

O ensino da Religião na Escola Laica

uma leitura do “Relatório Debray”

Em anexo:

Régis Debray, “O ENSINO DO FENÓMENO RELIGIOSO
NA ESCOLA LAICA”

*O texto aqui editado
centra-se no campo que é,
de facto, o mais premente
da afirmação da relação
entre as religiões e a
sociedade: a escola.
É pela instituição escolar
que todos desejamos
que os jovens adquiram
certo grupo de valores
e de práticas cívicas,
é na instituição escolar
que depositamos todo um
largo conjunto de anseios,
de desejo de soluções
que cada vez mais
a sociedade e a família
não apresentam
de forma eficaz.*

Paulo Mendes Pinto

ULHT (Universidade Lusófona
de Humanidades e Tecnologias)

Vários países europeus, nomeadamente a nossa vizinha Espanha, a Inglaterra e a França, equacionaram profundamente a relação entre as instituições do Estado e as religiões, tendo como ponto de chegada a relação entre estas e a instituição escolar.

Em França, desde meados dos anos noventa, que existe uma grande preocupação em relação ao declínio e ao desaparecimento de uma cultura religiosa nas camadas mais jovens da população. Em 1996, entre outros acontecimentos, realizou-se na École du Louvre um colóquio sobre o título *Forme et sens* em que se equacionou o modo de o Estado dar resposta a esta questão que, na prática, se deve pensar, pelo menos, no campo das heranças patrimoniais e culturais.

Pela mesma época, François Boespflug, Françoise Duannde e Jean-Paul Willaine, publicavam a obra *Pour une mémoire des religions* (Paris, Éd. Découvertes, 1996), onde equacionavam longamente o lugar actual da religião na sociedade, as questões de erosão da identidade e o desaparecimento de uma cultura religiosa, centrando-se, posteriormente, no lugar e nas modalidades da religião na escola.

Estes autores afirmavam a necessidade de a escola laica transportar para o seu interior a transmissão de uma cultura religiosa múltipla, centrada na objectividade do conhecimento dos credos (existentes na nação e fora dela), tomando contacto com os rituais de cada um deles e, fundamentalmente, tendo a noção de que cada um dos credos é um sistema de verdade para quem nele crê.

Um ano depois, a editora Harmattan, pela mão de Michel Milot e Ferdinand Ouellet, publicava o volume *Religion, éducation & démocratie* com um amplo debate aplicado a muitos dos países onde a discussão já tinha sido lançada. Esta obra aprofundava a questão da religião na escola, equacionando o lugar e o papel do cidadão e da educação na construção da individualidade, lançando como que a fórmula de um novo posicionamento face à religião em contexto escolar: *ni l'école républicaine, ni l'école plurielle... mais l'école de la pluralité*.

Nesta frase se resumia a necessidade de equacionar a escola, em contexto laico e não confessional, como uma das tarefas do Estado. Nem uma ostracização da religião, como se ela não existisse, nem uma escola onde todas as confissões pregam a sua doutrina, mas sim uma escola onde se aprende a compreender todas as religiões.

No campo político, já em 1988 Leonel Jospin pedira a Joutard para produzir um relatório sobre a temática. Tratou-se do primeiro grande passo nesta reflexão.

No final dos anos noventa, Philippe Meirieu era encarregue de estudar uma reforma geral do ensino secundário em França. O seu relatório final era entregue em 1999 e, no seu ponto 3, «A Cultura Comum», realçava a necessidade de se avançar para um ensino das religiões neutro e laico.

A 14 de Novembro de 2001, Régis Debray entregava ao Ministro da Educação francês, Jack Lang, um relatório que levaria este a implementar uma série de medidas em torno do ensino das religiões. É este o texto que aqui apresentamos.

Em 2003, e partindo em muito do texto de Debray, François Baroin produzia um documento de âmbito parlamentar, apontando 16 tópicos a implementar no que diz respeito à laicidade do Estado e ao seu posicionamento face ao universo das religiões.

O texto aqui editado centra-se no campo que é, de facto, o mais premente da afirmação da relação entre as religiões e a sociedade: a escola. É pela instituição escolar que todos desejamos que os jovens adquiram certo grupo de valores e de práticas cívicas, é na instituição escolar que depositamos todo um largo conjunto de anseios, de desejo de soluções que cada vez mais a sociedade e a família não apresentam de forma eficaz.

Veja-se toda a polémica ocorrida ainda há bem pouco tempo em França sobre a questão do uso de símbolos religiosos na indumentária e nos espaços públicos – quase toda a discussão se centrou na forma como se vestiam as crianças e os jovens na escola. Tudo passa pela e na escola.

* * *

Em Portugal, o papel do Estado e das confissões religiosas nas questões educativas tem de ser equacionado a partir da revolução de Abril de 1974. A Constituição pós-revolução apresenta, de forma simples, a relação entre o Estado e as confissões religiosas. No seu artigo 13.º (Princípio da igualdade), ponto 2.º, a questão é colocada de forma clara:

Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social.

Diz também no seu artigo 41.º (Liberdade de consciência, religião e culto):

1. *A liberdade de consciência, religião e culto é inviolável.*
2. *Ninguém pode ser perseguido, privado de direitos ou isento de obrigações ou deveres cívicos por causa das suas convicções ou prática religiosa.*
3. *As igrejas e comunidades religiosas estão separadas do Estado e são livres na sua organização e no exercício das suas funções e do culto.*
4. *É garantida liberdade de ensino de qualquer religião praticado no âmbito da respectiva confissão, bem como a utilização de meios de comunicação social próprios para o prosseguimento das suas actividades.*
5. *É reconhecido o direito à objecção de consciência, ficando os objectores obrigados à prestação de serviço não armado com duração idêntica à do serviço militar obrigatório.*

Seguindo o articulado, no artigo 43.º, a questão do ensino é equacionada:

2. *O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.*
3. *O ensino público não será confessional.*

Assim, era no campo da educação que o jovem Estado democrático, colocava de forma bastante clara a sua posição face às religiões e, logicamente, aquilo que mais lhes interessa: a formação catequética dos seus membros e a integração dos seus conteúdos no instrumento de massificação que é a escola.

Se legalmente estava tudo aparentemente lançado, apenas em 1987, mais de uma dezena de anos depois da revolução de 1974, o Tribunal Constitucional daria o primeiro passo no sentido de alargar o ensino religioso ao universo não católico (Acórdão n.º 423/87, no Processo n.º 110/83).

Mais estranho ainda, a Lei da Liberdade Religiosa viria apenas com a viragem do milénio...

O matizado das religiões no nosso país tem-se tornado complexo nos últimos anos. Em Portugal, segundo a Comissão da Liberdade Religiosa (Ministério da Justiça), há 572 associações religiosas não católicas. Destas, 245 estão sedeadas em Lisboa, 84 no Porto, 68 em Setúbal e 30 em Leiria – grande parte delas apenas depois dos anos 90.

A juntar à longa e profunda tradição católica e à recente orientação do Estado Novo, a inexistência de uma política centrada na religião, qualquer que ela fosse, no pós-25 de Abril, veio como que criar uma situação de facto consumado. Efectivamente, quem no início dos anos noventa fosse a uma escola pública, apenas encontraria professores de Moral Católica e Religião, e não de outras religiões.

Chegados ao fim do século, era gritante a necessidade de uma Lei de Liberdade Religiosa. Dezenas de anos depois de as restantes «leis de liberdade» terem sido promulgadas, o campo religioso continuava sem a sua lei específica. Mesmo o universo católico mostrava essa necessidade, por exemplo, através da edição das Actas das V Jornadas de Direito Canónico, de 1997, sob o tema “Liberdade Religiosa: realidades e perspectivas”.

