



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

FACULDADE DE TEOLOGIA

Instituto Universitário de Ciências Religiosas

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS

Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

PEDRO LUZ

A educação da dimensão religiosa na escola pública

O contributo do documento *Princípios Orientadores de Toledo para o ensino acerca das religiões e das crenças*

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

sob orientação de:

Dr. Juan Francisco Garcia Ambrosio

Lisboa

2018

RESUMO

O presente trabalho procura encontrar razões suficientemente válidas nas áreas da antropologia e da fenomenologia da religião de modo a justificar uma presença da educação da dimensão religiosa nas escolas públicas. Para que estas razões sejam também reconhecidas por vários decisores culturais recorreremos a vários documentos elaborados por diferentes organismos da União Europeia, nomeadamente *Os Princípios Orientadores de Toledo para o Ensino das religiões e das crenças* cuja autoria pertence à Organização e Segurança para a Cooperação Europeia. Através de uma antropologia integral cujo modo de ver o ser humano é aquele que o compreende em todas as suas dimensões, inclusive a religiosa, procuramos mostrar que o ser humano é um ser religioso, na medida em que a sua natureza reside na relação e encontro com outros. Se a escola compreende como sua missão educar a criança em todas as suas dimensões, então não poderá deixar de lado também a dimensão religiosa. Como consequência, a escola deverá criar as condições necessárias para compreender as religiões e diversas crenças como modos diferentes de dar respostas válidas às questões profundamente humanas relativas ao sentido da vida.

Palavras-chave: educação, dimensão religiosa, educação religiosa, EMRC, Princípios Orientadores de Toledo

ABSTRACT

The present work tries to find sufficiently valid reasons in the areas of anthropology and the phenomenology of the religion in order to justify the presence of education of the religious dimension in the public schools. In order to recognize these reasons by several cultural decision-makers, we use various documents drawn up by different bodies of the European Union, namely *The Toledo Guiding Principles for Teaching Religions and Beliefs* which are authored by the Organization and Security for European Cooperation. Through an integral anthropology whose way of seeing the human being is that understands it in all its dimensions, including the religious, we try to show that the human being is a religious being, insofar as his nature lies in the relationship and encounter with others. If the school understands as its mission to educate the child in all its dimensions, then it cannot leave aside also the religious dimension. As a consequence, the school should create the necessary conditions for understanding religions and diverse beliefs as different ways of giving valid answers to deeply human questions concerning the meaning of life.

Keywords: education, religious dimension, religious education, Toledo Guiding Principles

SIGLAS

OSCE – Organização para a Segurança e Cooperação Europeia

ODIHR – Oficina para as Instituições Democráticas e Direitos Humanos

EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

AEDD – Agrupamento de Escolas Dom Dinis

PES – Prática de Ensino Supervisionada

SNEC – Secretariado Nacional de Educação Cristã

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 Reflexão sobre a prática pedagógica	11
1.1. A prática de ensino supervisionada.....	11
1.1.1. Agrupamento de Escolas D. Dinis.....	11
1.1.2. Escola Básica Damião de Góis.....	12
1.1.3. Oferta educativa da escola	12
1.1.4. Alunos e professores.....	13
1.1.5. Contexto social.....	13
1.1.6. Caraterização da sala de aula.....	14
1.1.7. Caraterização da turma	14
1.2. Introdução à Unidade Letiva 2 – As Religiões	15
1.2.1. Interesse pedagógico.....	15
1.2.2. Explicitação do processo de gestão	16
1.2.3. Descrição geral.....	18
1.3. Planificações de aulas e relatórios.....	19
CAPÍTULO 2 Religião: a dimensão humana da transcendência	56
2.1. A dimensão religiosa do ser humano em Juan Martin Velasco	62
2.2. O que dizemos quando dizemos «religião»?	63
2.3. O ser humano é um ser religioso: os indícios	67
2.4. A estrutura do fenómeno religioso.....	70
2.4.1. O âmbito do sagrado.....	72
2.4.2. O Mistério como realidade determinante da presença do sagrado	73
2.4.3. A atitude religiosa.....	75
2.4.4. Mediações da presença do Mistério e expressões da atitude religiosa	78
CAPÍTULO 3 A dimensão religiosa na educação escolar	83
3.1. O conceito de educação integral	84
3.2. A presença do religioso nas escolas da Europa	87
3.3. Os modelos presentes na Europa: Jean Paul Willaime.....	90
3.4. Os modelos presentes na Europa: Flavio Pajer.....	93
3.5. O relatório Debray.....	95

CAPÍTULO 4 Princípios Orientadores de Toledo para o Ensino acerca das Religiões e das Crenças	101
4.1. Porquê «de Toledo»?	103
4.2. Os <i>Princípios Orientadores</i> para o ensino acerca das religiões e das crenças	104
4.2.1. Primeiro fundamento: as conclusões	105
4.2.2. Segundo fundamento: as recomendações	106
4.2.3. Os dez Princípios orientadores	108
4.2.4. Os direitos humanos: a legitimidade para um ensino acerca das religiões e das crenças	111
4.2.5. Plano de estudos e formação dos professores	113
4.2.6. Desafios à Educação Moral e Religiosa Católica	121
CONCLUSÃO	125
BIBLIOGRAFIA	128

INTRODUÇÃO

O nosso trabalho procura identificar as razões que justificam a educação da dimensão religiosa nas escolas públicas. Em Portugal, alguma opinião corrente, tanto na política como na comunicação social, afirma que a presença de uma disciplina destinada a educar a dimensão religiosa nas escolas públicas é contrária à defesa de um Estado laico, secular e democrático. Aliás, afirma-se que é contrário à própria liberdade religiosa que um determinado Estado permita a educação da dimensão religiosa no seu sistema educativo nacional.¹ No entanto, parece-nos que esta mesma opinião desconhece em profundidade, por um lado, a experiência concreta, no dia-a-dia, de uma disciplina que desenvolva esta dimensão e respetiva formação no amadurecimento humano dos seus futuros cidadãos. Mas para além disso, esta opinião descarta, na sua perspetiva e mundivisão, uma conceção antropológica de pessoa em sentido integral, isto é, uma conceção que contempla todas as dimensões do ser humano.

Para cumprir este objetivo será importante, antes de mais, tornar patente como a dimensão religiosa é uma dimensão constitutiva do ser humano e, como tal, produtora de cultura. Neste sentido, queremos justificar num primeiro ponto como o ser humano é um ser religioso. Esta constatação pede como pressuposto base uma conceção antropológica totalizante da pessoa, não a reduzindo às dimensões biológicas e psicológicas mas considerando-a na integralidade como um ser biológico, psicológico e espiritual. Será no interior deste âmbito que apresentaremos a nossa reflexão sobre a prática letiva e respetivos passos para compreender em profundidade pedagógica – significados, objetivos, conteúdos, articulações, críticas – da *universalidade do fenómeno religioso* numa antropologia integral.

Considerando esta conceção antropológica de pessoa, apresentamos o conceito de «educação integral» e o seu contributo para a justificação da educação da dimensão religiosa

¹ Cf. <http://www.esquerda.net/opiniao/religiao-e-moral-nas-escolas-um-processo-de-fidelizacao/39334>. Acedida a 07/03/2017, às 16.30

nas escolas públicas. A educação integral, bem entendida, obriga-nos a pensar num currículo que não exclui qualquer dimensão constitutiva do ser humano. Nesta lógica, mostraremos como alguns documentos de índole legislativa contemplam esta conceção e quais são as conclusões que podemos retirar a partir da sua formulação, por exemplo, no Diário da República.

Além do quadro legal português, gostaríamos também de destacar o horizonte dos vários relatórios europeus com incidência forte sobre a questão religiosa e a sua relação com as escolas tais como o relatório da UNESCO, dirigido por Jacques Delors, e o relatório de Debray, reforçando a importância e a necessidade de voltar a um currículo que inclua o religioso para bem da paz, da tolerância e compreensão de qualquer comunidade humana. Do cenário apresentado, procuraremos concluir que existe uma plataforma de entendimento relativamente ao pressuposto *integral* que constitui uma antropologia séria e completa.

Este entendimento serve-nos de justificação para apresentar um documento fundamental na discussão aqui apresentada. Desconhecido por muitos atores no cenário educativo, religioso e político, os *Princípios Orientadores de Toledo para o Ensino acerca das Religiões e das Crenças* vieram trazer um novo horizonte aos Estados europeus para compreender a necessidade e urgência em fixar uma proposta de ensino que vinque a dimensão religiosa nos currículos escolares.

Face aos acontecimentos terroristas que invadiram várias regiões do mundo, em particular na Europa nos últimos 20 anos, tem sido discutido em sede europeia parlamentar qual a importância e necessidade que o ensino acerca das religiões pode ter nas escolas públicas. Esta discussão tem como premissa a assunção de que a ignorância das diversas tradições religiosas conduz a comportamentos intolerantes, xenófobos e, em muitos casos, violentos.

A Organização para Segurança e Cooperação Europeia (OSCE), através da Oficina de Instituições Democráticas e Direitos Humanos (ODIHR), conscientes deste panorama social,

religioso e cultural, definiram um conjunto de dez princípios orientadores² para o ensino sobre as religiões e das crenças.³ Este «decálogo» não reflete uma proposta de ensino confessional adstrito a uma religião mas antes como um ensino sobre as «religiões e as crenças», a-confessional.⁴

Esta proposta parte da constatação que:

“as religiões e as crenças são forças importantes na vida das pessoas e das comunidades, e possuem um grande significado para a sociedade. [Além disso, contribuem] para a formação e desenvolvimento do autoconhecimento, bem como do aprofundamento das religiões em si. Trata-se de abrir a consciência a perguntas sobre o sentido e a finalidade da vida, pondo em contacto com questões éticas que preocupam a humanidade desde sempre na História. Grande parte da História, da Literatura e da Cultura tornam-se ininteligíveis sem um conhecimento das religiões e das crenças. Este conhecimento pode ajudar a promover um comportamento de respeito e de coesão social”.⁵

Não obstante o valor deste documento, é importante não perder de vista como os elementos da interioridade e da espiritualidade estão integradas na dimensão religiosa. Esta chamada de atenção deve-se à necessidade de não deixar que a presença do religioso na escola não se cinja meramente à transmissão de conteúdos históricos como se estivéssemos a tratar de uma sociologia da religião – facto religioso – para crianças e adolescentes, mas antes, ajude cada pessoa a descobrir, a manifestar e a exercer-se em todas as suas dimensões humanas, religiosa incluída.

Para melhor compreendermos o contexto em que surge o nosso tema de investigação, será necessário apresentar os elementos essenciais relativos à nossa prática de ensino supervisionada na Escola Básica Damião de Góis. Na verdade, foi neste contexto onde

² ODIHR – Office for Democratic Institutions and Human Rights da OSCE – Organização para a Segurança e Cooperação na Europa, *Principios orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas*, OSCE/ODIHR, Varsóvia, 2008

³ Cf. *Ibidem*, p. 22. O sentido de «crenças» diz respeito a todas as concepções não religiosas sobre a vida e o mundo.

⁴ Cf. *Ibidem*, pp. 22-23. Esta distinção entre «ensino de religião» e ensino «sobre religião e crenças» indica que a proposta do documento em questão distancia-se de qualquer tipo de instrução ou ensino *numa* dada tradição religiosa que, normalmente, está a cargo das instituições religiosas e dos seus respetivos membros e líderes responsáveis. É nesse sentido que deve ser entendido a expressão «ensino a-confessional» dado que não existe uma orientação confessional nem pretende promover uma prática religiosa.

⁵ *Ibidem*, p. 21.

despertou o nosso interesse pela questão didática e epistemológica da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Diante de um programa e manuais definidos por uma instituição eclesial, estando a formação universitária também a cargo desta instituição e estando os alunos, os pais, os professores e a sociedade – em sentido generalizado – num patamar semelhante ao do «já não sabemos de onde a luz mana», mas ao mesmo tempo a querer saber em que «tesouro pode o meu coração repousar» então consideramos como fundamental compreender a *razão de ser* da educação da dimensão religiosa através de uma disciplina como esta no sistema educativo e como se afigura, num certo sentido, o próprio futuro da educação da dimensão religiosa numa atmosfera plural e secular.

CAPÍTULO 1 | Reflexão sobre a prática pedagógica

1.1. A prática de ensino supervisionada

A escola onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada foi a Escola Básica Damião de Góis, situada na Rua Cassiano Branco, na freguesia de Marvila, em Lisboa.

A página web oficial desta escola⁶ está inserida na página web do Agrupamento de Escolas D. Dinis, ao qual a Escola Damião de Góis pertence. Nesta página web é possível encontrar informações e notícias referentes às diferentes escolas que compõem o Agrupamento, assim como informações sobre a orgânica das escolas e documentação referente ao Agrupamento, bem como o Projeto Educativo do Agrupamento, o Regulamento Interno do Agrupamento e o Regulamento dos Cursos Profissionais.

