »

O discurso de abertura de Philippe Joutard apóia-se sobre os debates precedentes: « *Não vale a pena ficar dando voltas à questão da incultura religiosa...Ficar com lamúrias não nos permite avançar na solução dos problemas. (...) Todo mundo está de acordo em distinguir claramente entre história das religiões e catequese.* » Ele deseja que deste Fórum resultem « *propostas realistas.* »

Foi entendido, uma vez que no seu discurso de encerramento, ele diz: « *Não é necessário criar uma disciplina especial,* » mas trata-se sobretudo de « *marcar mais solidamente, colocar em destaque, nos diversos programas, a importância dos fenômenos religiosos* » e que « *se esta história das religiões ou das crenças é hoje tão importante, é porque ela nos introduz num âmbito fundamental para o homem, o do domínio do imaginário e do simbólico.* »

Este Fórum é, de alguma maneira, um acelerador na história do ensino do fato religioso: universidades, instrumentos de trabalho para os professores, novos programas (notavelmente os do colégio de 1996, em francês e em história) aparecem.

Mas o projeto não é de fácil realização, uma vez que 10 anos mais tarde, Régis Debray remete a Jack Lang, ministro da Educação Nacional, uma relação sobre o ensino do fato religioso na escola laica que retoma em grande parte as conclusões do Fórum. O autor sublinha nela a necessidade de preencher lacunas que tornam incompreensíveis aos alunos obras da cultura e das realidades do mundo contemporâneo nas quais as religiões desempenham um papel importante.

Ele propõe passar de uma *laicidade de incompetência* (o religioso por construção não nos diz respeito) a uma *laicidade de inteligência* (é nosso dever compreendê-la).

Percebe-se muito bem o deslocamento que se produz e a obrigação que se impõe à Escola. Assim, depois de ter ignorado as religiões, procura-se hoje não simplesmente conhecê-las, mas também compreendê-las por uma questão de busca de sentido.

Pode-se ler este novo paradigma nos programas de história desde o 3º ciclo até o final? E de fato passa às práticas de sala de aula?

A partir do momento em que os novos programas de história são postos em prática, o estudo do fato religioso é mais fortemente afirmado. Desde o 3º ciclo se prevê como ponto forte do programa a passagem de vários deuses a um único Deus: a cristianização do mundo gaulês-romano; a Europa das Abadias e das Catedrais; no Mediterrâneo, uma nova civilização fundamentada ao redor de uma nova religião, o Islã...

Para as aulas de 6º ano está prevista uma iniciação às grandes religiões da Antigüidade, com o estudo dos politeísmos egípcio, grego e romano e o nascimento de dois monoteísmos: o Judaísmo e o Cristianismo. A expansão do Cristianismo no Ocidente medieval, o surgimento do Islã e suas relações mais ou menos conflitivas, estão no coração do programa de história do 5º, assim como o estudo das crises que conduzem às grandes divisões da Ortodoxia e da reforma protestante. No liceu e particularmente nas aulas de 2º, novos temas aparecem sobre o papel do Judaísmo, do Cristianismo e do Islã. No liceu profissional se introduz o estudo dos monoteísmos e da religião na França desde 1850. Percebe-se em tudo isto uma intenção do Conselho Nacional de Programas de conceder um lugar mais importante ao fato religioso e só podemos alegrar-nos de que com estes novos programas, o fato religioso tenha se tornado tema de estudo.

No entanto, ao realizar uma análise dos manuais (e sabe-se muito bem o quanto os manuais induzem práticas de ensino) teme-se que possa dar-se um ensino mutilado do fato religioso. Por exemplo: nas aulas de 6º, estuda-se o Egito, dividindo tradicionalmente a seqüência em três aulas (uma para um estudo geográfico com a subida das águas do Nilo e a economia agrícola; depois outra aula sobre o poder do faraó e por fim uma sobre o mito de Osíris, as pirâmides e os templos). Ora, no Antigo Egito, tudo era vivido com sentido religioso, coisa que esta divisão da matéria não permite compreender. Isto poderia ser passado aos alunos, centrando toda a seqüência ao redor do mito de Osíris.