No fundo, a discussão da Lei de Liberdade Religiosa em nada veio alterar a situação da(s) religião(ões) na escola. A forma como na sequência da referida lei não se avançou rapidamente para o seu quadro de regulamentação junto dos credos mostra bastante bem a não centralidade da questão nas preocupações do Estado.

Desta forma, em Portugal, o lugar dado ao fenómeno religioso no espaço escolar é, exclusivamente, o religioso, o da continuação da catequese. Apenas as disciplinas de «Moral e Religião» passam aos alunos, que as desejarem frequentar, alguma cultura religiosa.

Só os universos católico e protestante tomaram significativamente conta deste lugar legal.

* * *

Muitas são as questões levantadas por Debray neste texto, nomeadamente numa leitura que concorra para uma reflexão sobre a situação de Portugal no que respeita a esta problemática.

Um centro possível da compreensão da sua argumentação parte da centralidade cultural do fenómeno religioso aliada à crescente incultura nesse campo devido à erosão das linhas de transmissão comuns: religiões, família, costumes e mesmo o civismo.

Como entender um museu de arte sem uma significativa cultura que integre conhecimentos dos horizontes religiosos, espirituais e místicos? Como compreender algumas das mais importantes diferenças de mentalidade de grupos humanos, nas quais se espelham muitos dos conflitos recentes? Como compreender as relações internacionais do mundo em que vivemos sem recorrer à compreensão dos horizontes religiosos em causa?

São questões relativas à estruturação das sociedades e à forma como elas se olham, aquelas a que Debray procura responder neste seu relatório. Trata(m)-se de dimensões de objectividade, de conhecimento mútuo, de criação de riqueza, de segurança, no limite. A cultura religiosa não serve apenas para brilhar em jogo de salão.

Para um país periférico como o nosso, onde a marcada característica da sua relação com o mundo reside, essencialmente, no seu fraco peso demográfico, a eficácia no relacionamento com o outro é peça fulcral. Conhecê-lo pode ser a diferença entre a entabulação, a relação, ou a negação, o fim da possibilidade de êxito.

Mais que simplesmente subir os valores estatísticos culturais, trata-se de uma aposta na optimização da matéria humana que, pela nossa dimensão, será sempre escassa.

Mas trata-se, ainda, de uma profunda dimensão cívica: dar a conhecer as religiões é fornecer ferramentas de compreensão do mundo que possibilitam e despoletam a tomada de partido, a reflexão, o crescimento da cidadania participativa e consciente.

Mesmo do lado dos cidadãos, a equação toma outras virtualidades. A formação cultural religiosa não se encerra dentro dos limites dos credos: quantos portugueses não católicos, laicos, anti clericais, não estão profundamente marcados pela sua cultura cristã católica?

Interior à sociedade nacional, a falta de cultura religiosa desenraíza e faz perder uma certa noção de si.

Que sabem os portugueses das famigeradas Concordatas com o Vaticano de que tanto se falou em 2004? Ou melhor, conseguirão os portugueses identificar parte significativa dos feriados que gozam ao longo do ano? Obviamente não.

Poderíamos ir muito mais longe, seguindo as questões da produtividade nacional. Que sabem os portugueses, mesmo as elites, da ética protestante e da sua forma de

gerar riqueza? E das apetências de certos grupos religiosos para as actividades mais científicas e racionais ou mesmo económicas? Mais uma vez, obviamente, nada.

Ora, mais que conhecimentos, tudo isto são marcas da humanidade. Tudo isto são algumas das mais-valias geradas ao longo de milénios de criação cultural, de criação de formas de estar e de crescer. É inconcebível que tudo nos continue a passar ao lado.

Seja-se crente ou não, a religião encontra-se em cada gesto que fazemos. De todas as religiões somos devedores, e de todas herdeiros.

Pelo que ela implica, a religião não é assunto de religiosos: a todos deve merecer atenção. A base da resposta ao universo de questões em causa encontra-se na distinção entre religioso e religião. Entre ensino religioso e ensino das religiões. É esta uma das pedras de toque da reflexão de Debray, afastando do universo do ensino o sempre presente espectro de um regresso de uma certa cleresia.

Não é necessário ser ateu para ter um correcto discurso sobre religião, tal como não é necessário ser religioso para conseguir transmitir conhecimentos do mesmo foro. Como Debray defende na parte final deste seu relatório, é na formação dos recursos docentes que se encontra a chave da realização desta profunda alteração no ensino.

Uma escola laica não choca com o espaço, o lugar, das religiões. Trata-se de objectivos, de fins distintos e, em certa medida, complementares. Não se pode desejar que a escola anule, num sentido positivista já em desuso há um século, a religião, nem se pode esperar que esta última submetta a instituição escolar aos seus designios. Nenhum dos desequilíbrios seria correcto e desejável.

A religião é parte da vivência da sociedade e não pode, nem deve, ser enviada para um *guetto*, para um local de onde não saia e de onde se julgue que mais nada existe. A religião faz parte da sociedade, tem de ter um lugar nela, da mesma forma que a sociedade deve ser parte integrante do estar das religiões que, inevitavelmente, nela vivem.

Neste sentido, e seguindo as palavras de Jack Lang no prefácio, devemos perseguir uma escola autêntica e serenamente laica.

* * *

As soluções não são absolutas. Mas as aqui avançadas são sensatas. Régis Debray propõe-nos, essencialmente, uma redescoberta das religiões, de forma sistemática, sem medos e com o sentido da construção de uma cultura de compreensão do mundo.

E o sentido base desta compreensão do mundo reside na constatação da actual incultura religiosa da nossa sociedade, e nas respostas possíveis a dar. Muito se modificou nas necessidades de compreensão do mundo, nacional e internacional, nas duas últimas décadas.

Genericamente, Debray aponta-nos a necessidade de um trabalho sistemático em dois campos complementares.

Por um lado, é necessário robustecer o ensino transversal a várias disciplinas dos dados relativos ao facto religioso; isto é, longe de propor a criação de uma cadeira específica, a sua resposta centra-se na História das Religiões como um aglutinante de sentido dos grupos de disciplinas de Humanidades, Letras e Artes.

A História das Religiões, disseminada em várias disciplinas, apresentará o fenómeno religioso na sua efectiva dimensão de não fechado, de horizonte em

continuada relação com as letras, as artes, as actividades humanas. Este campo do saber poderá ser o meio de compreensão do encadeamento das longas produções da humanidade, superando a exclusividade de comunicação actual que reside no instante, na quebra da noção de cronologia e de relatividade.

Por outro lado, a única forma de conduzir a esta interacção disciplinar passa por uma profunda formação dos professores. Ora, essa formação sistemática, preparando-os para o trabalho constante com estes dados, apenas é possível com a criação de novas instituições universitárias e com parcerias com outras já existentes. As parcerias são o elo entre a investigação e a docência no ensino secundário que a ela virá buscar as ferramentas necessárias para sua actividade.

Num primeiro momento, o Estado leva a cabo um conjunto significativo de acções preparatórias. Assim, com a direcção da 5.^a secção da École Pratique des Hautes Études, as universidades estão a preparar-se para formar os docentes para este desafio, bem como as Escolas Normais Superiores.

Estas medidas e estas propostas estão inclusas, no final do documento, em doze propostas efectivas claramente elencadas.

Ao público português, aos meios culturais e intelectuais nacionais, aos responsáveis políticos, este documento poderá, sem grande dificuldade, ser um ponto de partida para uma necessária reflexão sobre esta temática.