1.1.1. Agrupamento de Escolas D. Dinis

O agrupamento de escolas D. Dinis é constituído pelas seguintes escolas: Escola Secundária D. Dinis (escola sede do agrupamento), Escola Básica de Marvila, Escola Básica Professor Agostinho da Silva, Escola Básica João dos Santos, Escola Básica Damião de Góis, Escola Básica dos Lóios, Escola Básica Luíza Neto Jorge e Escola Básica Nº 195. O ex-agrupamento de escolas Marvila integrou o atual agrupamento em junho de 2012 e o ex-agrupamento de escolas Damião de Góis em abril de 2013. Segundo a página web do Agrupamento, na freguesia de Marvila, apenas as escolas de 1º ciclo do Condado e Manuel Teixeira Gomes não integram este agrupamento.

O agrupamento de escolas D. Dinis abrange todos os ciclos de ensino, do pré-escolar ao ensino secundário e herdou a tipologia TEIP3 – Território Educativo de Intervenção Prioritária, fase 3 - do ex Agrupamento Damião de Góis. Atualmente, o Agrupamento, no

⁶ Cf. <http://aeddinislisboa.wix.com/aeddinis#!agrupamento/ckiy>, consultado em 3 de janeiro de 2017.

conjunto dos estabelecimentos que o compõem, tem 2671 alunos matriculados, distribuídos pelos vários anos e ciclos de ensino que compõem a oferta pública, do Pré-escolar ao 12º ano.

1.1.2. Escola Básica Damião de Góis

A Escola Básica Damião de Góis (2,3) era a sede do Agrupamento de Escolas Damião de Góis que integrou o A.E.D.D. em 26 de abril de 2013, e está situada na Rua Cassiano Branco, no Bairro dos Loios, em Marvila (Lisboa). A escola iniciou a sua atividade em 1983/84 e é constituída por cinco pavilhões. A escola está composta por cinco edifícios: pavilhões A, B, C e D e pavilhão gimnodesportivo. Além dos edifícios, a escola também possui um campo de jogos exterior, diferentes espaços de recreio, vários jardins e passagens abrigadas que comunicam os diferentes pavilhões. No pavilhão A, composto por dois pisos, situam-se a sala de professores, sala de Diretores de Turma, sala de receção a Encarregados de Educação, sala de Assistentes Operacionais, Biblioteca (integrada na Rede de Bibliotecas Escolares), sala TIC, Direção, arquivo e reprografia. Os pavilhões B e C, ambos de dois pisos, são constituídos por doze salas de aula cada. Aqui estão incluídos o laboratório de física e química, biologia, sala de educação visual e sala de educação tecnológica, sala de música. No pavilhão D estão situados o refeitório, a sala de alunos, papelaria e sala do GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família).

1.1.3. Oferta educativa da escola

A oferta educativa na escola Damião de Góis inclui turmas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, um curso vocacional de 2.º ciclo de Desporto e Espaços Verdes, com as áreas de Jardinagem, Produção Agrícola e Desporto, e um curso vocacional de 3.º ciclo de Espaços Verdes, com as áreas de jardinagem, Produção Agrícola e Manutenção de Campos de Golfe. Funciona ainda o segundo ano de um curso de educação e formação (CEF) de Jardinagem e Espaços Verdes, mas, segundo informa o *site* da escola, será o último ano de funcionamento

deste tipo de oferta. Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, o encaminhamento dos alunos para os cursos é feito após um processo de avaliação vocacional pela psicóloga do Agrupamento, com o parecer dos diretores de turma e o acordo dos encarregados de educação.

1.1.4. Alunos e professores

A escola tem, neste momento, 302 alunos no 2º Ciclo e 203 no 3º Ciclo, o que perfaz um total de 505 alunos matriculados. Deste conjunto de alunos, 17 têm Necessidades Educativas Especiais e 62,4% estão abrangidos pelo Apoio Social Escolar, nos escalões A e B. Para a constituição das turmas, afirma o Projeto Educativo do Agrupamento, é respeitada a heterogeneidade das crianças e jovens, podendo o diretor, perante situações pertinentes, e após ouvir o conselho pedagógico, atender a outros critérios que sejam determinantes para a promoção do sucesso e para a redução do abandono escolar. Quanto ao pessoal docente, a escola conta com um total de 51 professores.

1.1.5. Contexto social

O contexto social da escola está marcado pela população residente na freguesia de Marvila, população essa constituída por migrantes de zonas do norte e do sul do país e emigrantes africanos e por antigos desalojados de zonas da cidade que sofreram alterações arquitetónicas. Mais recentemente, acrescenta o Projeto Educativo do Agrupamento, juntaram-se no agrupamento filhos de emigrantes de países como o Brasil, a Roménia e a Ucrânia e refugiados do Afeganistão, Irão, Nepal, Paquistão, Guiné, Serra Leoa e Sri Lanka. Há, portanto, na escola, uma população de alunos de diversas proveniências culturais. Por outro lado, na maioria dos casos, as profissões desta população estão associadas a serviços de limpeza e comércio, quer de venda ambulante quer fixa, registando-se ainda um elevado índice de desempregados, de reformados e de beneficiários do Rendimento Social de

Inserção. Quanto aos Encarregados de Educação, estes são maioritariamente as mães, embora nalguns casos o pai ou os avós se assumam como encarregados de educação.

1.1.6. Caraterização da sala de aula

As aulas da PES foram lecionadas na sala de informática situada no pavilhão A. Tratava-se de uma sala ampla equipada com 10 computadores de mesa, posicionados ao redor da sala e outro na mesa do docente. No centro da sala havia mesas com lugares para 18 alunos, colocadas em 4 filas. A sala também estava equipada com um quadro de ardósia, com um projetor multimédia e com uma tela branca para projeção. A maneira como estavam posicionadas as mesas, em 4 filas contínuas, dificultava a circulação dos docentes entre os alunos. Por outro lado, o estado de desgaste do quadro também prejudicava a qualidade do texto escrito com o giz.

1.1.7. Caraterização da turma

A turma da PES era constituída por 22 alunos do 7º ano, dos quais 15 eram do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Esta turma era composta por alunos provenientes de três turmas diferentes: 6 alunos do 7º A, 10 alunos do 7ºB e 6 alunos do 7ºC. Os alunos encontravam-se num intervalo etário definido entre os 12 e os 15 anos. No conjunto de alunos matriculados em EMRC, comparando com a totalidade dos alunos matriculados nas três turmas do 7º ano, verificou-se uma baixa taxa de retenção, dado que apenas 5 alunos tinham uma retenção. Verificou-se no grupo de alunos matriculados em EMRC alguma variedade cultural, com alunos provenientes de diferentes países, mas destacaram-se duas alunas vindas da China e que integraram a turma perto do final do 1º Período. Estas duas alunas manifestaram muitas dificuldades de compreensão da língua portuguesa, o que dificultou muito a integração das mesmas na turma, bem como o acesso aos conteúdos lecionados na aula.

A nível económico, a maioria dos alunos da turma eram apoiados pelo Apoio Social Escolar em escalão A e B. No que diz respeito à adesão dos alunos às estratégias propostas pelos docentes nas aulas, os alunos mostraram-se colaboradores e interessados, embora houvesse momentos em aula onde a dispersão surgia com facilidade. Finalmente, pelo facto de que a turma se compunha por alunos provenientes de três turmas diferentes, à hora de início da aula (12:30) os alunos não chegavam ao mesmo tempo, prolongando, por isso, o tempo de criação de um clima ideal para o desenvolvimento da aula e, conseqüentemente, diminuindo o tempo útil de leccionação.

1.2. Introdução à Unidade Letiva 2 – As Religiões

1.2.1. Interesse pedagógico

A segunda Unidade Letiva do programa de EMRC para o 7º ano constitui relevância estruturante para a formação do *sensus religiosus* nos nossos alunos. Na perspectiva das metas, a unidade está orientada para a compreensão do que é o fenómeno religioso e a experiência religiosa, por um lado, e para a identificação dos núcleos centrais das religiões orientais e abraâmicas, por outro. Além destas metas, destaca-se ainda nesta unidade a construção de uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história. Intimamente articulados com as metas estão os objetivos e estes procuram aprofundar a dimensão religiosa do ser humano e qual a função da religião na vida das pessoas. Além disso, procuram ajudar os alunos a identificarem diferentes manifestações religiosas orientais e a conhecerem melhor os núcleos centrais das religiões abraâmicas, de modo particular o cristianismo e a sua mensagem essencial. Acrescente-se ainda que esta unidade, no seu horizonte temático, visa tornar explícitos os princípios éticos das diferentes religiões cuja consequência pedagógica, podemos afirmar, é a construção de sociedades mais justas, pacíficas, compreensivas e acolhedoras de qualquer ser humano.

Não acreditamos que o interesse dos alunos por esta unidade seja imediato, isto é, sem o recurso a mediações pedagógicas. Não é provável que os alunos tenham interesse imediato por uma unidade que se reveste de conceitos, pressupostos, tradições e culturas e que, sem uma adequada mediação simplificada dos conteúdos, revelam-se incognoscíveis e, por isso, desinteressantes. É uma unidade que não pode repousar na mera utilização do manual. Por isso, podemos dizer que pensar, preparar e concretizar esta unidade em diferentes estratégias num quadro reduzido de tempo útil de aula foi um verdadeiro desafio. Este desafio, para o professor estagiário, foi considerado como bastante positivo e formativo na medida em que lhe permitiu sintetizar e definir para cada aula a resposta à pergunta ‘o que é que quero que estes alunos aprendam nesta aula?’.

1.2.2. Explicitação do processo de gestão

A gestão desta unidade teve como critério principal a extensão dos temas em detrimento do seu aprofundamento. Ou seja, demos preferência à possibilidade de tratar todos os temas com os alunos deixando de parte o aprofundamento de um determinado tema em particular. Esta opção, em parte, deve-se precisamente à quantidade de temas que a unidade apresenta. A sua relevância e encadeamento temático foi determinante e não era óbvia a exclusão de algum conteúdo, dada a diversidade cultural existente na turma. Por outro lado, optámos por este critério de extensão devido à relevância que o tema das religiões tem para atualidade. A religião, enquanto visão sobre o mundo e o ser humano, tem sido cada vez menos assunto da esfera privada e apresenta-se cada vez mais como elemento do espaço público.⁷ Logo, é necessário *conhecer* para não *ignorar* e evitar a violência, de modo a saber

⁷ A socióloga Danièle Hervieu-Léger, ao discutir se a religião se encontra afastada ou profundamente integrada no espaço público, afirma que “o religioso é uma dimensão transversal ao fenómeno humano, que trabalha, de modo ativo ou latente, explícito ou implícito, toda a espessura da realidade social, cultural e psicológica, segundo as modalidades próprias de cada civilização no seio das quais nos esforçamos para identificar a sua presença”. HERVIEU-LEGER, D. *O Peregrino e o Convertido*. Lisboa: Gradiva, 2005, p. 26. Também é curioso como, neste momento, por exemplo, vários meios de comunicação social, como os jornais, possuem comentadores residentes para a temática da religião, referindo agora apenas alguns: *Público*: Frei Bento Domingues; *Diário de Notícias*: Pe. Anselmo Borges; *Observador*: Pe. Miguel Almeida, sj.

que fenômenos e tradições religiosas existem, onde surgiram, como perduram no tempo e que princípios éticos visam no seu horizonte. Embora constituídos por elementos históricos, estes temas estão profundamente carregados de questões acerca do significado da existência e que, os alunos, de acordo com a sua idade, despertam para eles. Neste sentido, apresentamos em baixo, o quadro-resumo dos objetivos e conteúdos trabalhados ao longo da unidade:

AULA	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
1	Questionar a dimensão religiosa do ser humano	O que é «ser religioso». Ser religioso faz sentido.
2	Perceber qual a função da religião na vida das pessoas	A função da religião na vida pessoal e coletiva: - A aspiração do ser humano à relação com a transcendência; - A necessidade da salvação e da plenitude humana; - A resposta do ser humano à interpelação do Absoluto
3	Identificar várias manifestações religiosas	Tradições religiosas orientais: Hinduísmo, Budismo e Confucionismo
4	Identificar o núcleo central constitutivo da identidade das religiões abraâmicas.	- Abraão e o monoteísmo absoluto. - As religiões abraâmicas: Judaísmo, cristianismo e islamismo. - Textos sagrados e princípios básicos de fé. - “Cidades Santas e locais de culto. - Calendário, rituais, festas religiosas e espiritualidade.
5	Identificar o núcleo central constitutivo da identidade das religiões abraâmicas.	- Abraão e o monoteísmo absoluto. - As religiões abraâmicas: Judaísmo, cristianismo e islamismo. - Textos sagrados e princípios básicos de fé. - “Cidades Santas e locais de culto. - Calendário, rituais, festas religiosas e espiritualidade.
6	Reconhecer a mensagem essencial do cristianismo através da interpretação de textos bíblicos. Identificar os princípios éticos comuns das várias religiões reconhecendo as suas implicações na vida quotidiana.	O Deus de Jesus Cristo: - Pai - Deus que ama todo o ser humano de forma incondicional. Todos temos origem em Deus. O diálogo inter-religioso na construção da paz e do bem comum.