Da mesma forma nas aulas de 5º, o estudo da Idade Média propõe aulas sobre as Cruzadas ou outras sobre os Mosteiros. Estas aulas são na sua maioria descritivas; destinam-se a fazer com que os alunos conheçam as diferentes partes da construção com a ajuda de um plano ou dos diversos trajetos seguidos pelas cruzadas com a ajuda de mapas. Desta maneira, como pode o aluno perceber que as motivações para partir em guerra para Jerusalém eram em primeiro lugar espirituais? Como pode captar o peso espiritual destes lugares?

Por outro lado, às vezes aplica-se a estas aulas um enfoque aparentemente científico dos acontecimentos do passado, que parece ser «confessional». Basta abrir os manuais para convencer-se disto.

Um exemplo, dentre outros¹?

¹ História Geografia 6º, Paris, Belin, 2000, página 45.

Vejamos a seqüência, intitulada no programa de 6º «os Hebreus, o povo da Bíblia». Ela começa, em vários dos manuais, pelo estudo de um mapa que reconstitui os deslocamentos dos Hebreus no Crescente Fértil.

O «*périplo dos Hebreus*» aparece fielmente reconstruído sobre este mapa. Pede-se aos alunos que, lendo a legenda do mapa, respondam às seguintes questões: «*De que região o povo hebreu é originário? Reconstrua o itinerário dos Hebreus no Crescente Fértil. Por quem eles são conduzidos para fora do Egito? Em que região os Hebreus acabam se instalando?*»

A estas questões, os alunos não podem dar mais que a seguinte resposta: «*os Hebreus abandonam a Mesopotâmia conduzidos por Abraão ao país de Canaã. Os Hebreus chegam ao Egito. Finalmente Moisés reconduz os Hebreus à Terra Prometida (Canaã)*». Eles apenas copiaram a legenda do manual.

Este exercício escolar cartográfico faz correr o risco de transformar o relato bíblico numa realidade histórica autêntica. Será isto? Será o que a Bíblia conta? A maneira como é abordado aqui leva a crer de fato numa visão heróica da História, no entanto as migrações dos povos obedecem a circunstâncias complexas que os historiadores têm justamente a missão de desentranhar. O cuidado em fazer o exercício leva a perder de vista a crítica necessária das origens sobre as quais o relato se apóia.

Corre-se também o risco de uma substituição do objeto de estudo, abandonando o fato religioso para fazer cartografia. Mais grave ainda, a legenda deste mapa reduz todo um povo (que não era na época senão tribos dispersas) unicamente à sua dimensão religiosa e leva a crer que o monoteísmo teria sido imposto a todo o povo.

Como os manuais consideram os textos bíblicos ao pé da letra, dão uma visão falsificada e reducionista do Judaísmo. O mapa apresenta os patriarcas (com Abraão encabeçando a fileira) como personagens históricos de carne e osso e valida sua cronologia. Ora, sua existência nunca foi provada. No fim, o fato histórico de caráter religioso acaba sendo minimizado e a História inteira desacreditada.

Como acabar com estes hábitos editoriais e pedagógicos? Talvez não tanto obstinando-se em reconstruir os percursos, em situar os acontecimentos, mas sobretudo procurando o sentido desta História.

O fato de relacionar o essencial do estudo das religiões com o ensino da História é certamente legítimo na medida em que o fenômeno religioso é sem dúvida também tão antigo quanto o próprio ser humano e se inscreve dentro de uma historicidade. É necessário sublinhar, no entanto, a particularidade desta perspectiva: ensina-se de acordo com a lógica própria desta disciplina.

Ora, às vezes é preciso ousar afastar-se de uma condução puramente disciplinar e não parar de trabalhar com base nas fontes. Se retomamos o exemplo do famoso mapa dos deslocamentos dos hebreus deve-se com certeza submeter este documento a um enfoque histórico rigoroso, mas também dar-lhe sentido.

Como fazer isto? Como conduzir os alunos a captar os fundamentos desta religião? Os feitos heróicos dos patriarcas devem ser considerados como relatos cujo objetivo é ao mesmo tempo teológico e político. Um mito destinado a afirmar o culto de Javé, mas também a reforçar a unificação disto que a Bíblia chama «o reino de Judá», a legitimar a sociedade israelita tal como existe desde o século IX antes da nossa era.