Anexo

RÉGIS DEBRAY

O ENSINO DO FENÓMENO RELIGIOSO NA ESCOLA LAICA

Relatório ao Ministro da Educação Nacional

Tradução

MARIA JULIETA MENDES DIAS

LUCIANA MIGUEL

I

Esperanças

Um aparente consenso. A opinião francesa, na sua maioria, aprova a ideia de aprofundar o estudo do religioso na Escola pública. E não somente por causa da actualidade traumatizante ou por moda intelectual. Desde os anos 1980-1990, culminando no relatório do reitor Joutard de 1989, as razões de fundo, desenvolvidas sob diferentes perspectivas, na maioria das vezes, apontam efectivamente para uma abordagem ponderada das religiões como fenómenos de civilização.

Uma argumentação conhecida. É a ameaça cada vez mais sensível de uma perda colectiva, de uma ruptura dos laços da memória nacional e europeia, onde o elo ausente da informação religiosa torna completamente incompreensíveis, isto é, sem interesse, os tímpanos da catedral de Chartres, *A Crucifixão* de Tintoretto, o *Don Juan* de Mozart, o *Booz adormecido* de Victor Hugo e *A Semana santa* de Aragão. É o desvirtuamento, o empobrecimento do quotidiano circundante, a partir do momento em que a Trindade não passa de uma estação de metro, os dias feriados, as férias da Páscoa e o ano sabático, de um acaso do calendário. É a angústia de um desmembramento comunitário das solidariedades cívicas, o que contribui bastante para a nossa ignorância do passado e das crenças do outro, a transbordar de estereótipos e preconceitos. É a procura, através da universalidade do sagrado com os seus interditos e as suas permissões, de um corpo de valores primordiais comuns, que a montante possam tomar o lugar da educação cívica e encarar a explosão de particularidades, como a diversidade, sem precedentes entre nós, de pertenças religiosas num país de imigração felizmente aberto ao mundo.

Miséria patrimonial, social, moral? Aumento das opacidades, das confusões e das intolerâncias, de mal-estar e desvios? A estas inquietações sentidas por muitos, não sendo, aqui, o lugar de apreciar a sua pertinência e alcance, acrescentamos uma razão mais propriamente pedagógica. O desmoronamento ou a erosão dos antigos vectores de transmissão constituídos pelas igrejas, famílias, costumes e civismo, passa para o serviço de ensino público as tarefas elementares de orientação no espaço-tempo, que a sociedade civil já não está em condições de assegurar. Esta transferência de responsabilidades, esta mudança de incumbência da esfera privada para a escola de todos, aconteceu há cerca de trinta anos, precisamente no momento em que as humanidades clássicas e as fontes literárias eram postas de lado, em que a preponderância do visual, a nova demografia das instituições, bem como um certo tecnicismo formalista na abordagem escolar dos textos e das obras marginalizavam mais ou menos as antigas disciplinas do sentido (Literatura, Filosofia, História, Arte). Infeliz coincidência que não ajudava nada.

«A incultura religiosa» de que tanto se fala (diante de uma Virgem de Botticelli, «Quem é esta?») não constitui uma questão em si mesma. Ela é parte e efeito, a jusante, de uma «incultura», a montante, de uma perda dos códigos de reconhecimento, afectando transversalmente todos os saberes, todas as artes de viver e todo o discernimento, tendo o Ministério da Educação decidido, há muito tempo, e com razão, estar na linha da frente para, dia após dia, colmatar essas lacunas. Não se trata, pois, de reservar um lugar à parte para o fenómeno religioso, privilegiando-o exageradamente, mas de usar todos os trunfos disponíveis, permitindo aos alunos treinados, por outro lado, para e pela engrenagem consumo-comunicação, tornarem-se cidadãos plenos, assegurando-lhes o seu direito ao livre exercício do pensamento. O objectivo não é o de repor «Deus na escola», mas de prolongar o itinerário humano

por múltiplas vias, tanto quanto a *continuidade cumulativa*, chamada também *cultura*, distingue a nossa espécie animal das outras, menos afortunadas. Tradições religiosas e futuro das Humanidades estão no mesmo barco. Não reforçaremos o estudo do religioso sem reforçar o estudo em si mesmo.

E é aqui que a história das religiões pode tomar a sua plena pertinência educativa, como meio de unir o curto ao longo prazo, recuperando os encadeamentos, as produções longas próprias da humanidade, que tende a diluir a esfera audiovisual, apoteose repetitiva do instante. Porque o que nós chamamos, incorrectamente, incultura nas novas gerações é uma *outra* cultura, que se pode definir como uma *cultura da extensão*. Dá prioridade ao espaço sobre o tempo, ao imediato sobre a duração, tirando o melhor partido das novas ofertas tecnológicas (*sampling* e *zapping*, culto do directo e do imediato, montagem instantânea e viagens ultra-rápidas). Alargamento vertiginoso dos horizontes e redução drástica das cronologias. Conacção planetária e pulverização do calendário. Deslocamo-nos tão rapidamente como nos «des-historizamos». Um antídoto eficaz para este desequilíbrio entre o espaço e o tempo, as duas âncoras fundamentais em qualquer estado de civilização, não será pôr em evidência as genealogias e as razões que sustentam a actualidade mais escaldante? Como compreender o 11 de Setembro de 2001 sem remontar ao *wahhabismo*, às diversas filiações corânicas e aos avatares do monoteísmo? Como compreender o desmembramento jugoslavo sem remontar ao cisma do *filioque* e às antigas divisões confessionais na zona balcânica? Como compreender o *jazz* e o pastor Luther King sem falar do protestantismo e da Bíblia? A história das religiões não é a recolha das lembranças de infância da humanidade; nem um catálogo de amáveis ou funestas esquisitices. Ao evidenciar que um acontecimento (como o das *Twin Towers*) só ganha importância e significado com a distância no tempo, pode contribuir para relativizar nos alunos a fascinação conformista da imagem, a loucura publicitária, a opressão informativa, dando-lhes meios suplementares para se escaparem do presente-prisão, para *regressarem ao mundo de hoje, mas com conhecimento de causa*. Eis-nos já longe de um projecto de «rearmamento moral», de um mínimo espiritual garantido ou de uma nostalgia sentimental e exclusivamente patrimonial.

Estão na primeira linha do esforço a empreender e ao mesmo nível: os professores de letras e de línguas, visto que são os mais adequados para fazer compreender as diferentes formas e estratégias de discurso, as diferentes subtilezas da palavra utilizadas pelo ser humano consoante diz a sua fé, descreve factos ou formula hipóteses e que não se pode apreciar com os mesmos critérios este ou aquele tipo de arquivos; os professores de filosofia, com o programa actual e a sua própria reflexão não podem senão levar a explicitar a diferença entre uma relação mágica, racional ou religiosa no mundo; os professores de artes, porque o estudo das formas dos símbolos e das representações os confronta, necessariamente, com as culturas religiosas; os professores de história e geografia, visto que o mapa do mundo contemporâneo é ininteligível sem referência às estruturas religiosas das áreas culturais.

II

Resistências

Foram dados importantes passos em frente, sobretudo desde 1996, com as novas e excelentes orientações dos programas de História e de Francês (6º, 5º, 2º e 1º). De facto, não se pode dizer, hoje, que o islão, por exemplo, está ausente do ensino escolar. Tornou-se uma contra verdade. Isto é, quando se quer aprofundar, o consenso

esboroa-se. Assim, sobre as vias e meios para uma melhor inclusão das questões religiosas no ensino sem nenhuma obediência religiosa, as crispações existem e permanecem. Passar dos votos piedosos às decisões práticas desperta, imediatamente, arreigadas suspeitas. Desconfianças simétricas que, em boa lógica, deveriam anular-se mutuamente, mas que, em boa psicologia, redobram a inibição.