1.2.3. Descrição geral

O comportamento geral dos alunos é positivo e facilitador da aprendizagem. Os alunos tendem a revelar-se interessados pela disciplina de EMRC e participam nas aulas quando lhes é solicitado com atenção e envolvimento. Embora seja um grupo agitado e com uma pontualidade frágil, estes alunos, provenientes de três turmas de 7º ano, mantêm-se assíduos. Tendem para alguma dispersão e conversas entre pares quando, segundo o que nos parece, a aula se torna mais expositiva. A capacidade de concentração e envolvimento dos alunos, num certo sentido, é proporcional à capacidade do professor interagir através de materiais pedagógicos mais ou menos expositivos. Esta situação desafia o professor a tornar a aula mais dinâmica e interativa sem deixar de perder conteúdo. Neste sentido, as estratégias utilizadas nas nossas planificações de nível 4 concretizaram-se sempre graças aos recursos de PPT (PowerPoint), vídeos temáticos e guiões de acompanhamento das atividades em aula. A utilização do diálogo e do questionamento foram dois recursos frequentemente utilizados para ajudar os alunos a despertar para os conteúdos apresentados, tornando-os assim, também, protagonistas do seu conhecimento.

1.3. Planificações de aulas e relatórios

PLANIFICAÇÕES DE NÍVEL 4 DA UL2 E ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

PLANO DE AULA

Nível	7	Unidade Letiva	2	Aula	1	Lição	10	Data	29/11/2016	Ano Letivo	2016/2017
-------	---	----------------	---	------	---	-------	----	------	------------	------------	-----------

Sumário: Correção da ficha de consolidação. Introdução à Unidade Letiva 2.

Metas	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Materiais	🕒	Avaliação
B. Construir uma chave religiosa da pessoa, da vida e da história.	1. Questionar a dimensão religiosa do ser humano.	O que é «ser religioso». Ser religioso faz sentido.	Acolhimento dos alunos: registo do sumário e introdução à aula.	Caderno diário do aluno.	10m	O professor observa nos alunos:
			Correção da Ficha de Consolidação em PPT: Correção da Ficha de Consolidação da UL 1.	PPT (An. 13). Computador e projetor	10m	- Atenção, interesse e participação no diálogo.
			Apresentação em PPT “As grandes religiões”: diálogo a partir de imagens sobre as várias religiões orientais e abraâmicas.	PPT (An. 01). Computador e projetor	10m	- Atenção, interesse e participação no diálogo;
			Cubo das Religiões: distribuição e colagem do “Cubo das Religiões” (cada aluno dobra e cola o seu cubo).	Cubo das Religiões (An.02). cola e cartolina.	10m	- Interesse e participação;
			Síntese da aula: Chuva de ideias sobre a segunda metade da aula	Quadro e giz	5m	- Participação oral dos alunos.

Frase de síntese de aula: O ser humano é um ser religioso.

ANEXOS: Lição nº 10 | Data: 29/11/2016

a) Anexo 13

- PPT com a correção da ficha de consolidação da UL1. (Jaime Barbosa)

b) Anexo 01

- PPT “As grandes religiões”

Descrição: Apresentação em powerpoint da proporção de habitantes no mundo para as várias religiões. Em seguida, encontramos imagens de diferentes pessoas religiosas, a rezar, inseridas nas suas tradições. Nesta apresentação procuraremos identificar a imagem à religião a que pertence. O objetivo será compreender o que já sabemos intuitivamente de cada religião.⁸

c) Anexo 02

- Cubo das Religiões

Descrição: Distribuição e colagem de um cubo das religiões por cada aluno. Neste cubo encontram-se as três religiões orientais propostas pelo programa e as religiões abraâmicas. Identificamos os diferentes símbolos e respetivos elementos principais que as caracterizam.⁹

⁸ Cf. D:\PES - Damião de Góis - Pedro Luz\Planificações\UL2\Aula 1 - 29.11.16\As grandes religiões

⁹ Cf. Anexos, p. 2.

RELATÓRIO DA AULA 1

Nível	7	Unidade letiva	2	Aula	1	Lição	10	Data	29.11.2016	Ano Letivo	2016/2017
--------------	---	-----------------------	---	-------------	---	--------------	----	-------------	------------	-------------------	-----------

Depois da aula de substituição a 4 de Outubro, podemos dizer que esta foi a nossa primeira aula. Na prática, isto significa que a aula foi preparada por nós, relativamente à planificação, estratégias e materiais. No entanto, a primeira parte da aula esteve marcada pela correção da ficha de avaliação elaborada na aula anterior. A correção e avaliação das fichas foi efetuada pelo professor Jaime Barbosa mas a sua distribuição e correção em sala de aula foi concretizada por nós, integrando-a na sua planificação.

O início da aula foi lento e agitado. O professor estagiário projetou o sumário e foi efetuando a chamada dos alunos. A agitação foi crescendo à medida que os alunos iam entrando, sendo difícil conseguir a respetiva atenção e resposta de quem está presente. Após o momento inicial de acolhimento dos alunos, de redação do sumário e da chamada, o professor estagiário distribuiu as fichas de avaliação da Unidade Letiva 1 e fez a respetiva correção com os alunos de modo enérgico e rápido. A sua correção não ultrapassou os 10 minutos.

Após esta primeira parte da aula, seguiu-se a apresentação de um PPT sobre as “Grandes Religiões”, procurando o professor estagiário, primeiro, convidar os alunos a observar a proporção de habitantes no mundo para as várias religiões. De seguida, foram apresentadas imagens de diferentes pessoas religiosas, a rezar, inseridas nas suas tradições. Nesta apresentação os alunos foram desafiados a identificar a imagem à religião a que pertenceria. O objetivo seria compreender o que já sabem intuitivamente de cada religião. O interesse e atenção dos alunos foi notório, procurando intervir quando solicitado e mesmo quando não o era, antecipando algumas das respostas.

A última parte da aula foi dedicada a um desafio lançado aos alunos por nós. Como forma de estudo das grandes religiões mas com uma dimensão lúdica, foi distribuído um “cubo das religiões” por cada aluno. Neste cubo encontram-se as três religiões orientais

propostas pelo programa de EMRC e as religiões abraâmicas. O objetivo é identificar as diferentes religiões e os respetivos elementos principais que as caracterizam. Mas para isso ser possível, deveriam primeiro dobrar as faces do cubo e colá-las entre si, para que todas as religiões ficassem unidas. Este exercício tomou mais tempo do que estava estimado, ultrapassando o horário previsto para a duração da aula.

No entanto, os alunos estavam muito empenhados, envolvidos e ativos na construção do seu “cubo das religiões”. Este elemento é importante para o seu estudo, servindo, por isso, para a preparação para uma futura ficha de avaliação. Enquanto esta tarefa se realizava, lançámos uma “chuva de ideias” para concluir a aula e elaborar uma frase síntese. Os alunos reconheceram que “durante esta aula, vimos que o ser humano é religioso; pode ter diferentes religiões”.

O professor Jaime reconheceu que o início da aula foi agitado e sugeriu-nos uma estratégia que poderá reduzir a agitação. Foi observado que efetuávamos a chamada antes dos alunos escreverem o sumário. Este momento podia criar alguma agitação dado que nem todos os alunos estavam na sala ao mesmo tempo e a sua entrada é feita lentamente. Para reduzir essa agitação, foi sugerido que o sumário seja lido antes da chamada como forma de sossegar e organizar os alunos na primeira tarefa em sala de aula. O professor Jaime referiu também que a correção da ficha de avaliação foi “boa” e decorreu num “bom ritmo”. Notou a importância e esforço em decorar/saber os nomes dos alunos ao longo da aula, facto este bastante procurado por nós. Referiu também como positiva a estratégia de observar a proporção de habitantes no mundo para as várias religiões (*E se o mundo tivesse só 100 habitantes?*), bem como a qualidade das imagens do PPT, simples mas funcionais. A estratégia do cubo foi referida como funcional, implicando todos os alunos naquela tarefa. Por fim, o professor Jaime referiu que deveria ter sido feita uma ligação à unidade anterior, de modo a mostrar a continuidade do programa.

O professor cooperante José Oliveira considerou, de forma geral, que aula correu bem. Começou por indicar alguns acertos a fazer nas futuras aulas, nomeadamente, no modo de apresentar o sumário e de fazer chamada, como já havia sido dito pelo professor estagiário Jaime Barbosa. Referiu também que as estratégias escolhidas eram boas e que funcionaram, nomeadamente, o PPT – qualidade de imagens, cores utilizadas, exploração – bem como o “cubo das religiões”, no qual os alunos, apesar de uma certa agitação, estiveram bastante empenhados, envolvidos, deixando ultrapassar o tempo de aula e não saindo naturalmente da sala.

O professor cooperante terminou a sua intervenção referindo que a síntese final da aula, construída em conjunto com os alunos, terá surgido um pouco cedo demais, embora, acredite que tenha sido adequada naquele momento.

PLANO DE AULA

Nível	7	Unidade Letiva	2	Aula	2	Lição	11	Data	06/12/2016	Ano Letivo	2016/2017
--------------	---	-----------------------	---	-------------	---	--------------	----	-------------	------------	-------------------	-----------

Sumário: A função da religião na vida das pessoas.

Metas	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Materiais	⌚	Avaliação
A. Compreender o que são o fenómeno religioso e a experiência religiosa	2. Perceber qual a função da religião na vida das pessoas	A função da religião na vida pessoal e coletiva: - a aspiração do ser humano à relação com a transcendência; - a necessidade da salvação e da plenitude humana; - a resposta do ser humano à interpelação do Absoluto	Acolhimento dos alunos: registo do sumário e introdução à aula.	Caderno diário do aluno.	10m	O professor observa nos alunos:
			Apresentação em PPT: “A religião na vida das pessoas”. Diálogo a partir de várias imagens e textos sobre as funções da religião e o modo como está presente na vida dos fiéis.	PPT (An. 03). Computador e projetor	20m	- Atenção, interesse e participação no diálogo;
			Ficha de trabalho: recordar a aula através de uma ficha sobre as características e funções da religião na vida das pessoas	(An. 00) ¹⁰	10m	- Atenção e envolvimento
			Síntese da aula: Chuva de ideias sobre a segunda metade da aula	Quadro e giz	5m	- Participação oral dos alunos.

Frase de síntese de aula: A religião contribui para a felicidade das pessoas e dá sentido à sua vida.

ANEXOS: Lição nº 11 | Data: 06/12/2016

¹⁰ Este anexo foi colocado posteriormente no plano de aula embora nunca chegou a existir. Trata-se de um anexo virtual. A sua colocação aqui serve apenas dar resposta à avaliação efetuada a esta aula que, na verdade, não teve nenhum momento de realização desta ficha. O anexo não chega a aparecer como tal na secção “Anexos”.

d) **Anexo 03**

○ **PPT “A religião na vida das pessoas”**

Descrição: Este PPT procura oferecer aos alunos uma grelha de leitura acerca do que é que caracteriza a religião ou as religiões e, a partir daí, compreender qual a função que a religião poderá ter na vida das comunidades crentes.¹¹

e) **Anexo 00**

○ **Ficha de trabalho**

Descrição: Através desta ficha de trabalho pretende-se que os alunos recordem a primeira parte da aula, sintetizando e organizando a informação que recolheu sobre as características comuns das diferentes religiões.

¹¹ D:\PES - Damião de Góis - Pedro Luz\Planificações\UL2\Aula 2 - 06.11.16

RELATÓRIO DA AULA 2

Nível	7	Unidade letiva	2	Aula	2	Lição	11	Data	06.12.2016	Ano Letivo	2016/2017
-------	---	----------------	---	------	---	-------	----	------	------------	------------	-----------

O início da aula foi, como tem sido habitual, agitado. No entanto, não deixa de ser interessante e curioso que os alunos cheguem à sala com uma certa alegria e vontade em estar ali, naquela disciplina, com aqueles professores. Mesmo quando, por alguma razão, têm tempo antes de a aula começar, continuam a dirigir-se para a porta da sala e esperam. Hoje recebemos a visita do professor coordenador Juan Ambrosio com o propósito de observar a nossa aula.

O professor estagiário começou por recordar a aula anterior recorrendo às imagens utilizadas no PPT. O objetivo seria encontrar características comuns a todas as imagens apresentadas. Tal tarefa teve o seu efeito e rapidamente os alunos começaram a identificar os conceitos de templo, de oração, de festas ou celebrações. Este entusiasmo inicial foi transposto para a primeira parte da aula cujo tema era a função religiosa na vida das pessoas. O objetivo seria convidar os alunos a pensarem para que serve a religião na vida das pessoas e como funciona este fenómeno.

Neste sentido, chamámos a atenção dos alunos para um PPT, considerando as características comuns às grandes religiões: possuem templos, celebrações e festas litúrgicas, períodos de oração e meditação e propostas de comportamentos éticos em coerência com o que professam. Esta análise foi bem interpretada pelos alunos, dando respostas adequadas às questões colocadas. Seguiu-se uma breve explicação sobre o que é a religião e que resposta está subjacente ao ser humano que se entende interpelado pela ideia de um Absoluto ou, como sintetizou uma aluna, pela ideia de Felicidade. No fim, os alunos eram convidados a fazer uma síntese das características comuns das várias religiões recordando as imagens do slide inicial. Neste momento, o professor Pedro apercebeu-se de alguma desmotivação ou desinteresse por parte dos alunos, dado que aquele slide se repetia. No entanto, a maior dos alunos respondeu à solicitação de forma atenta e participativa.