Em resumo, dar sentido contextualizando o conteúdo, isto que vêm fazendo há muito tempo a exegese e a pesquisa científica. É necessário fazer com que os alunos entrem na compreensão dos significados destes deslocamentos e de sua narração; tentar com eles a compreensão do alcance simbólico e religioso destes textos, a história de sua redação e de sua transmissão.

Outros temas de estudo (Maomé, Jesus...) necessitam da mesma vigilância. Trata-se de olhar cada vez o fático, sem contestá-lo, para extrair daí o sentido.

Assim sendo, o que é melhor fazer numa turma de sexto ano, insistir no ensino do Jesus da história ou na história de Jesus? O que nos diz o programa?

«Apresenta Jesus no seu meio histórico e espiritual, e os Evangelhos como a fonte essencial das crenças cristãs. Os mapas permitem mostrar a difusão do cristianismo que, de início perseguido, tornou-se depois a religião oficial do Império romano».

O tema é nocional, sugere expor as crenças cristãs; é evolutivo, descreve a difusão do cristianismo; é biográfico, apresenta a vida de Jesus.

Percebe-se desde o início os escolhos a serem evitados. Fazer uma hagiografia de Jesus, cair no relato de sua vida, ou o contrário, negar sua existência. Apresentar a religião cristã como fenômeno isolado, novo, sem colocá-la em relação com a religião hebraica e o contexto palestino. Expor a construção da Igreja cristã desde as origens até Constantino sem evocar as vacilações, sem ver as resistências, mas também a apropriação que o Estado romano fará dela. Recusar-se a tratar os documentos de referência (o Novo Testamento) como fontes históricas clássicas.

Quero tentar entregar-lhes aqui algumas pistas de reflexão.

Que sabemos nós a respeito de Jesus?

A pergunta é colocada há 2000 anos. Jesus foi o primeiro a testar seus discípulos no caminho de Cesaréia, perguntando-lhes: «quem dizem as pessoas que eu sou?»

O problema não é a falta de fontes sobre a vida de Jesus, mas a maneira de tratá-las. Este trabalho começou no Renascimento, com os humanistas, os primeiros que pontuaram as diferenças entre os textos gregos e as cópias dos manuscritos da Idade Média. As certezas que se tinha até o momento tambalearam e a partir de então sabe-se muito bem que a vida de Jesus não pode ser separada das fontes sem a mediação de um trabalho crítico.

Eu não quero entrar aqui na história da crítica evangélica² mas sobretudo perguntar-me: *O que o professor de História pode dizer a respeito de Jesus aos seus alunos?*³

A postura dos historiadores que se interessam atualmente pelo fato religioso pode ser resumido assim: nem dogmática (transmitir a verdade de um acontecimento segundo as Escrituras), nem positivista (buscar fatos brutos) mas sobretudo hermenêutica (compreender o relato dentro do contexto no qual ele foi escrito, ou seja, o contexto do judaísmo palestino do 1º século).

O que sabemos –ou achamos que sabemos– como o sabemos?

Através de fontes essencialmente literárias e cristãs que os quatro Evangelhos, os Atos dos Apóstolos e as cartas de Paulo. A estes textos canônicos, é necessário acrescentar as obras apócrifas, como o Evangelho de Tomé e de Pedro. O ponto comum entre todos estes textos, considerando que eles foram escritos pelo menos a partir de vinte anos após a morte de Jesus, inclusive cem anos para Pedro. Convém ainda acrescentar a esta lista os escritos dos Padres apostólicos, obras anteriores aos anos 150.

No que se refere a fontes não-cristãs, temos o testemunho de um historiador judeu do 1º século, Flávio José e três alusões de autores pagãos latinos do Iº e IIº séculos, Suetônio, Tácito e Plínio o Jovem.

Um impressionante testemunho de um único personagem, porém de qualidade inigualável é o de Flávio José sobre Jesus, comumente chamado *Testimonium flavinum*, faz clara menção de sua ressurreição e dá a respeito dele uma imagem de tal maneira surpreendente que vários historiadores viram nele o retoque de uma mão cristã⁴. Quanto aos três autores latinos, só fornecem sobre Jesus testemunhos indiretos. Restam, para restabelecer a historicidade de Jesus, as fontes cristãs que, tratadas como material histórico fornecem ao historiador dados suficientemente confiáveis para escrever a história de Jesus.