Do lado laico, há quem denuncie com palavras mais ou menos encobertas o cavalo de Tróia de um clericalismo disfarçado, a última artimanha de um proselitismo, aliás em decadência, quando não é o instrumento cego de uma Reconquista papista da Europa, isto é, da anti-ciência e do retorno dos mágicos. O lobo com pele de cordeiro. Sem contar com o medo, justificado, de avivar no interior da escola transcomunitária os demónios comunitaristas, através de questões que irritam os ateus não menos que os outros. Daí esta reacção compreensível: «Não estamos lá para fazer catequese».

Do lado eclesiástico ou crente, há quem denuncie um outro cavalo de Tróia, o da confusão e do relativismo difamadores que, justapondo dados inertes e desbotados, apagam as fronteiras entre o inefável e a vulgaridade, a «verdadeira religião» e as «falsas». Como separar a análise dos factos das interpretações que lhe dão sentido? Pode-se reduzir a uma rapsódia de observações exteriores e frias um compromisso vivido do interior que integra a própria pessoa? O mesmo seria reduzir a música a uma sequência de notas num papel pautado ou pedir a um cego para falar de cores...

Estas objecções têm a sua validade. No entanto, em parte, alimentam-se, de um certo número de mal-entendidos ou de associações automáticas, que seria prudente dissipar de imediato, antes de nos lançarmos em exercícios práticos. O primeiro dos equívocos: o ensino *do* religioso *não é* um ensino religioso.

Os zelosos defensores do livre-pensamento e da «escola emancipadora» conhecem os pontos que a seguir são esclarecidos, mas, mesmo assim, vale a pena dizê-lo.

- a) Ninguém pode confundir catequese e informação, proposição de fé e oferta de saber, testemunhos e explicações. Nem confundir a epistemologia da Revelação com a da razão. A relação sacramental com a memória visa o crescimento e o esclarecimento da crença; a relação analítica, o crescimento e o esclarecimento do conhecimento. O primeiro tipo de ensino, por mais argumentado e discutido que seja, pressupõe a autoridade de uma palavra revelada incomparável a qualquer outra, doação sobrenatural regulada, em última instância, pela instituição. O segundo procede de uma abordagem descritiva, factual e nocional das religiões em presença, na sua pluralidade, do Extremo Oriente ao Ocidente e sem procurar privilegiar qualquer uma. A República não tem de arbitrar as crenças; a igualdade de princípio entre crentes, ateus e agnósticos vale *a fortiori* para as confissões.
- b) «A busca de sentido» é mesmo uma realidade social que o Ministério da Educação não pode esquecer, mas não devemos, por uma questão de facilitismo, reconhecer às «religiões» (termo, aliás, recente, multívoco e muitas vezes impróprio para as realidades que designa) um qualquer monopólio do sentido. Quanto às ansiedades metafísicas do ser humano – donde vem quem liga o indivíduo ao tempo, ao cosmo e aos seus congéneres – as religiões institucionais não têm nem exclusividade nem superioridade *a priori*. Também as sabedorias, as filosofias, os saberes e a própria arte exploram há três mil anos as relações que se podem estabelecer entre os nossos pontos cardeais, sem fazer eco, obrigatoriamente, ao «apelo da outra margem». Estas respostas profanas às questões postas pela morte, a origem e a finalidade do universo, contribuem plenamente para a formação do sentido. Lembrar esta evidência não impede de constatar que hoje como ontem e provavelmente amanhã (admitindo-se que as

épocas sucessivas da história das mentalidades não se anulam mutuamente, mas constituem camadas estruturais da psique humana) os homens vivem e matam-se por e em nome de símbolos. Como se agridem, antes de mais, por palavras, cartazes e imagens. Culturas, línguas, religiões, identidades, patrimónios, fazem descer à rua, hoje ainda mais do que ontem, manifestantes aos milhares (viu-se em Paris com a Escola, nos dois sentidos). E é o universo simbólico em si mesmo, onde muito bem podem entrar a títulos diversos, o direito, a moral, a história da arte e o mito, que a Escola, nomeadamente através do ensino filosófico, deve alargar à inteligência reflexiva e crítica. Como delinear a aventura irreversível das civilizações sem ter em conta o rasto deixado pelas grandes religiões?¹ O esforço impõe-se como único e último horizonte, tanto mais quanto o paradigma da economia, as novas tecnologias e as referências à empresa e à gestão se impõem ou propõem hoje aos alunos. O meio assim obriga.

- c) Relegar o fenómeno religioso para fora do espaço da transmissão racional e publicamente controlada dos conhecimentos favorece a patologia do terreno em vez de o sanar. Por si só, o mercado das crenças, a imprensa e os livros inflacionam a vaga esotérica e irracionalista. A Escola republicana não deve constituir um contrapeso às audiências, aos charlatães e às paixões sectárias? Abster-se não é curar. *O Pensador* de Rodin, que afasta para longe a Bíblia com um pontapé negligente (visto como caricatura) esquece que o Livro sagrado não desaparece só por isso na natureza, ou que não se perdeu para toda a gente. Dele são feitas leituras fundamentalistas (fora de controlo), tanto mais perniciosas quanto mais os jovens catequizados não tenham recebido nenhum esclarecimento qualificado sobre este texto de referência. Ficou provado que um conhecimento objectivo e circunstanciado dos textos sagrados, como das suas próprias tradições, leva muitos jovens integristas a rejeitar a tutela de autoridades fanatizantes, por vezes ignorantes ou incompetentes.

Os representantes instruídos das confissões sabem isso, mas, pensando bem, não é inútil repetir, claramente, em consideração aos crentes reticentes, outras evidências que se articulam com as precedentes.

- d) Assim como o sábio e a testemunha não se invalidam mutuamente, também a abordagem *objectivante* e a abordagem *confessante* não fazem concorrência, desde que as duas possam existir e prosperar simultaneamente (permitindo a liberdade de consciência e, nomeadamente, as diversas faculdades de teologia, algumas do Estado, como em Alsace-Moselle). Prova disso é que as duas podem coexistir em algumas pessoas (um exegeta pode ser crítico e ordenado). A óptica da fé e a óptica do conhecimento não se anulam. Esta última começa por fazer, liminarmente, a divisão entre o religioso como *objecto de cultura* (entrando no caderno de encargos da instrução pública que tem por obrigação analisar a contribuição das diferentes religiões para a instituição simbólica da humanidade) e o religioso como *objecto de culto* (exigindo um voluntariado pessoal, no âmbito de associações privadas). A química das cores não desqualifica a história da pintura, assim como a fórmula H₂O não retira às estações termais o monopólio da sua representação nem desvirtua as ressonâncias imemorais dos ritos da água. À laicidade só interessa o que é comum a todos, isto é, as marcas visíveis e tangíveis das diversas crenças colectivas no mundo que os humanos partilham, sem se intrometer, por prudência e por pudor, naquilo que só é comum a alguns, isto é, as experiências íntimas.