A 10 minutos do fim, a aula estava concluída e faltava apenas a síntese final através da “chuva de ideias”. Este facto criou alguma incerteza no professor estagiário relativamente à decisão que deveria tomar. A aula acabaria por terminar ali, concluindo com a síntese construída pelos alunos da seguinte maneira: “Durante esta aula vimos que as diferentes religiões têm semelhanças entre si e ajudam as pessoas sentirem-se bem, melhores e felizes”.

O professor Jaime Barbosa começou por referir que a entrada dos alunos foi, novamente, agitada. Mencionou ainda que a recordação da aula anterior foi “boa”, reforçando a importância da repetição das imagens anteriormente vistas. Concluiu considerando que a consolidação final através da repetição do slide foi uma boa opção.

Tendo em conta que a aula terminou 10 minutos antes do tempo previsto, professor cooperante José Oliveira reforçou o facto de que só a apresentação do PPT não seria suficiente. Insistiu ainda na importância dos alunos terem contacto com o manual e efetuarem exercícios de leitura. Neste caso, o PPT acabou por se revelar demasiado longo, conduzindo os alunos a alguns momentos de dispersão. Além disso, o professor José Oliveira recordou o professor Pedro da importância de deixar os alunos lerem os slides do PPT e não ser apenas o professor a fazê-lo. Por fim, o professor referiu também que a exploração das imagens das características comuns das religiões podia ter sido mais aprofundada, dando tempo e espaço a cada uma. Acrescentou ainda que, quando esperamos uma resposta de um aluno a uma questão, não devemos perder de vista os alunos que sabem e estão com o dedo no ar disponíveis para participar.

O professor Juan Ambrosio começou a sua heteroavaliação, precisamente, pelo ponto referido anteriormente. Insistiu que se deve reforçar positivamente os outros alunos que estão a querer participar. Caso contrário, podem desmotivar e desinteressar-se pela aula. A par desta consideração, o professor coordenador referiu que a aula, de forma geral, correu bem e alcançou os seus objetivos. Reforçou ainda a importância que demos a tudo os que alunos

dizem no momento da participação em aula, procurando integrá-los na aula e transmitindo-lhes a ideia de que o que dizem é relevante. O fim da aula foi cedo demais, sendo notória a falta de um exercício prático no final ou um jogo, como tínhamos sugerido. Faltou uma estratégia. Por fim, insistiu na ideia de que deveria ter sido dado espaço e tempo a cada uma das características comuns às várias religiões.

ANEXOS: Lição nº 12 | Data: 13/12/2016

f) Anexo 04

○ PPT “As religiões orientais”

Descrição: De forma dinâmica, tendo por base as escolhas e os interesses dos alunos, este PPT funciona como um jogo, abrindo as características das várias religiões orientais em função dos pedidos feitos em aula. Para isso funcionar, os alunos devem escolher quais os elementos principais que caracterizavam essa religião tal como “fundador”, “origem”, “templo”, “textos sagrados” e outros.¹²

g) Anexo 05

○ Guião de estudo em simultâneo

Descrição: A par das suas escolhas, os alunos possuem um guião de respostas múltiplas onde devem responder a algumas questões relacionadas com o PPT que observam: quem foi o fundador, qual o nome do livro sagrado, quais são os princípios religiosos, qual é o dia sagrado, como se chama o templo de culto, entre outras. O guião está orientado de um modo que leve os alunos a quererem conhecer as três religiões e todos os elementos que as caracterizam.¹³

¹² Cf. D:\PES - Damião de Góis - Pedro Luz\Planificações\UL2\Aula 3 - 13.12.16\Religiões Orientais.pptx

¹³ Cf. Anexos, p. 3.

RELATÓRIO DA AULA 3

Nível	7	Unidade letiva	2	Aula	3	Lição	12	Data	13.12.2016	Ano Letivo	2016/2017
-------	---	----------------	---	------	---	-------	----	------	------------	------------	-----------

O professor cooperante José António Oliveira não pôde hoje estar presente. A sua ausência estava justificada com a necessidade de acompanhar 90 alunos numa atividade da escola em Fátima, ao longo deste dia.

Relativamente à aula, podemos dizer que, em linha contrária ao que tem acontecido nas últimas aulas, a maior parte dos alunos estava dentro da sala às 12h35. É certo que alguns alunos faltaram (4 alunos). No entanto, a entrada foi calma e dentro do tempo estimado.

Efetuámos a chamada enquanto os alunos foram registando o sumário. Recordámos brevemente a aula anterior recorrendo ao diálogo com os alunos e de seguida apresentou a proposta para aula de hoje. O tema estava centrado nas três religiões orientais propostas pelo programa. Começámos por apresentar uma breve caracterização da religiosidade oriental, referindo os seus aspetos principais como a interioridade, o autoconhecimento e a meditação. Os alunos mantiveram-se calmos e atentos. Após este momento, o professor avisou os alunos de que aula seria orientada pelas escolhas dos alunos relativamente ao conhecimento das três religiões orientais. Os alunos ficaram surpreendidos e curiosos, manifestando interesse na proposta que se seguiria.

Depois apresentámos um PPT dinâmico através do qual os alunos poderiam escolher qual a religião que queriam conhecer melhor. Para isso funcionar, os alunos deveriam escolher quais os elementos principais que caracterizavam essa religião tal como “fundador”, “origem”, “templo”, “textos sagrados” e outros. A par das suas escolhas, os alunos possuíam um guião de respostas onde deveriam responder a algumas questões relacionadas com o PPT que estavam a visionar. O guião estava orientado de um modo que levasse os alunos a

quererem conhecer as três religiões e todos os elementos que as caracterizam. Os alunos responderam muito bem à proposta, chegando a proporcionar bons momentos de aula e de interação entre todos. No final, a síntese da aula foi concluída pelos alunos através da “chuva ideias” referindo que: “viajámos pelas principais características de três religiões orientais.

O professor estagiário Jaime Barbosa começou por referir que quase todos alunos já estavam dentro da sala às 12h35. Mencionou ainda que nos encontrávamos calmos, tranquilos, tendo preparado uma boa aula. Os alunos ficaram bastante surpreendidos com a proposta e esta revelou-se como uma boa estratégia. O professor salientou ainda a importância de colocar os alunos a participar através da leitura oral de textos ou parágrafos apresentados no PPT.

PLANO DE AULA

Nível	7	Unidade Letiva	2	Aula	4	Lição	13	Data	03/01/2017	Ano Letivo	2016/2017
--------------	---	-----------------------	---	-------------	---	--------------	----	-------------	------------	-------------------	-----------

Sumário: As características principais das religiões abraâmicas.

Metas	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Materiais	⌚	Avaliação
C. Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas	4. Identificar o núcleo central constitutivo da identidade das religiões abraâmicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Abraão e o monoteísmo absoluto. - As religiões abraâmicas: Judaísmo, cristianismo e islamismo. - Textos sagrados e princípios básicos de fé. - “Cidades Santas e locais de culto. - Calendário, rituais, festas religiosas e espiritualidade. 	<p>Acolhimento dos alunos: registo do sumário, síntese da aula anterior e introdução à aula.</p> <p>Vídeo sobre o Natal: consciencialização do que significa o Natal para os cristãos através de um vídeo motivador.</p> <p>Apresentação em PPT: “As religiões abraâmicas”. A partir das escolhas e interesses dos alunos, são revelados os elementos mais importantes de cada religião.</p> <p>Ficha de trabalho: Em simultâneo com o PPT, os alunos vão respondendo a diversas questões no guião sobre as religiões abraâmicas.</p> <p>Síntese da aula: Chuva de ideias sobre a segunda metade da aula</p>	<p>Caderno diário do aluno.</p> <p>Computador e projetor. (An. 06).</p> <p>PPT (An.07) Computador e projetor.</p> <p>Guião de respostas (An. 08).</p> <p>Quadro e giz</p>	<p>10m</p> <p>4m</p> <p>26m</p> <p>5m</p>	<p>O professor observa nos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atenção e interesse. - Atenção, interesse e participação no diálogo. - Participação oral dos alunos.

Frase de síntese de aula: As religiões abraâmicas acreditam num Deus único.

ANEXOS: Lição nº 13 | Data: 03/01/2017

h) Anexo 06

- Vídeo sobre o Natal

Descrição: Trata-se de um vídeo sobre o significado profundo do Natal. As imagens refletem a continuidade dos gestos de Jesus, hoje, através da humanidade. O vídeo faz a ligação com o tema principal da aula.¹⁴

i) Anexo 07

- PPT “As religiões abraâmicas”

Descrição: De forma dinâmica, tendo por base as escolhas e os interesses dos alunos, este PPT funciona como um jogo, abrindo as características das várias religiões abraâmicas em função dos pedidos feitos em aula.¹⁵

j) Anexo 08

- Guião de estudo em simultâneo

Descrição: A par das suas escolhas, os alunos possuem um guião de respostas múltiplas onde devem responder a algumas questões relacionadas com o PPT que observam: quem foi o fundador, qual o nome do livro sagrado, quais são os princípios religiosos, qual é o dia sagrado, como se chama o templo de culto, entre outras. O guião está orientado de um modo que leve os alunos a quererem conhecer as três religiões e todos os elementos que as caracterizam.¹⁶

¹⁴ D:\PES - Damião de Góis - Pedro Luz\Planificações\UL2\Aula 4 - 03.01.17\Sigue el ejemplo de Jesucristo

¹⁵ D:\PES - Damião de Góis - Pedro Luz\Planificações\UL2\Aula 4 - 03.01.17\Religiões abraâmicas.pptx

¹⁶ D:\PES - Damião de Góis - Pedro Luz\Planificações\UL2\Aula 4 - 03.01.17\Guião de respostas.doc

RELATÓRIO DA AULA 4

Nível	7	Unidade letiva	2	Aula	4	Lição	13	Data	03.01.2017	Ano Letivo	2016/2017
--------------	---	-----------------------	---	-------------	---	--------------	----	-------------	------------	-------------------	-----------

O início da aula voltou a ser lento e agitado. Desta vez, alguns alunos chegaram com atrasos significativos demorando até 15 minutos a chegar à aula. Tendo em conta que a entrada foi lenta e havendo indecisão sobre começar a aula ou esperar por todos os alunos, decidimos esperar por todos os alunos que vinham da aula anterior. Assim, às 12h45 quase todos os alunos estavam ali presentes para começarmos, à exceção dos alunos que faltaram. Restavam 30 minutos de aula. Foi neste contexto que o professor Pedro, após o registo do sumário por parte dos alunos, recordou a aula anterior. A viagem pelas religiões orientais - tal como foi referida por uma aluna - deixou a sua marca e os alunos recordavam-se não só do nome das três religiões orientais bem como de alguns elementos que as caracterizam. De seguida, o professor Pedro fez a distinção entre estas religiões e aquelas que iríamos conhecer: as religiões abraâmicas, nomeadamente o islamismo e o judaísmo. O professor reforçou a importância do encontro com Deus transcendente que caracteriza estas religiões, distinguindo-as das religiões orientais. Este ponto serviu para recordar a experiência do Natal - para os cristãos, fundamentalmente - e referir o valor do encontro com os outros e com Deus que o Natal tem. Neste sentido, o professor Pedro propôs o visionamento de um vídeo motivador sobre o que é o Natal e o que é que se celebra. Este vídeo serviu para fazer a ligação entre o Natal e o tema de hoje. Os alunos gostaram do vídeo e captaram bem a sua mensagem, fazendo alusão à importância dos cristãos manterem vivos os gestos de Jesus.

A segunda parte da aula, caracterizou-se por uma viagem às religiões abraâmicas, nas suas tradições islâmicas e judaicas. O professor Pedro apresentou o PPT dinâmico, semelhante na sua estrutura ao PPT da aula anterior. A par desta estratégia estava também o guião de orientação às questões que podiam ser respondidas com a ajuda do respetivo PPT. Os alunos puderam conhecer os principais elementos que caracterizam o judaísmo e o islamismo (origem, fundador, templo, dia e lugar sagrados, textos sagrados, princípios de vida

e outros). Tendo em conta que a aula já tinha iniciado com considerável atraso, o professor Pedro nem sempre esteve calmo ou tranquilo. A necessidade de cumprir o que estava planeado e a agitação da turma, por vezes, provocou algum ruído difícil de reduzir. Embora o exercício proposto pelo professor Pedro permitisse algum barulho próprio de quem estava envolvido na aprendizagem, é certo que nem sempre esse barulho foi cooperante com a aula preparada. O tempo de aula ultrapassou em 5 minutos o horário previsto e o final foi novamente perturbador e agitado. Não tendo chegado ao fim da sua planificação, o professor Pedro pediu a sugestão ao professor cooperante José Oliveira se aula deveria terminar. A resposta positiva, lançou o professor Pedro para a síntese da aula através da chuva de ideias. No entanto, os alunos já estavam preparados para sair da sala, fazendo um derradeiro esforço para ficar mais uns minutos. A síntese construída com os alunos acabou por se revelar distante e pouco significativa do que havia sido realmente aula: “Abraão, Moisés e Deus têm uma relação espiritual”.