² Transcription de notes prises lors du café d'histoire d'Aix-en-provence sur le thème « Jésus de l'histoire ou histoire de Jésus ? ». Intervenants : Christian Salenson, philosophe et théologien.

³ Voir article de la revue L'Histoire n° 227 décembre 1998, de Maurice Sarre *Jésus a-t-il existé ?*

⁴ A. Paul, « *Intertestament* », Cahiers Evangile, n°14, p.22-23.

Que podemos saber pois ao cruzar todas estas fontes? Não grandes coisas, a não ser que ele nasceu no final do reinado de Herodes (portanto entre 6 e 4 a.C), muito provavelmente na Galiléia e morreu crucificado, condenado por Pilatos (portanto entre 26 e 36). De sua infância e de sua juventude, não sabemos nada e não conhecemos realmente de sua vida adulta, mais que os três últimos anos. Sabe-se que quando de sua morte, seus seguidores eram uma centena. A história do personagem para aí, em todo caso, a do Jesus terrestre.

No entanto, não se pode considerar que uma outra história começa, a do Jesus do Evangelho, antiga, de 20 séculos e cujo impacto é considerável?

Vocês podem perceber como toda a complexidade de uma seqüência sobre os inícios do Cristianismo está aí: apresentar um personagem ao mesmo tempo objeto de estudo permanente para os pesquisadores e centro da fé para os cristãos.

Vocês devem ter compreendido que o que é necessário fazer através desta lição, muito mais do que uma biografia de Jesus baseada nos Evangelhos e em outros documentos não cristãos, é sobretudo ajudar os alunos a compreenderem como este personagem tornou-se uma figura histórica, podendo a questão ser *«Jesus da História ou história de Jesus?»*

Num primeiro momento propõe-se aos alunos aplicar a Jesus o mesmo método crítico aplicado a Júlio César contando « sua » guerra de Gales : *«O que o historiador pode dizer de Jesus? De que fontes ele dispõe e onde termina sua competência ?»*

Com a ajuda do ensino, o aluno percebe a multiplicidade das fontes sobre este personagem, dando-se conta ao mesmo tempo de que elas nos ensinam muito pouca coisa sobre sua existência real, mas que a partir do Iº século houve pessoas que se encomendaram a Ele.

Num segundo momento, pode-se mostrar aos alunos que os Evangelhos estão na base das crenças cristãs. Neles nos voltamos para um campo mais conceitual, com a ambição de ajudar os alunos a chegarem a um início de pensamento simbólico. Trata-se aqui de ajudar a fazer a passagem do plano do acontecimento ao plano do sentido.

É importante conduzir os alunos à compreensão do símbolo e da mensagem dos quais este personagem é portador, mensagem ao mesmo tempo criadora de história, uma vez que esse Jesus do Evangelho, com efeito não identificável com o Jesus da história, possui também uma história que há 20 séculos vem tendo impacto, a ponto de se poder considerar que é a verdadeira história de Jesus, mais que a sua existência terrena!

Ensinar os inícios do cristianismo é uma questão delicada certamente, mas da mesma forma que outras (a colonização). O historiador sabe que ele nunca terá total acesso ao real, neste caso menos ainda que de costume!

Contar a vida de Jesus, construir a maquete do Templo de Jerusalém ou aprender a enumerar os cinco pilares do Islã não dá acesso a nenhuma das três religiões monoteístas. Isto não permite, em nenhum caso, abrir-se à compreensão de experiências religiosas e espirituais que deram sentido à edificação de um templo ou às prescrições de uma religião. Isolados do seu significado, estes dados carecem de interesse. O risco de que estes relatos fiquem no 1º degrau, é grande.

As reservas que certos professores se impõem, sob pretexto de objetividade ou de laicidade, pode ser que os protejam de todo risco de proselitismo (mesmo que...), mas essas reservas contribuem por isso mesmo para manter a obscuridade. A escola falha então na sua missão de educação, de formação do pensamento e do julgamente pessoal.