- e) A deontologia do ensino – e que se aplica à exposição das doutrinas, em Filosofia, assim como à dos sistemas sociais, em História – exige pôr entre parênteses convicções pessoais. Dar a conhecer uma realidade ou uma doutrina é uma coisa,

promover uma norma ou um ideal é outra. Os professores são instruídos, para além da simples obrigação de discrição, na arte de reduzir sem rebaixar, explicar sem desvalorizar, dar a sentir sem aplaudir. A família das disciplinas ditas literárias leva-os, há muito tempo, a ponderar proximidade compreensiva e distância crítica, empatia e afastamento, quer seja face aos textos, às civilizações ou aos indivíduos. Uma didática das Ciências das Religiões que se encontra, sem dúvida, ainda por fazer ou a refazer, saberá prosseguir nesse sentido com a ajuda da experimentação pedagógica. As religiões têm uma história, mas não são apenas história e, muito menos, estatística. Isto é claro. Dizer o contexto histórico sem a espiritualidade que o anima, é correr o risco de desvitalizar. Dizer, pelo contrário, a sabedoria sem o contexto social que a produziu, é correr o risco de mistificar. A primeira abstracção faz o entomologista ou o museu Grévin. A segunda faz o guru ou o Templo solar. Aqui, defende-se uma terceira via, mas que não tem nada de novo na nossa melhor tradição escolar, desde há um bom século: informar sobre os fenómenos para elaborar as significações.

- f) A incultura religiosa, segundo muitos indicadores, afecta tanto os estabelecimentos privados de carácter confessional como a Escola pública. Vários indicadores mostram que a ignorância neste domínio está, em grande escala, relacionada com o nível de estudos e não com a origem religiosa dos alunos ou com a sua pertença familiar. Não sendo já, nem pouco mais ou menos, os próprios «reductos católicos» as «fortalezas da fé» de outrora, o apelo tradicionalista ao «cada um na sua capelinha» parece carecer de realismo. Mesmo com a selecção social, que não é uma pequena vantagem, o privado e o público, a final, confrontam-se com a mesma amnésia, as mesmas carências.

III

Coações

A precaução laica assim como a saturação do sistema educativo levam a ratificar as opções já tomadas, quer dizer, a excluir a hipótese, às vezes formulada, de uma «matéria» a mais e a tempo inteiro, no primeiro e segundo níveis.

A História das Religiões, assim como a História das Artes, a das Ciências e das Técnicas, pode sem dúvida alguma constituir uma disciplina específica no ensino superior e na investigação, como ramo autónomo de um tronco de disciplinas precedentes (História, Filosofia, Sociologia, Mediologia). Mas à semelhança das suas congéneres, não deveria pretender ocupar um lugar à parte, no liceu e no colégio. Essa responsabilidade pertence ao corpo docente em função, através das disciplinas reconhecidas. Então, estes professores devem ser acompanhados e auxiliados na prossecução dos seus esforços.

A Escola não pode, por si só, encarregar-se de todos os problemas não resolvidos pela sociedade. Na crise de crescimento que atravessa – massificação dos liceus, sobrecarga de actividades, saturação de horários, acumulação de programas – no momento em que se fala, talvez de mais, em aliviar e reduzir, não seria razoável acrescentar uma divisória nova numa grelha já muito cheia, em que muitos professores lamentam já o peso e a dificuldade de a «fazer passar» em classes heterogéneas. Promover a História das Religiões, no ensino secundário, como disciplina específica seria prestar-lhe o pior dos serviços, visto que não poderia, num calendário cheio que nem um ovo, ocupar senão um lugar decorativo e um horário à margem, como o do curso de Música.

A longo prazo, seria de reear, na falta de concursos regulares (licença, agregação ou CAPES), e de uma instância autónoma de validação dos saberes (Conselho Nacional das Universidades), uma substituição do laico pelo clérigo. Mais cedo ou mais tarde, intervenientes exteriores seriam propostos para substituir os professores e não seriam uns quaisquer: diplomados de faculdades de Teologia e representantes credenciados das diferentes confissões, que poderiam invocar reais qualificações e uma experiência secular nesta área. Sendo assim, Jules Ferry já não reconheceria aí os seus.

É por isso que convém investir nos conteúdos do ensino, numa convergência mais racional entre as disciplinas existentes, e sobretudo na preparação dos professores. São estes últimos que é preciso estimular, tranquilizar e desinibir e, para esta tarefa, equipá-los melhor, intelectual e profissionalmente, para fazer face a uma questão sempre sensível porque diz respeito à identidade mais profunda dos alunos e das famílias. Uma maior competência, apoiando-os num assunto julgado, com razão, espinhoso ou complicado (socialmente muito mais «quente», de facto, do que a História das Ciências e da Arte), deveria permitir descontraír, desapasionar e até, usemos a palavra, banalizar o assunto, sem lhe retirar, muito pelo contrário, a sua dignidade intrínseca.

Esta formação de formadores exige aproximar as duas lâminas, demasiado afastadas, de uma mesma tesoura: a escolar e a universitária. E isso porque se operou, e muito particularmente, neste domínio, uma ruptura entre a investigação especializada e o ensino em geral; entre a evolução interna dos saberes e a prática ordinária da sua transmissão; entre uma «alta cultura» reservada a uma elite social ou sabedora e um «nível médio» exposto ao sabor dos tempos, dos ventos mediáticos da simplificação, com contradanças caricatas ou dolorosas, entre outras consequências. Não podemos ler em vários manuais escolares, de caris laico, fórmulas dignas da história santa do século XIX («Abraão, o pai do povo hebreu» ou «Jesus, o fundador do cristianismo») – simplismos de que o especialista confessante, do século XXI, por seu lado, realmente evitará? Opor-se a uma segregação muito pouco democrática, prejudicial às tarefas de uns e outros, surge como uma necessidade.

Organizar em rede o arquipélago nacional das «Ciências das Religiões»; desamararr a investigação para lhe permitir sair para o exterior; e proporcionar a todos os professores uma formação profissional de qualidade: estes três momentos reduzem-se a um porque se condicionam mutuamente.

IV *Laicidade*

O princípio da laicidade coloca a liberdade de consciência (a de ter ou não uma religião) a montante e a cima do que se chama, em alguns países, a «liberdade religiosa» (a de poder escolher uma religião desde que se tenha uma). Neste sentido, a laicidade não é uma opção espiritual entre outras, é o que torna possível a sua coexistência, pois o que é comum, por direito, a todos os homens deve sobrepor-se ao que as separa de facto. A faculdade de aceder à globalidade da experiência humana, inerente a todos os indivíduos dotados de razão, implica caminhar na luta contra o analfabetismo religioso e promover o estudo dos sistemas de crenças existentes. Também não se pode separar o princípio de laicidade e o estudo do religioso (daí, o título do módulo sugerido mais à frente). Melhor: importa *começar* por

uma primeira lição sobre os fundamentos e obrigações de um princípio, no fim de contas, nada banal, que seria errado julgar já adquirido nos costumes e cujos ódios, à nossa volta, apontam cada vez mais a pertinência. Longe de se tratar de um recuo, uma concessão às pressões ou o efeito de uma inexorável desgaste, levar a bom termo os projectos aqui desenvolvidos, exige que a Escola pública se mostre nada menos, mas ainda mais laica, apoiando-se, à partida, numa ordem de valores claramente assumida, não menos constrangedora do que a dos religiosos e oponível a alguns deles se for o caso. (A cada um o seu credo. Nós respeitamos o vosso. Respeitem o nosso...) Embora tentando compreender, tanto quanto possível, o sentido simbólico e existencial para os crentes dos rituais e dos dogmas, o caminho proposto deve, de imediato e abertamente, reconhecer os seus próprios limites. Não pode nem deve pretender visar a emoção da fé vivida, muito menos ainda substituir os que têm essa vocação. Nem a adesão pessoal nem a recusa são da sua competência. Internamente e até em função desta auto-limitação, o espírito de laicidade nada deveria temer. E isto por três razões.