O professor Jaime começou por referir a entrada bastante lenta dos alunos na sala. Às 12h40 teria chegado o último grupo à sala. Sobre este tempo, deve-se acrescentar o tempo para sentar, retirar cadernos da mochila e passar o sumário. Depois deste comentário, o professor Jaime mencionou como positivo a recordação de que os guiões de resposta e o “cubo das religiões” servem para os alunos orientarem o seu estudo e preparem-se para as fichas de avaliação. Como positivo ainda, o professor referiu que o vídeo acerca do Natal funcionou muito bem e foi eficaz na forma de ligar o Natal às temáticas que temos vindo a abordar nas aulas de 7º ano de EMRC. O professor Jaime reconheceu ainda como o tempo de aula foi bastante limitado pelo início atribulado e lento dos alunos em sala de aula.

A entrada lenta e agitada dos alunos foi o primeiro comentário do professor cooperante José Oliveira. De qualquer forma o professor referiu como positivo vários aspetos da aula, destacando principalmente a boa síntese da aula anterior, a alta qualidade do vídeo

apresentado sobre o Natal, gerando um bom momento de reflexão, silêncio e uma boa análise das imagens por parte dos alunos. A mensagem “Jesus está vivo nos nossos gestos” terá sido bem captada pela turma. De referir ainda que o PPT teve um bom aproveitamento por parte dos alunos embora com alguma agitação à mistura. Mas foi notório que os alunos estavam envolvidos nas tarefas propostas. No fim, o professor cooperante salientou que, não havendo tempo para construir uma síntese de qualidade com os alunos, a estratégia adequada seria, de facto, não fazê-la. Sugeriu que, na próxima aula, o professor estagiário Pedro comece com a síntese e refaça-a em conjunto com os alunos.

ANEXOS: Lição nº 14 | Data: 10/01/2017

k) Anexo 09

- PPT “As religiões abraâmicas”

Descrição: De forma dinâmica, tendo por base as escolhas e os interesses dos alunos, este PPT funciona como um jogo, abrindo as características das várias religiões abraâmicas em função dos pedidos feitos em aula.¹⁷

l) Anexo 10

- PPT “Quiz interativo em PPT”

Descrição De forma interativa, os alunos são convidados a fazer leituras de textos e a responder a questões relativas às características principais do cristianismo: textos sagrados, Jesus homem e Deus, rituais e espiritualidade, símbolos e outros. Dessa forma, procura-se perceber o que sabem ou não os alunos acerca da religião que deu forma espiritual ao ocidente. A estratégia a utilizar são o preenchimento de espaços em branco de determinados textos do manual bem como de curiosidades colocadas aos alunos tais como: será que Jesus nasceu mesmo a 25 de dezembro? Se todos os nomes têm um significado qual será o de Jesus?¹⁸

¹⁷ Cf. Aula anterior de 03/01/2017

¹⁸ D:\PES - Damião de Góis - Pedro Luz\Planificações\UL2\Aula 5 - 10.01.17\Cristianismo.pptx

RELATÓRIO DA AULA 5

Nível	7	Unidade letiva	2	Aula	5	Lição	14	Data	10.01.2017	Ano Letivo	2016/2017
-------	---	----------------	---	------	---	-------	----	------	------------	------------	-----------

Depois da atribuição no final da última aula, por recomendação do professor cooperante José Oliveira, iniciámos esta aula refazendo a síntese do último encontro com os alunos. Enquanto os alunos foram entrando serena e tranquilamente, sem atrasos ou agitações significativas, fomos desenhando no quadro o símbolo principal de cada religião abraâmica. Após o acolhimento e redação do sumário, os alunos sentiram vontade de verbalizar imediatamente o nome das religiões que ali estavam representadas no quadro. A partir desta vontade dos alunos, quando questionados sobre o que realmente compreendemos na última aula, alguns alunos afirmaram imediatamente que “aprendemos que as três religiões acreditam num mesmo e único Deus”. Para espanto dos professores que ali estavam, afinal, a síntese da última aula tinha sido apreendida pelos alunos.

Depois deste momento «curativo», concluímos os conteúdos e estratégias que não tinham sido levados até ao fim na última aula. Os alunos completaram o guião com o apoio dos diferentes slides do PPT sobre Judaísmo e Islamismo e, assim, ficaram com o registo do que é essencial sobre estas duas religiões. Em seguida, foi proposto aos alunos um breve *quiz* sobre o cristianismo. Esta opção devia-se à oportunidade de, sendo o cristianismo a matriz cultural e religiosa na qual os alunos estão inseridos, despertar nos alunos a consciência daquilo que já sabem sobre as características da tradição cristã. Neste sentido, os alunos foram convidados a completar os espaços em branco relativamente a textos relacionados com as seguintes categorias: “Jesus: homem e Deus”, “Textos sagrados”, “Rituais e celebrações”, “Símbolos”, “Princípios Fundamentais” e ainda uma categoria surpresa chamada “Abre e descobre”. Nesta secção, os alunos eram convidados a compreender o significado do nome de Jesus, a confirmar a data de nascimento de Jesus e a descobrir qual o símbolo utilizado pelos primeiros cristãos perseguidos. Os alunos reagiram bem à proposta de *quiz* embora a sua

participação fosse sempre acompanhada de ruído e alguma agitação. Já perto do final, apresentámos uma estratégia particular embora a sua utilização estaria dependente do tempo restante de aula. Tratava-se de uma lista com os significados de todos os nomes dos alunos que estavam na sala. Esta lista suscitou enorme interesse por parte dos alunos e, não podendo alongar-se mais no tempo, convidámos aqueles alunos que estavam interessados em saber o significado do seu nome podiam, no fim da aula, vir ao nosso encontro.

A síntese da aula foi elaborada com recurso à chuva de ideias e a sua formulação fixou-se da seguinte maneira: “Durante esta aula vimos que a Bíblia tem vários livros e é o texto sagrado para os cristãos. Na Bíblia podemos conhecer a vida de Jesus através dos Evangelhos”.

O professor Jaime Barbosa começou por referir que desenhar os símbolos das três religiões abraâmicas tinha sido uma boa ideia para começar e recordar a aula passada. Desta maneira, conseguiu-se construir uma boa síntese e concluir de forma adequada a aula anterior. Mencionou também que a escolha de uma imagem do Papa Francisco com uma criança ao colo tinha sido uma boa escolha para apresentar o cristianismo. De positivo, o professor Jaime também referiu como foi importante variar a estratégia dos guiões para os PPT com textos com espaços em branco e convidar os alunos a preenche-los. Por fim, o professor destacou a lista com os significados dos nomes dos alunos, mostrando como isso lhes despertou enorme curiosidade. Foi como um “rebuçado”.

Na mesma lógica, o professor cooperante José Oliveira referiu a boa qualidade do resumo da aula anterior através do modo como os alunos apreenderam. O PPT sobre o Judaísmo e Islamismo foi descrito como sendo de boa qualidade ao nível das imagens e do tratamento da informação, assim como o PPT sobre o cristianismo no formato de *quiz*. Este PPT, segundo o professor José Oliveira, foi uma boa forma de puxar pelos alunos, ajudando-os a recordar aquilo que já sabiam sobre o cristianismo. A turma entrou muito bem no quiz mas lentamente foram dispersando. O professor cooperante sugeriu-nos que, em futuras aulas,

convidasse os alunos a participar – tanto nas respostas ou nas leituras de textos projetados – de forma linear e não aleatório. O professor acredita que alguma agitação poderá advir da seleção algo aleatório dos alunos, no momento de os chamar e convidar a participar. Por fim, referiu que, embora síntese ficasse bastante comprida, ela continha tudo o que era importante e relativo à aula.

PLANO DE AULA

Nível	7	Unidade Letiva	2	Aula	6	Lição	15	Data	17/01/2017	Ano Letivo	2016/2017
-------	---	----------------	---	------	---	-------	----	------	------------	------------	-----------

Sumário: Pai: o Deus de Jesus Cristo. A fraternidade como regra para o diálogo inter-religioso.

Metas	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Materiais	⌚	Avaliação
E. Identificar o núcleo central do cristianismo e do catolicismo.	5. Reconhecer a mensagem essencial do cristianismo através da interpretação de textos bíblicos.	O Deus de Jesus Cristo: - Pai - Deus que ama todo o ser humano de forma incondicional.	Acolhimento dos alunos: registo do sumário, síntese da aula anterior e introdução à aula. Vídeo sobre a parábola do filho pródigo: Diálogo com os alunos sobre as atitudes das personagens: o filho mais novo, o pai e o filho mais velho.	Caderno diário do aluno.	10m	O professor observa nos alunos: - Atenção e interesse.
D. Promover o diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e a colaboração entre os povos.	6. Identificar os princípios éticos comuns das várias religiões reconhecendo as suas implicações na vida quotidiana.	Todos temos origem em Deus. O diálogo inter-religioso na construção da paz e do bem comum.	Vídeo sobre o diálogo inter-religioso: o Papa Francisco apela à unidade das religiões abraâmicas e à fraternidade entre todos. Todos acreditam no amor e no diálogo entre todos. Construção de um cartaz sobre as atitudes no diálogo inter-religioso: cada aluno escreve num post-it a atitude que quer ter para construir um mundo de paz e união.	PPT (An.11) Computador, projetor e colunas PPT (An.12) Computador, projetor e colunas	10m 5m	- Atenção, interesse e participação no diálogo. - Atenção, interesse e participação no diálogo.
			Síntese da aula: Chuva de ideias sobre a aula.	Cartolina, canetas e post-it's Quadro e giz	15m 5m	Atenção, interesse e participação no diálogo - Participação oral dos alunos.

Frase de síntese de aula: Se somos filhos do mesmo e único Pai, então somos irmãos.

Anexos: Lição nº 15 Data: 17/01/2017

m) Anexo 11

- **Vídeo sobre a parábola do filho pródigo:**

De modo a apresentar quem é o Deus de Jesus Cristo, a parábola do filho pródigo torna-se exemplar para mostrar o rosto do perdão, do acolhimento e da salvação.¹⁹

n) Anexo 12

- **Vídeo sobre o diálogo inter-religioso:**

Aproveitando a intenção do Papa pelo diálogo inter-religioso, este vídeo serve para motivar para a compreensão das atitudes necessárias para que o diálogo entre as várias religiões. Na sequência desta estratégia, a proposta será a de construir um cartaz com as atitudes que quero ter para construir um mundo de paz e de união.²⁰

¹⁹ Cf. D:\ PES - Damião de Góis - Pedro Luz\Planificações\UL2\Aula 6 - 17.01.17\Prodigal

²⁰ Cf. D:\ PES - Damião de Góis - Pedro Luz\Planificações\UL2\Aula 6 - 17.01.17\Papa confia as intenções de oração para o mês de Janeiro de 2016

RELATÓRIO DA AULA 6

Nível	7	Unidade letiva	2	Aula	6	Lição	15	Data	17.01.2017	Ano Letivo	2016/2017
-------	---	----------------	---	------	---	-------	----	------	------------	------------	-----------

A entrada dos alunos foi lenta mas bastante serena. Provavelmente, poderá ter contribuído para este início calmo a apresentação de alguns objetos religiosos judaicos que captaram a atenção dos alunos. O professor Jaime Barbosa teve a amabilidade de trazer estes objetos (mezzuza, tallit e a kippa) e desta forma fomos recordando as aulas anteriores. Alguns alunos lembravam-se dos nomes de alguns destes objetos. Foi um aspeto positivo neste início de aula.

Foi neste contexto sereno e de predisposição que a aula começou. Após o registo do sumário, os alunos foram convidados a conhecer a imagem de Deus Pai que Jesus quis dar a conhecer ao mundo, particularmente, ao mundo judaico. Neste sentido, o professor Pedro apresentou um vídeo sobre a parábola do Filho Pródigo. A qualidade do vídeo e a parábola captaram de forma extraordinária a atenção dos alunos. No final, o professor Pedro fez uma repetição da parábola através das questões que lançou aos seus alunos. No final, percebia-se que tinham compreendido, tanto quanto lhes é possível, a parábola. De tal forma, que a imagem que ficou presente foi a de Deus como um pai semelhante aquele.


Este era um objetivo pretendido pelo professor Pedro de modo a conseguir passar à estratégia seguinte: o diálogo inter-religioso. Neste sentido, o professor estagiário apresentou um vídeo breve do Papa Francisco onde este expressa uma intenção para o diálogo inter-religioso. Assim, os alunos verificaram a unidade que existem entre as religiões abraâmicas (um mesmo Pai) e o fundamento em que acreditam todas as religiões dentro das respetivas tradições: o amor. Dentro deste quadro, o professor Pedro apresentou as atitudes fundamentais para o diálogo entre as religiões e convidou também os alunos a escrever a atitude que querem ter no mundo para que este seja cada vez mais unido e pacífico. Para esta estratégia se concretizar, foi necessário construir uma cartolina com os símbolos das religiões estudadas ao

cativados. A revisão da aula anterior foi boa, recorrendo a uma imagem do PPT anterior e o filme que se seguiu tinha de facto muita qualidade. Os alunos estavam atentos e interessados. O professor acredita ainda, na sequência da aula apresentada, que foi feliz apresentar o Deus de Jesus Cristo como um “paizinho”, tal como é descrito nos evangelhos. Existiu ao longo de toda a aula uma boa transição entre temas, sem que se perdesse o fio condutor. A síntese foi boa, mostrando que os alunos chegaram onde se queria chegar e o cartaz final, com as diferentes atitudes dos alunos, foi feliz também.

PLANO DE AULA

Nível	7	Unidade Letiva	2	Aula	7	Lição	16	Data	24/01/2017	Ano Letivo	2016/2017
--------------	---	-----------------------	---	-------------	---	--------------	----	-------------	------------	-------------------	-----------

Sumário: Ficha de Consolidação sobre a Unidade Letiva 2.

Metas	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Materiais		Avaliação
			<p>Acolhimento dos alunos: registo do sumário, síntese da aula anterior e introdução à aula.</p> <p>Ficha de Consolidação: ficha de consolidação dos conhecimentos relativos à UL 2 “As religiões”.</p>	<p>Caderno diário do aluno.</p> <p>An. 13</p>	<p>10m</p> <p>35m</p>	<p>O professor observa nos alunos:</p> <p>- Atenção, interesse e participação escrita.</p>

Frase de síntese de aula: não aplicável

Anexos: Lição nº 16 Data: 24/01/2017

o) Anexo 13

- **Ficha de Consolidação de Conteúdos**

Ficha com catorze questões sobre os conteúdos lecionados dentro da Unidade Letiva 2.²¹

p) Anexo 14

- **Grelha de correção da ficha de consolidação de conteúdos**

Tabela que apresenta as respostas da ficha de consolidação de conteúdos, com a respetiva cotação para a correção.²²

²¹ Cf. Anexos, p. 9.

²² Cf. Ibidem, p. 15.

RELATÓRIO DA AULA 7

Nível	7	Unidade letiva	2	Aula	7	Lição	16	Data	24.01.2017	Ano Letivo	2016/2017
-------	---	----------------	---	------	---	-------	----	------	------------	------------	-----------

A entrada dos alunos foi lenta mas serena, não provocando grande distúrbio. No entanto, quando recordámos os alunos de que hoje seria um momento para consolidar os conhecimentos da unidade estudada e trabalhada nas aulas, os alunos reagiram, na sua maioria, com surpresa não recordando o aviso que havia sido feito há duas aulas atrás, e outros reagiram de modo pouco expressivo mostrando uma lembrança vaga do aviso feito há duas semanas atrás. Os alunos sentaram-se de acordo com a disposição dos lugares definida pelos professores.

A ficha de consolidação estava construída com base nos exercícios feitos em aula a propósito do conhecimento sobre as grandes religiões. Os alunos tiveram um conhecimento introdutório às diferentes tradições religiosas orientais e abraâmicas com o apoio de três PPT's e os respetivos guiões de acompanhamento nos quais deviam responder às questões colocadas. Hoje era o momento de repetir alguns desses mesmos exercícios sem o auxílio dos PPT's.

A ficha de consolidação começou com a ausência de quatro alunos. O tempo previsto para a realização da ficha era de 35 minutos. Os alunos revelaram dificuldade na realização de uma boa parte dos exercícios propostos alegando que “se soubessem que havia teste teriam estudado”. Tratando-se de exercícios já repetidos em aula, não deixa de ser notório para nós a reação de desmotivação por parte de alguns alunos, recusando-se a responder à ficha. Foi necessário intervir e suscitar a disposição adequada, motivando e animando, para dar continuidade à realização da ficha. Perante a dificuldade sentida, a reação de alguns alunos foi, efetivamente, de desistência. Mas esse estado de espírito foi superado com a intervenção dos professores ali presentes: professor cooperante José António Oliveira e professores estagiários.

O professor estagiário Jaime Barbosa começou por referir que a ficha de consolidação estava bem construída e acessível aos alunos. No entanto, o professor vincou o facto de os alunos experimentarem a desmotivação como o principal problema para não encararem este momento com uma certa liberdade interior e disponibilidade para a avaliação. Referiu ainda que o comportamento dos alunos durante a realização da ficha foi de difícil gestão, dado um certo ruído de agitação e interrogações frequentes aos professores.

O professor cooperante José António Oliveira começou por referir que a distribuição dos lugares foi acertada. O próprio professor também teve consciência do ruído durante a ficha e, acrescentou ainda, que os alunos quando não sabem tendem a criar mais situações de ‘disparate’, perturbando e desviando a atenção. O professor acredita que os objetivos para esta ficha atingiram-se parcialmente. Essencialmente, o problema está na falta de motivação por parte dos alunos face às dificuldades sentidas.

ANÁLISE AOS RESULTADOS DA FICHA DE CONSOLIDAÇÃO

	QUESTÕES														Total		
	Caracter. Religiões	Budismo			Hinduísmo		Judaísmo			Islamismo		Cristianismo					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14			
Alunos/Cotação	18	1	3	8	1	3	9	3	8	8	6	9	8	7	8	100	
A	18	0	1	2	1	2	6	2	8	8	4	8	8	5	4	77	Bom
B	18	1	0	1	0	3	9	3	4	4	4	8	8	6	6	75	Bom
C	18	0	1	1	1	1	6	2	8	4	6	9	8	4	4	73	Bom
D	16	1	0	0	0	2	9	2,5	8	4	4	3	8	7	8	72,5	Bom
E	18	1	0	2	0	2	3	1	8	4	4	7	8	6	6	70	Bom
F	18	0	1	1	0	3	6	1	8	8	0	6	8	5	4	69	Suficiente
G	18	0	0	1	0	2	9	0	8	4	6	6	8	4	2	68	Suficiente
H	18	0,5	0	1	0	1	3	0	8	8	4	5	8	5	6	67,5	Suficiente
I	8	1	0	1	0	2	9	2,5	8	4	4	2	8	7	8	64,5	Suficiente
J	16	1	0	0	1	2	6	0	8	4	6	1	8	6	4	63	Suficiente
L	14	0,5	0	2	1	2	6	2	2	4	1	9	8	5	6	62,5	Suficiente
M	18	0	0	0	0	3	3	1	8	8	2	2	8	5	4	62	Suficiente
N	18	0,5	0	2	0	2	3	0	8	4	6	2	8	4	4	61,5	Suficiente
O	14	0	1	2	1	1	6	2	2	4	6	8	8	3	2	60	Suficiente
P	18	0	0	0	0	2	3	0	8	4	0	2	8	7	4	56	Suficiente
Q	18	1	0	2	0	3	3	1	8	4	4	0	8	1	0	53	Suficiente
R	12	0,5	0	0	0	0	9	1	6	4	2	1	8	2	2	47,5	Insuficiente
S	16	0	0	0	0	0	3	0	6	8	0	0	8	5	0	46	Insuficiente

Na tabela acima colocada podemos observar os resultados da ficha de consolidação sobre a Unidade Letiva 2 – As Religiões. Na parte superior da tabela podemos encontrar o número das questões divididas pelos diferentes temas: 1) Características comuns nas diferentes religiões; 2-4) Budismo; 5-6) Hinduísmo; 7-9) Judaísmo; 10-11) Islamismo; 12-14)

Cristianismo. Na coluna mais à esquerda encontramos uma letra que designa cada aluno protegendo assim a sua identidade no contexto deste relatório. Na coluna mais à direita podemos encontrar o total dos resultados.

A classificação mais alta foi de 77% e a classificação mais baixa foi de 46%. A média da avaliação situa-se nos 65,7%. Esta descrição pode ser mais facilmente compreendida a partir do gráfico que se encontra na página seguinte:

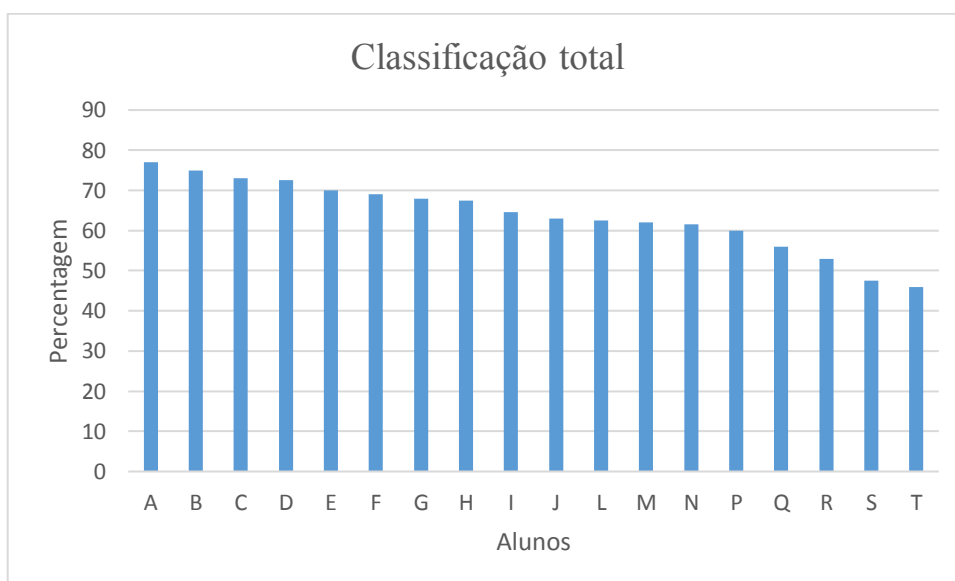


Gráfico 1. Classificação total dos alunos na ficha de consolidação da UL2 – As Religiões

No gráfico seguinte é possível observar o modo como ficou distribuída a pontuação das diferentes questões relativamente aos seus temas. Em cada aluno podemos compreender o seu grau de maior ou menor sucesso consoante o tema estudado. É certo que as questões têm valores diferentes de cotação. Contudo, é possível aferir no gráfico seguinte quais são os temas que carecem de maior estudo em cada aluno e, assim, poder preparar o trabalho seguinte em função das diferentes necessidades de cada um.

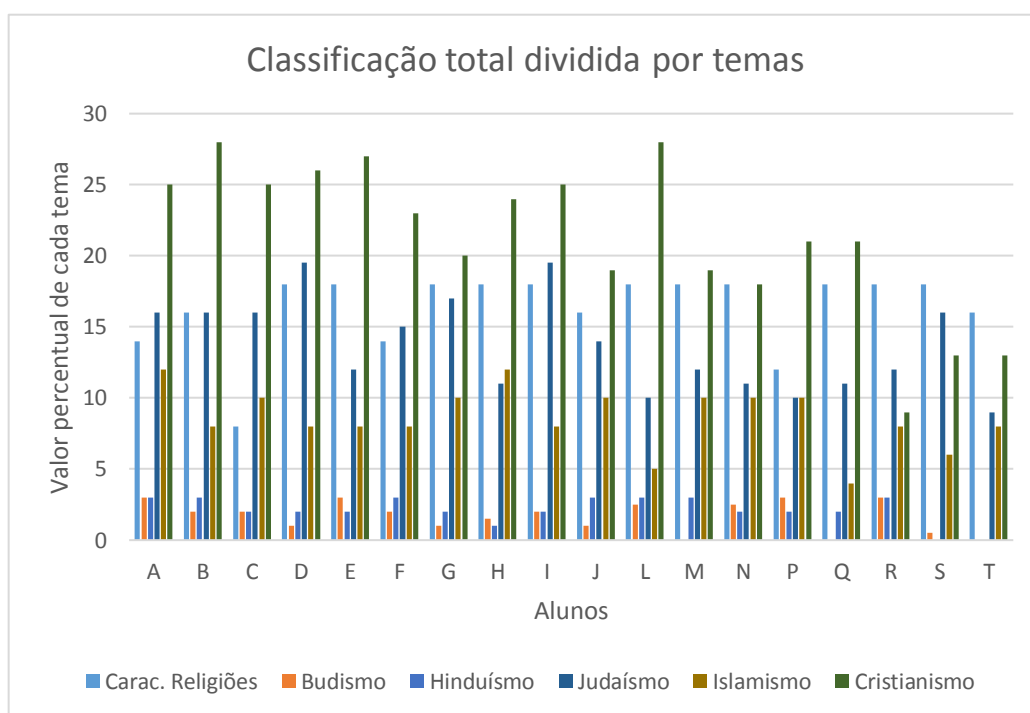


Gráfico 2. Classificação total das respostas dos alunos quanto aos temas

CAPÍTULO 2 | Religião: a dimensão humana da transcendência

Depois de situarmos o nosso trabalho a partir da escola onde se realizou a nossa prática de ensino supervisionada, importa agora desenvolver o tema que nos motivou para este relatório. Na verdade, o nosso trabalho tem como preocupação de fundo encontrar razões que justificam a educação da dimensão religiosa no seio do sistema de ensino público nacional. Nesse sentido, ao iniciarmos este capítulo, importa identificar os fundamentos antropológicos que nos possibilitam afirmar com dados relevantes que o *ser humano é um ser religioso* e, como tal, essa dimensão deve ser educada na escola.