- a) O alargar dos discursos racionais ao domínio do imaginário e do simbólico, sem fugir às dificuldades, é continuar o «combate pela ciência» que liberta dos medos e dos preconceitos. Uma laicidade que se demite, mutila-se. Abrir os espíritos jovens a toda a espécie de comportamentos e de culturas para os ajudar a descobrir em que mundo vivem e de que heranças colectivas são responsáveis, deve levar a fazer luz na escuridão. Basta superar um certo cientifismo ingénuo, doença infantil da ciência em curso, assim como o laicismo desconfiado chegou a ser a doença infantil do livre pensamento. O recalçamento do religioso como buraco negro da Razão, fora do campo do divulgável, arriscando-se a pender para o hermetismo, revela, talvez, uma laicidade ainda complexada pelas condições do seu aparecimento, uma «católico-laicidade» ou uma contra-religião de Estado marcada pelos combates que teve de travar, com ventos contrários, contra a catolicidade do *syllabus* e da ordem moral. Dois séculos depois, cada um respira melhor: a paisagem histórica já não é a mesma.
- b) Só uma deontologia laica experimentada pode evitar a confusão dos magistérios, porque exige imparcialidade e neutralidade por parte dos mestres, recusa de tudo o que possa assemelhar-se com o «conflito das duas Franças» (o princípio de laicidade tendo-se demarcado da anti-religião militante, desde as suas origens). Ensinar com este cunho é recuperar a «época alta» das leis laicas e republicanas que culminou, precisamente, na criação de uma secção autónoma da Escola prática, em 1886, destinada a estudar, de forma não teológica, os fenómenos religiosos.
- c) Se a laicidade é inseparável de uma visão democrática de verdade – transcender os preconceitos, enaltecer valores de descoberta (a Índia, o Tibete, a América), abrir o núcleo identitário, no seio de uma sociedade mais exposta do que outrora ao desmembramento das personalidades colectivas – é contribuir para desarmar os diversos integristas, que têm em comum esta dissuasão intelectual: é preciso pertencer a uma cultura para poder falar dela. É, precisamente, neste sentido e sem excluir outras confissões de fé, que se pode avançar: a laicidade é uma oportunidade para o islão em França e o islão de França é uma oportunidade para a laicidade.

Neste caso não se tratará de *aggionamento*, mas de refontalização. Nem de uma laicidade plural, aberta ou arrependida, mas antes refeita, reanimada, muito segura

de si mesma e dos seus próprios valores. A base estável dos seus postulados filosóficos, felizmente, não impede que a sua actuação seja evolutiva e inovadora. As circunstâncias agitadas e difíceis da emergência republicana recomendaram, neste assunto, uma abstenção deliberada e motivada, honra seja feita aos mestres, procedente tanto de um respeito pelas crenças íntimas como pelas divisões que podiam suscitar nos alunos. A abstenção de método foi interpretada, por vezes e injustamente, como recusa do próprio objecto. Agora, parece ter chegado o tempo de passar de uma *laicidade de incompetência* (o religioso, por definição, não nos diz respeito) a uma *laicidade de inteligência* (é nosso dever compreendê-lo). Isto é tão verdade como não haver tabu nem zona de interdito para um laico. A observação calma e metódica do fenómeno religioso, recusando qualquer ligação confessional, não seria, em última análise, para esta ascese intelectual, a pedra de toque e a prova de verdade?

Inscrita na Constituição, mais exigente que uma separação jurídica das Igrejas e do Estado e mais ambiciosa que uma simples «secularização» (que desconfeccioniza os valores religiosos para melhor os apresentar na própria sociedade civil), a nossa abordagem nacional de um princípio de direito universal, cuja aplicação em França, por imperfeita que seja, é mais avançada que em qualquer outro lugar, constitui uma singularidade na Europa. O México e a Turquia também o fazem ou fizeram. Esta originalidade de primeira é-nos, por vezes, erradamente imputada e levantam-se vozes que tentam submeter à norma europeia aquilo que será um anacronismo ou uma mal formação, exortando a ovelha negra a alinhar-se pelo «modelo comunitário». É esquecer duas coisas: a primeira, é que não há, em matéria de ensino das religiões, um único modelo, mas tantas situações como países. Na Irlanda, onde a Constituição faz homenagem à Santíssima Trindade, e na Grécia, onde a Igreja ortodoxa autocéfala é do Estado, este ensino é de tipo confessional e obrigatório. Em Espanha, onde se trata de facto de uma catequese feita, é certo, por professores escolhidos pela administração pública, mas a partir de uma lista de candidatos apresentados pela diocese, tornou-se facultativa. Em Portugal, apesar do princípio estabelecido de neutralidade, foi, até agora, assegurado nas escolas públicas pela Igreja católica. Na Dinamarca, onde a Igreja luterana é a Igreja nacional, não há catequese, mas, em todos os níveis da «escola do povo», há um curso não obrigatório de «conhecimento do cristianismo». Na Alemanha, onde varia segundo os *Länder*, o ensino religioso cristão faz parte dos programas oficiais, muitas vezes sob o controlo das Igrejas, e as notas obtidas em religião contam para a passagem à classe seguinte. Na Bélgica, os estabelecimentos do Estado permitem uma escolha entre curso de religião e curso de moral não confessional. Resumindo, não há norma europeia na matéria, cada mentalidade colectiva gere melhor que pode a sua herança histórica e as suas relações de forças simbólicas. A segunda coisa é que este ensino dito «europeu» entra frequentemente em crise, suscitando protestos dos «sem religião» e abandono por parte dos outros. Notemos que na Alsace-Moselle, dotada de um regime escolar «à alemã», onde este ensino é obrigatório e de carácter confessional, os pedidos de dispensa, no liceu, rondam, actualmente, os quatro quintos dos efectivos (mas um terço na primária). Seria errado julgar que a procura de «cultura religiosa» é uma procura de religião, no sentido institucional do termo. Confundi-las sistematicamente, no mundo tal como ele é, seria prejudicial ao pretendido.

Desde já, é permitido pensar que uma atitude mais equilibrada ou mais distanciada poderia ser olhada com interesse pelos nossos vizinhos e amigos europeus. Nesta tarefa, longe de ser a última carruagem, a nossa Escola republicana tornar-se-ia, pouco antes do centenário da Separação da Igreja e do Estado, em locomotiva do futuro. «Retardatários» na vanguarda? São coisas que acontecem.

V

Recomendações

Estas considerações levam-nos a submeter ao ministro doze propostas concretas, de inegável envergadura e de inegável alcance, mas cujo resultado pode imprimir o novo impulso desejado.

1) Pedir, imediatamente, no quadro do seu programa de trabalho, aos serviços de inspecção geral implicados – essencialmente História-Geografia e Letras – um *relatório de avaliação* relativo às modificações introduzidas nos programas em 1996, apoiando-se nos serviços de inspecção territoriais. Este primeiro balanço, ao fim de um processo acelerado, levaria ao conhecimento da DESCO (*Direction de l'enseignement scolaire*) a experiência adquirida no terreno: dificuldades encontradas pelos alunos; reservas ou desconfortos sentidos pelos professores, escolhas adoptadas no conteúdo dos programas. Assim, instruções e orientações poder-se-iam adaptar melhor às condições reais...

2) Ganhar-se-ia muito em restabelecer a coerência, em particular dos programas de História do secundário cujos seis temas dependem uns dos outros². Os professores, recentemente, convidados a aliviar a carga do programa, tornando opcional o estudo de alguns capítulos, quando o conjunto se inscreve numa continuidade cultural que perde muito do seu sentido se é fraccionada. Esta questão diz respeito a mais de uma disciplina. Como ensinar literatura do século XVI francês se a história da Renascença é desconhecida? Como compreender a situação real de Rousseau ou a odisseia hegeliana se nunca se ouviu falar de Adão e Eva?