Nos últimos 20 anos, a Europa e outros países do mundo como os Estados Unidos da América têm sido lugares de eleição para ataques terroristas.²³ As suas opções políticas, militares e culturais têm despertado a perseguição e o ódio de milícias e de grupos organizados de países cujas raízes islâmicas e interpretações desviantes dos textos sagrados conduzem a intolerâncias religiosas, à violência e perseguição, à confusão de tradições e à produção de muitos preconceitos. Noutras regiões do mundo, conhecidas já pela sua conflitualidade insistente tal como o conflito israelo-árabe ou a instabilidade próxima do Médio Oriente, as tensões são permanentes e o diálogo, a paz e estabilidade social entre as nações, por vezes, parecem ser apenas o resultado de um contrato a curto prazo. No caso da

²³ Alguns ataques terroristas apresentados por ordem cronológica: 11.9.2001; 2996 mortos num ataque aéreo com quatro aviões comerciais: dois aviões despenhados contra as Torres Gémeas, em Nova York, nos EUA, um avião despenhado junto ao Pentágono e outro na Pensilvânia, onde acabaria por cair em terra depois dos passageiros tentarem o controlo do avião. 11.3.2004: 191 mortos num ataque bombista em 4 comboios em Madrid, Espanha, reivindicado pela Al-Qaeda; 7.7.2005: 56 mortos num ataque suicida no metro de Londres, Inglaterra, reivindicado pela Al-Qaeda; 11 a 19.3.2012: 7 mortos num ataque a tiro numa escola judaica em Toulouse, França; 7 a 9.1.2015: 12 mortos num ataque a tiro nas instalações do jornal Charlie Hebdo e 5 mortos num supermercado de produtos judaicos, em Paris, França. Montado por três jihadistas, o ataque foi reivindicado pela Al-Qaeda; 14.2.2015: 2 mortos num ataque a tiro numa conferência intitulada “Arte, blasfémia e liberdade”, na Dinamarca; 13.11.2015: 130 mortos num ataque a tiro na sala de concertos Bataclan, em vários bares e restaurantes da cidade de Paris, reivindicado pelo Estado Islâmico; 22.3.2016: 34 mortos numa dupla explosão no aeroporto de Zaventem e no metro de Malbeek, em Bruxelas, Bélgica; 28.6.2016: 40 mortos num atentado bombista no aeroporto de Ataturk, em Istanbul, Turquia; 14.7.2016: 84 mortos num atropelamento em Nice, quando assistiam ao fogo de artifício no dia nacional de França; 27.7.2016: um padre foi degolado por dois supostos fiéis do Estado Islâmico, em França; 19.12.2016: 12 mortos num atropelamento em Berlim, na Alemanha, durante a exposição de um mercado de Natal; 22.5.2017: mais de 30 pessoas morreram num concerto da Ariana Grande, em Manchester, depois de um homem fazer-se explodir. O ataque foi reivindicado pelo Estado Islâmico; 3.6.2017: 7 mortos num atropelamento e esfaqueamento na ponte de Londres; Em: <https://www.jn.pt/mundo/interior/cronologia-atentados-na-europa-atribuidos-aos-movimentos-islamitas-5089588.html>. Acedido a 16/02/18, às 17h53

Europa, os ataques terroristas são certamente momentos que rasgam uma sociedade nos seus fundamentos e conduzem a um conjunto de questões relativas ao modo como nos organizamos em sociedade, o que sabemos uns dos outros, das tradições e das culturas diferentes da matriz judaico-cristã e que, ao longo da História, se foram instalando nesta geografia. Só por si, o tema do terrorismo internacional e da suspeita religiosa que o acompanha – e supostamente o motiva – já devia ser sinal de que a dimensão religiosa deveria entrar devidamente nas escolas. No fundo, trata-se da aplicação da ideia «conhecer para compreender».

Mas as ruturas sociais, culturais e religiosas que a suspeita terrorista provoca convive a par com um outro fenómeno que tem vindo a fazer-se bastante presente nas mesmas geografias já referidas. Esse fenómeno é o que podemos chamar de *regresso do religioso* à sociedade e à cultura numa sociedade secularizada que privatizou a religião. A ideia de modernidade ancorada à *Aufklärung* disseminou a crença de que a religião estava a desaparecer do espaço público e que, no futuro, uma sociedade emancipada, esclarecida e secular prescindirá de qualquer formato ou mesmo resquício de religião.²⁴

No entanto, o regresso do fenómeno religioso à sociedade, ao espaço público, no caso da Europa, bem entendido, não é propriamente um regresso. Na verdade, o religioso nunca deixou de estar presente na vida das pessoas. No âmbito da sociologia da religião, Thomas Luckmann afirma precisamente isso quando diz que o religioso não se foi embora mas mudou a sua face.²⁵ Na prática, este «regresso» significa que a religião já não se faz transmitir tanto através das grandes instituições religiosas, como tão bem descreve a socióloga Daniele Hervieu-Leger na sua obra *O peregrino e o convertido*. Estas instituições já não são as instâncias principais e exclusivas de doação de sentido mas repositórios de símbolos, rituais e

²⁴ “O problema da religião começa a ser nesta fase o problema de, mais do que uma etapa apenas na história humana, não formar parte da estrutura da pessoa, não será mesmo uma dimensão da existência. (...) Dito de outra forma, a questão será ver se essa religião que as primeiras explicações consideravam um produto cultural do homem não surgirá de uma capacidade religiosa, um sentido religioso, inerente ao homem, como o facto artístico surge de um sentido estético que forma parte de todo o sujeito verdadeiramente humano”. Cf. VELASCO, J.M. *El hombre y la religion*. Madrid, PPC, 2002, p.163.

²⁵ <https://www.publico.pt/2008/12/05/jornal/a-religiao-nao-se-foi-embora-so-mudou-de-face-e-de-lugar-286824>. Acedido em 16/02/2018, às 16h34

tradições que o sujeito moderno – autónomo, livre – na construção do seu percurso biográfico vai utilizando, numa lógica de recomposição religiosa, procurando dar resposta à questão do sentido e de pertença espiritual.

O objetivo da sua obra é, precisamente, esclarecer:

“(…) o modo pelo qual os fenómenos de recomposição se inscrevem na paisagem religiosa do fim deste século (...). Esta paisagem está, como por toda a parte nas sociedades da Europa Ocidental e da América do Norte, marcada pela dispersão individualista do crer, pela disjunção das crenças e das pertenças confessionais e pela diversificação das trajetórias percorridas por «crentes passeantes». Esta pulverização das identidades religiosas individuais não implica o apagamento ou até mesmo o desaparecimento a prazo de todas as formas de vida religiosa comunitária. Bem pelo contrário, enquanto os aparelhos das grandes instituições religiosas parecem cada vez menos capazes de regular a vida dos fiéis que reivindicam a sua autonomia de sujeitos crentes, assiste-se a uma eflorescência de grupos, redes e comunidades no seio dos quais os indivíduos trocam e validam mutuamente as suas experiências espirituais”.²⁶

Neste sentido, o aparente «regresso do religioso» é, na verdade, uma recomposição da presença religiosa no seio das sociedades. Porquê? Porque pouco da estrutura base da matriz judaico-cristã foi eliminada das sociedades ocidentais:

“O modo como a modernidade pensou a história permaneceu interior à visão religiosa de que ela se destacou para conquistar a sua autonomia. Nas sociedades modernas, pensou-se durante muito tempo a história «secular» com base no modelo do advento do Reino: colocou-se, no horizonte de um progresso científico e técnico cada vez mais avançado, a recapitulação completa da história humana e a realização total das potencialidades humanas, no domínio material, no do conhecimento e mesmo no domínio moral. (...) A visão religiosa do Reino de Deus a vir e aquela, moderna, de história, estabelecem relações que marcam tanto a continuidade quanto a rutura da modernidade com o universo judaico e cristão de que ela sai”²⁷.

Esta insatisfação humana que anima o desejo de realização total, de cumprimento total de quem se é enquanto pessoa, enquanto humanidade, na verdade, é o motor que põe em

²⁶ HERVIEU-LEGER, D. *O peregrino e o convertido*. Lisboa: Gradiva, 2005, pp. 31-32.

²⁷ *Ibidem*, pp. 42-43.

movimento o ser humano em direção ao seu imaginário, às suas crenças mais profundas, à descoberta de «algo mais», superando os critérios da racionalidade científica e técnica.²⁸

Este paradoxo da modernidade secularizada cria:

“um espaço de expectativas, no qual se desenvolvem novas formas de religiosidade que permitem ultrapassar essa tensão: novas representações do sagrado ou apropriações renovadas das tradições das religiões históricas. (...) Falou-se muito inadequadamente de «retorno do religioso» ou de «vingança de Deus» para designar o desenvolvimento atual dos novos movimentos espirituais, a subida das correntes carismáticas, o renovamento das peregrinações ou ainda o sucesso dos livros de inspiração esotérica nas livrarias. (...) Estes fenómenos fazem surgir, pelo contrário, o carácter paradoxal da modernidade do ponto de vista da crença. Por um lado, as grandes explicações religiosas do mundo, nas quais os homens do passado encontravam sentido global, são desqualificadas. As instituições religiosas continuam a perder a capacidade social e cultural de imposição e regulação das crenças e das práticas. (...) Por outro lado, esta mesma modernidade secularizada oferece, porque é geradora simultaneamente de utopia e de opacidade, as condições mais favoráveis à expansão da crença”.²⁹

É diante desta Europa que, por um lado, sente-se estranha em sua própria casa e ameaçada pelos ataques terroristas e, por outro, se encontra à redescoberta do sentido religioso da vida, que o nosso trabalho procurará situar-se para encontrar as razões necessárias para defender a presença da educação da dimensão religiosa no sistema de ensino.

Para efeitos de uma consciência mais alargada sobre o fenómeno religioso no mundo, a seguinte nota ajuda-nos a pôr em perspetiva o «estado da questão».

²⁸ “Diante deste facto, já há algum tempo que se tem atribuído a estas mesmas sociedades uma crise de valores, de ideais, de utopias, que alguém terá resumido declarando a nossa sociedade como «enferma de sentido». Sintoma desta enfermidade seria a desproporção entre o desenvolvimento científico-técnico, o crescimento económico e o aumento de poder, por uma parte, e a pobreza em sabedoria, a educação em consciência, na sensibilidade aos valores do espírito, por outra. Provavelmente, a situação apresentada por esta perspetiva não consistirá tanto na perda de sentido e de valores como na crise da forma de viver em relação a eles num momento de mudança sociocultural rapidíssimo, profundo e que afeta todos os aspetos da vida. (...) A «enfermidade de sentido» que as nossas sociedades sofrem seria, segundo muitas declarações de responsáveis das Igrejas, o resultado do abandono da tutela da religião por essas sociedades. Este juízo conduz a preconceitos nunca justificados e a previsões negativas sobre o mundo moderno. O primeiro preconceito é a afirmação de que só Deus pode dar um sentido último à vida humana e à história, supondo que «Deus» não tem outro significado para além daquele que as religiões lhe atribuem e que estas constituem o único caminho para o seu reconhecimento efetivo pelo homem. O segundo preconceito consiste em crer e fazer crer que as religiões não têm a menor responsabilidade na situação de crise das religiões, de Deus e do sentido nas sociedades ocidentais”.

²⁹ HERVIEU-LEGER, D. *Ibidem*, pp. 44-46.