3) As novas orientações sobre o *collège* e nomeadamente os *itinerários de descoberta* deveriam poder facilitar a evocação, no ciclo central (quinto e quarto), de questões religiosas de forma concreta e personalizada, em relação com os programas, já modificados, de Francês e de História. Nos quatro domínios propostos, «Artes e Humanidades» assim como «Línguas e Civilizações» encontramos entradas favoráveis para estudar, por exemplo, as práticas de peregrinação, os ritos de purificação ou as diversas arquitecturas religiosas. Um novo documento de apoio poderia encorajar e precisar, junto das equipas pedagógicas, essa abertura.

4) No liceu, ao lado dos esforços disciplinares que são essenciais, os *travaux personnels encadrés* (TPE) poderiam favorecer abordagens sensíveis, transversais e interdisciplinares dos fenómenos religiosos. Não seria inútil, tendo em conta os desejos dos alunos e os recursos regionais (museus, igrejas, mesquitas, sinagogas, festas religiosas, etc.), mandar estudar, por exemplo, em termos comparativos, os jejuns (ramadão, Kippour e quaresma), o estatuto social das mulheres, a figuração do divino no monoteísmo e no politeísmo, etc.. Os *estudos artísticos* (*enseignements artistiques*) poderiam, aqui, com a História e a Filosofia, ter um papel nevrálgico para abordar estes problemas através de grandes obras do património religioso, assim como através do cinema, fotografia, dança, educação musical ou do espectáculo ao vivo.

5) Para os professores em *formação inicial*: a criação de um módulo nos IUFM (Institutos Universitários de Formação de Professores que sucederam às antigas Escolas Normais). São múltiplos os contributos culturais possíveis para a formação geral dos professores estagiários e acumulam-se módulos por todo o lado, por vezes em excesso, sobre os mais diversos assuntos. No entanto, ao contrário da História da Arte e mesmo da História das Ciências, o tema «laicidade e religiões» parece

directamente ligado ao princípio fundador da profissão. Também se fosse considerado um plano nacional dos percursos de formação, e se aí eram reconhecidas algumas prioridades, seria pertinente que este módulo figurasse aí. Por *via* do texto do plano nacional dos IUFM, um *módulo obrigatório* «Filosofia da laicidade e do ensino do fenómeno religioso» seria confiado aos professores de Filosofia, de Letras e de História da academia implicada, assim como a peritos, universitários especializados e formados para este efeito (ver mais adiante). Co-intervenções seriam sistematizadas segundo as condições locais. Este módulo (com mais de dez horas por ano) apareceria, apenas, no segundo ano, depois dos concursos, mas seria proposto aos futuros professores do básico e aos do secundário (geral, técnico e profissional). Os temas deveriam poder ser abordados nas comunicações profissionais, em vez de requerer uma validação formal do módulo. Os trinta IUFM, em articulação com o «superior» e o «escolar» (por posição, não por estatuto), parecem vocacionados para servir de ponto de irrigação e de abastecimento entre laboratórios de investigação e estabelecimentos escolares. Se foi reconhecido (Comissão nacional de avaliação [*Comité national d'évaluation*], 2001) que «a cultura é o parente pobre dos IUFM», mais orientados para a utilização de documentos do que para as problemáticas, a introdução de um tal módulo, debruçando-se sobre os problemas mais escaldantes, assim como sobre as realidades do vasto mundo (incluídos aqui sob as suas formas, para nós, mais exóticas ou estranhas: budismo, hinduísmo, shinto), contribuiria para o alargamento de horizontes.

6) Para a formação contínua, um *estágio nacional multidisciplinar*, encontro anual a inscrever no calendário, reuniria já, no início do próximo ano, durante três dias, por um lado, um grupo de investigadores reputados reunidos em torno da 5ª secção do EPHE e, por outro, um grupo constituído por um inspector pedagógico regional por academia, fundamentalmente em História-Geografia, Filosofia, Letras, Línguas vivas e artes, reforçado por um professor-formador à sua escolha, por disciplina, em cada academia³.

Porquê proceder assim por patamares e por turnos? Por um lado, porque há cerca de quarenta mil professores de história-geografia (titulares, agregados, PEGC, PLP2, etc.), sessenta mil professores de Letras, seis mil de Filosofia, sem contar os milhares em Línguas vivas, Artes, etc.; e, por outro, uma pequena centena de formadores virtuais de alto nível. Estas ordens de grandeza e a sua assimetria, obrigam, se queremos que os professores dos liceus e colégios tenham acesso a referências sólidas a proceder por etapas e repetidamente.

O programa de três dias do seminário de estudos superiores, cobrindo o leque das grandes religiões presentes em França (mais a questão das seitas), cuja elaboração seria confiada à secção das Ciências Religiosas do EPHE, secção onde se tornaram célebres Sylvain Lévi, Marcel Mauss, Étienne Gilson, Alexandre Koyré, Louis Massignon, Alexandre Kojève, Georges Dumézil, Claude Lévi-Strauss e outros, repartir-se-ia entre conferências magistrais e *ateliers* de debate. As conferências seriam gravadas e as cassetes postas à disposição dos CDI dos estabelecimentos, *via* CNDP. O *site Internet* da instituição garantiria o seguimento.

Este estágio poderia ser feito na Escola Normal Superior da rua Ulm, mais precisamente no nº 29, na antiga cinemateca, sala Jules-Ferry. O ENS contribuiria, no plano intelectual, com os seus próprios investigadores e, no plano material, com a administração. No espírito da missão que lhe confiou o seu lírico fundador, Lakanal: oferecer às Luzes um reservatório, dirigindo, a jusante, vários canais de difusão⁴.

7) Para, realmente, fazer a formação contínua, o tema laicidade/história das religiões estaria inscrito no Programa Nacional piloto, destinado às reitorias que poderiam inseri-lo nos seus cadernos de encargos e solicitar, depois, às universidades. Estariam, assim,

previstas, no interior do *plano académico de formação*, acções animadas pelos participantes naquele seminário nacional, em articulação com as universidades, numa base interdisciplinar. Universidades de Verão revezâ-las-iam conforme os pedidos.

8) Nesta perspectiva, seria analisada a possibilidade, para a secção das Ciências Religiosas da EPHE, de se constituir como núcleo de distribuição, ligado aos melhores centros de estudos existentes em França (laboratórios de investigação CNRS, universidades de Paris e regionais) a fim de poder responder concertadamente aos pedidos de formação inicial e contínua. Pode-se perguntar se não seria desejável dispor de um *Instituto Europeu em Ciências das Religiões*, identificável no cenário internacional e de que a «5ª secção» seria a ponta de lança⁵, mudança que poria termo à sua pouca visibilidade, à sua dispersão geográfica pelos quatro cantos de Paris e à sub-utilização do seu potencial científico. Este instituto federativo, no quadro de uma renovação geral da Escola Prática de Altos Estudos (*École pratique des hautes études*), reforçaria os seus projectos de investigação científica, mas ver-se-ia igualmente dotado de meios para oferecer aos IUFM o mesmo tipo de prestações das já asseguradas, em matéria de História das Ciências, pela cidade das Ciências e da Indústria (ensino à distância, vídeo-conferências, bibliografias, *dossiers*, etc.).

A vantagem de uma tal promoção seria dispor de um centro organizador reconhecido, independente de influências eclesiais ou ideológicas, garante de objectividade, susceptível ao mesmo tempo de se alargar às diversas escolas de pensamento e disciplinas e de validar, se for caso disso, esta ou aquela contribuição exterior. Se os pólos de excelência científica, na matéria, não respeitam necessariamente as separações privado/público ou religioso/laico e não havendo razão, na nossa modesta opinião, para se privar do apoio desta ou daquela competência (Escola Bíblica e Arqueológica de Jerusalém, Instituto de formação para o estudo e o ensino das Religiões [IFER] de Dijon, Faculdades de Teologia, etc.), é preciso ainda uma instância universitária susceptível de qualificar e de seleccionar esses contributos possíveis na tarefa da formação comum, em função de critérios puramente disciplinares e eruditos. Esta mudança de imagem, de escala e de estatuto administrativo, que demonstraria uma vontade clara, não teria sentido a não ser que reunisse, a curto prazo, biblioteca, administração e salas de aulas num único endereço e isto para assegurar uma presença singular à altura de uma missão de interesse nacional.

A título de prefiguração poderia ser criada uma célula de investigação «educação/sociedade/religião» ligada directamente à DES e à DESCO e constituída por professores-investigadores.

9) O Instituto teria por missão, entre outras, elaborar as ferramentas pedagógicas e adequadas (em papel ou CD-Rom) e contribuir para uma melhor avaliação das publicações existentes no mercado escolar. Seria lamentável, nesta perspectiva, que o parecer de Dominique Borne sobre o «manual escolar» não passasse de letra morta. Para isso, deveriam poder ser ouvidos, segundo as necessidades, os representantes das religiões presentes em França assim como outras correntes de pensamento.

10) O ministro, por seu lado, poderia pedir ao Conselho Nacional dos Programas para reunir um grupo de especialistas de diversas disciplinas (historiadores de Arte, Historiadores, Letras, Filosofia, Línguas vivas, Artes plásticas, Música) a fim de produzir um conjunto de *dossiers* e de material pedagógico destinados aos alunos. A Inspeção-geral deveria, evidentemente, estar associada. Tratar-se-ia de favorecer uma abordagem no mesmo plano do fenómeno religioso através das suas manifestações artísticas e culturais.

11) Seria conveniente estender a base comum das formações referidas aos coordenadores e, em particular, aos presidentes (*chefs*) de estabelecimento e directores

de escola confrontados, no quotidiano, com estas questões da actualidade (recusa em seguir os cursos de Biologia ou de Educação Cívica, uso do lenço, mistura de sexos), porque são eles que, num primeiro embate, discutem com grupos minoritários invocando supostos saberes religiosos para conseguir modificações de regulamentos internos. «Filosofia da laicidade e ensino do fenómeno religioso», a partir de estudos de casos adaptados, constitui matéria a integrar, igualmente, nos planos de formação dos inspectores territoriais (pelo menos seis horas), sob a tutela da DPATE (Direcção do Pessoal administrativo, técnico e de coordenação). O mesmo para as Equipas Académicas da Vida Escolar (EAVS) encarregadas da formação dos presidentes de estabelecimento.

12) A opinião da Comissão de reflexão e proposta sobre a laicidade na escola, recentemente empossada pelo ministro, poderia ser solicitada, na altura da elaboração do novo módulo, prioritariamente, destinado aos IUFM. Seria conveniente, também, associá-la à preparação do estágio nacional anual, organizado pelo Instituto Europeu em Ciências das Religiões.

Resumindo: Estas propostas, deliberadamente pragmáticas e modestas, só valem pela sua articulação mútua. Apesar das aparências e se analisarmos bem, recusar promover uma disciplina autónoma pode tornar-se um benefício intelectual dado que o religioso é transversal a mais de um campo de estudos e actividades humanas. Pode, pelo contrário, tornar-se um perigo pedagógico, o do obscurantismo e da impertinência. É, pois, necessário avançar de acordo com o clima do momento, entre o excessivo e o insuficiente. Pôr em prática, simultaneamente, estas várias propostas, nesta matéria, decorre de uma ambição ponderada: atingir, no espaço escolar e para além dele, a «massa crítica».

Prefácio à edição francesa

REPÚBLICA FRANCESA

MINISTRO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Paris, 03.Dez.2001

O Ministro

Senhor professor, Caro Régis Debray

Depois de anos de estudo dedicados a este assunto, acaba de publicar uma obra notável sobre o conhecimento das religiões, intitulada «Deus, um itinerário».

Nela aborda, acidentalmente, a questão do ensino das Religiões na escola. «A República, muito justamente, não *reconhece* nenhum culto. Deve, por essa razão, recusar conhecê-los?» sublinha.

De facto, esta matéria encontra-se presente no nosso ensino, nomeadamente nos programas de História e de Filosofia.

A fim de continuar a renovação do serviço público ao qual estou ligado, pareceu-me necessário re-examinar o lugar dado ao ensino do fenómeno religioso. E isto num quadro laico e republicano. É esta a missão que desejava confiar-lhe.

Peço-lhe, pois, que analise o que existe na matéria e que me apresente propostas relativas aos programas de ensino e, sobretudo, à formação dos professores. Já foram dados passos consideráveis nesta direcção, com e após o relatório que Lionel Jospin pediu ao reitor Joutard, em 1988. Este esforço deve transpor uma nova etapa.

As diferentes direcções do Ministério da Educação Nacional manter-se-ão à sua disposição para facilitar a sua missão.

Pode, igualmente, solicitar a colaboração do Inspector-geral da Educação Nacional – e muito particularmente dos grupos de História e Geografia, de Filosofia, de Letras, do ensino das Artes – das reitorias e institutos universitários de formação de professores. Integrar-se-ão nesta missão as personalidades qualificadas que entender. Do mesmo modo poderá solicitar a participação de autoridades religiosas e civis competentes.

Uma primeira etapa da sua missão consistirá na entrega, a 15 de Março de 2002, dos primeiros elementos da sua reflexão.

Conto consigo
Com toda a minha amizade

JACK LANG

Notas

¹O estoicismo como o budismo, o platonismo como o spinozismo ligam o eu a tudo e ao tempo. Simplesmente, os estóicos não edificaram campanários nem ritmaram o nosso ano solar. Há, felizmente para nós Ocidentais, um pensamento estóico, mas, quer queiramos quer não, há catedrais ou calendário, um fenómeno judeo-cristão partilhado entre crentes e não crentes que não se pode querer apagar do nosso campo prático sem abandonar o terreno das realidades.

²Cidadania ateniense, nascimento do cristianismo, o Mediterrâneo no século XII, humanismo e Renascença, a Revolução e as experiências políticas em França até 1851, a Europa em mutação na primeira metade do século XIX.

³A Escola prática de altos estudos, grande estabelecimento de ensino superior, presidida por M. Jean Baubérot, inclui três secções: Ciências da vida e da terra (3ª secção), Ciências históricas e filosóficas (4ª secção) e Ciências religiosas (5ª secção). Esta última, presidida por M. Claude Langois, contava, em 2001, com cinquenta e dois directores de estudo (*directeurs d'étude*) e oito conferencistas (*maîtres de conférences*).

⁴Lembremos o pitoresco decreto de 9 *brumário*, ano III da comissão de instrução pública da Convenção Nacional: «Logo que terminem, em Paris, estes cursos da arte de ensinar as Ciências Humanas, a juventude culta e filósofa, que recebeu estas grandes lições, irá repeti-las, por sua vez, a todas as partes da República, que a solicitar; abrirá Escolas Normais por todo o lado. Esta fonte de luz tão pura, tão abundante, visto que partirá dos primeiros homens da República, de todo o género, derramada de reservatório em reservatório, espalhar-se-á de espaço em espaço por toda a França, sem perder nada da sua pureza no seu caminho.»

⁵Ver o relatório de M. Sartre, Julho 2001, «A Escola prática de altos estudos: suas funções e condições do seu exercício», que preconiza reorganizar o EPHE sobre novas bases.