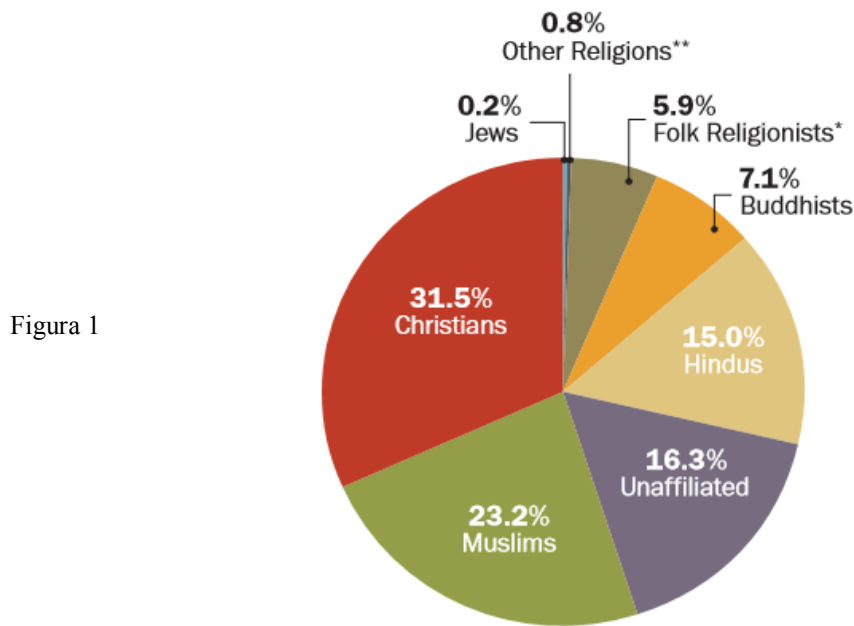
Vejam: se a população mundial ronda os sete mil milhões de habitantes, podemos afirmar que 80% da população mundial considera-se religiosa. Estes dados pertencem ao grande centro de investigação e estatística *Pew Research Center*. Num trabalho apresentado em 2012 intitulado “The Global Religious Landscape”, a equipa que liderou este projeto chegou à conclusão que 8 em cada 10 pessoas no mundo pertence a uma determinada religião. Em termos concretos, o estudo afirma que 2,2 mil milhões da população mundial é cristã (31,5%), 1,6 mil milhões são muçulmanos (23,2%), 1 mil milhão são hindus (15%), 500 milhões são budistas e ainda 14 milhões são judeus. O estudo indica também que 400 milhões de pessoas praticam um determinado tipo de religião tribal ou popular tais como as tradições religiosas africanas, chinesas, as religiões nativas americanas ou ainda as religiões aborígenes australianas. Simultaneamente, este estudo indica que 1 em cada 6 pessoas não possui nenhuma vinculação a uma religião. Na verdade, trata-se de 1,1 mil milhões de habitantes que não possuem nenhum enquadramento religioso (16%).³⁰

É possível observar nas figuras 1 e 2 as manchas gráficas e compreender como o fenómeno religioso é um fenómeno global. Não é exclusivo de uma determinada região, nação ou povo, mas é um fenómeno comum a praticamente todos os seres humanos. Estes dados poderão impressionar qualquer cético que não esteja atento à História religiosa, política, cultural e social do seu país. No entanto, já não deverão impressionar qualquer académico que esteja dedicado a compreender o fenómeno religioso no mundo. O nosso ponto de partida ou, dito de outra maneira, os nossos pressupostos são a aceitação das constatações antropológicas cujas origens se encontram nos trabalhos de paleontólogos, antropólogos e fenomenólogos da religião. Não será difícil de aceitar as conclusões de trabalhos provados académica e cientificamente por autores como Mircea Eliade, no caso clássico, ou como Juan Martin Velasco, nos trabalhos mais recentes.

³⁰ Cf. Pew Research Forum on Religion and Public Life, “The Global Religious Landscape”, 2012, p. 9.

Size of Major Religious Groups, 2010

Percentage of the global population



*Includes followers of African traditional religions, Chinese folk religions, Native American religions and Australian aboriginal religions.

**Includes Bahai's, Jains, Sikhs, Shintoists, Taoists, followers of Tenrikyo, Wiccans, Zoroastrians and many other faiths.

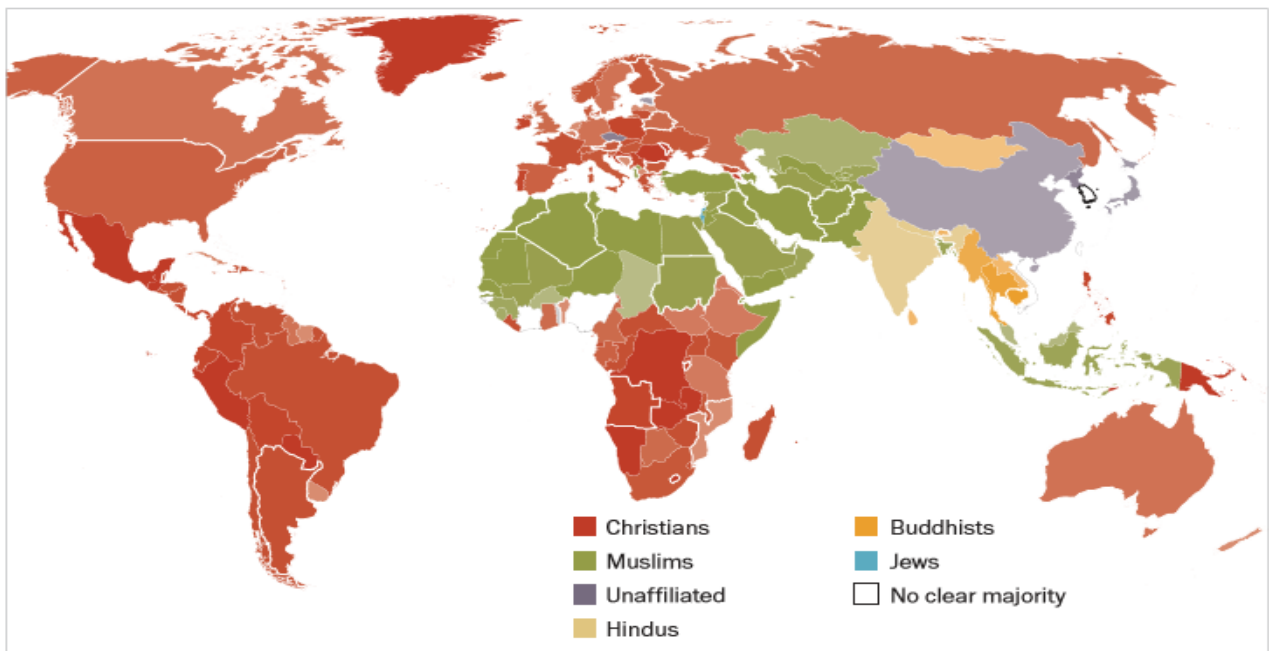
Percentages may not add to 100 due to rounding.

Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life

Figura 2

Majority Religion, by Country

Countries are colored according to the majority religion. Darker shading represents a greater prevalence of the majority religion.



Nine countries have no clear religious majority: Guinea Bissau, Ivory Coast, Macau, Nigeria, Singapore, South Korea, Taiwan, Togo and Vietnam. There are no countries in which adherents of folk religions make up a clear majority. There are also no countries in which followers of other religions (such as Bahai's, Jains, Sikhs, Shintoists, Taoists, followers of Tenrikyo, Wiccans or Zoroastrians) make up a clear majority.

Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life • Global Religious Landscape, December 2012

Neste sentido, partimos da ideia de que o fenómeno religioso é universal e de onde se segue que a dimensão religiosa é parte integrante do desenvolvimento humano. No fundo, trata-se de assumir que a predisposição para a fé ou crença, é um elemento natural e característico dos seres humanos e possui concretização histórica no mundo através de ações, tradições e instituições concretas. Na verdade, essa predisposição humana é a marca da busca de *sentido* para a vida. Efetivamente, o ser humano não se limita a *ser* nem se contenta apenas por *viver* como quem apenas nasce, dura e morre.³¹ Ele “aspira a uma vida boa”, diz-nos Martin Velasco em *El hombre y la religion*.³² Ora, esta *vida boa* tem de estar incluída no seio da própria existência de modo a que esta existência seja humana, que valha a pena, que tenha um sentido. Pois é precisamente a pergunta pelo sentido que une ao longo de toda a História, desde as origens da humanidade, cada uma das religiões e o próprio Mistério ao qual todas se referem.

Ora, é dentro deste marco que consideramos também o sistema de ensino como lugar para uma educação integral, isto é, uma educação que visa todas as dimensões do ser humano, inclusive a dimensão religiosa do ser humano. Portanto, queremos afirmar e justificar que o sistema de ensino não se deve dirigir apenas à educação das dimensões biológica, académica e psicológica do ser humano mas deve também dirigir-se à sua dimensão religiosa e espiritual.

2.1. A dimensão religiosa do ser humano em Juan Martín Velasco

O nosso trabalho inicial deve, antes de qualquer outro avanço, concentrar-se na «babilónia» de conceitos, termos e expressões para designar a *dimensão religiosa* do ser humano.

Juan Martín Velasco, autor espanhol, especialista na área da fenomenologia da religião, possibilita-nos um novo olhar sobre o momento de fundamentar a dimensão religiosa do ser humano. Assim, apresentaremos neste capítulo os seguintes passos a partir de um texto

³¹ Nas palavras de Fernando Pessoa, na sua poesia ortónima: “Não vivo, mal vegeto, duro apenas, vazio dos sentidos porque existo;” Cf. www.arquivopessoa.net/textos/565

³² VELASCO, J.M. *El hombre y la religion*, p. 146.

breve mas denso e plausível de Velasco, avançando depois para aquilo que o autor determina como *estrutura do fenómeno religioso*. Os primeiros passos são: 1) o que dizemos quando dizemos «religião» e como podemos distinguir da falsa religião ou do que não é religião; 2) quais são as evidências que nos permitem afirmar que o ser humano é um ser religioso; e, por fim, 3) que modelo pode ser apresentado para compreendermos aquilo que, bibliograficamente, é concebido como a relação entre sagrado e profano e qual a solução que o nosso autor propõe como via de saída. Seguir-se-á depois, como dissemos, a apresentação dos elementos base e comuns às religiões e que nos permitirá identificar a estrutura do fenómeno religioso tal como o autor a entende.

O artigo presente na revista *Communio* não pode estar dissociado daquela que é a investigação principal de Juan Martin Velasco relativamente à dimensão religiosa do ser humano e que unifica todo o seu trabalho. Na sua obra magna, *Introduccion a la fenomenologia da religion*, Velasco elabora a estrutura do fenómeno religioso de modo a identificar quais os denominadores comuns da dimensão religiosa do ser humano. Assim, compreenderemos melhor o presente artigo quando aprofundarmos a estrutura do fenómeno religioso segundo Martin Velasco.

2.2. O que dizemos quando dizemos «religião»?

No momento de abordar a questão da dimensão religiosa do ser humano é importante definirmos o que entendemos por «religioso» ou «religião». É um fenómeno de tal maneira complexo que se não o definirmos não nos entenderemos nem nos tornaremos inteligíveis para outros. Na verdade, esta complexidade associada a estes termos deve-se ao conjunto de manifestações com que, ao longo da História, o fenómeno religioso se apresentou e cujos elementos – as *hierofanias* – se tornaram ainda mais variados. Assim, quando dizemos «religião» ou «religioso» devemos compreender que, na sua perspectiva histórica, estes termos levam dentro da sua biografia semântica a “perspetiva mágico-religiosa da pré-história, as

religiões dos primitivos e [todos] os acontecimentos que geraram o cristianismo, o budismo e outras religiões”.³³

Esta chamada de atenção feita pelo fenomenólogo da religião Juan Martin Velasco alerta-nos para a importância de, dada a diversidade de fenómenos, tradições e elementos religiosos que cabem dentro daqueles termos, considerarmos um conjunto de «mínimos» que sejam transversais a todos eles. Para além disso, somos também confrontados por diversos pontos de vista sobre o termo «religião» que diversas áreas científicas nos fazem chegar tais como a psicologia, a sociologia, a história e a própria cultura que propõem diversas definições de religião e que contribuem muito para a pluralidade semântica do termo, destacando os seus elementos estruturais e funcionais e identificando-os como objetos de estudo.

No entanto, a linha que aqui queremos traçar encontra a sua origem na fenomenologia da religião através da breve síntese que o autor espanhol Juan Martin Velasco nos apresenta, a partir do que considera ser o denominador comum para o termo «religião» e que pode ser encontrado em qualquer matriz religiosa.

Neste sentido, se há característica que podemos desde já antever na definição de *religioso* é o reconhecimento pelo sujeito de uma realidade que o supera, que o transcende e à qual atribui a salvação da sua própria vida.³⁴ Portanto, o ser religioso ou experimentar a dimensão religiosa no seio humano é reconhecer uma transcendência, algo que nos supera e à qual atribuímos características redentoras. Dentro desta linha traçada por Velasco, importa então distinguir o que não é religião – embora se possa confundir com ela – e o que é verdadeiramente *religião*.

Em primeiro lugar, Velasco alerta-nos para que não confundamos determinadas ações desempenhadas por alguém ou por uma comunidade como análogas à religião. Existem muitas atividades humanas que, à semelhança da religião, conferem sentido e coesão de um grupo. O problema está no facto de não nos referirmos à realidade que origina a realização

³³ VELASCO, J.M. “Religião e Dimensão Humana de Transcendência”. *Communio*. Lisboa, 1, Ano 6, (1989), p. 6.

³⁴ Cf. *Ibidem*, *Ibidem*

destas funções e, assim, não captarmos o *proprium* da religião. Seria como observar os ramos e frutos de uma árvore e não considerarmos as suas raízes. De facto, existem inúmeras atividades às quais atribuímos valor perene, valor de ultimidade tal como o prestígio, o poder, a fama, o dinheiro. No entanto, não deixam de ser realidades finitas e penúltimas. Neste caso, as ciências humanas estudarão o fenómeno religioso a partir destas funções e realidades finitas.³⁵

Ora, se o ónus da definição de religião é colocado no *ultimum* da vida então ela caracteriza-se essencialmente pela relação que estabelece com a realidade sobrenatural. E será aqui que iremos centrar-nos. Sabendo que pode ser designada de variadas maneiras tal como «Deus», «poder», «deuses» ou «mistério», a religião ou o religioso só o será como tal quando se referir à realidade sobrenatural à pessoa e diante da qual ela entra em relação. Essa realidade permite-lhe superar-se, transcender-se de modo a que possa entrar em relação com um outro e um Outro diferente de si a quem possa tratar por «Tu». A máxima evangélica «onde puseres o teu coração, aí está o teu tesouro», é bem aplicada neste caso para mostrar que a religião repousa nessa relação com o transcendente. Portanto, desenvolver a dimensão religiosa será equivalente a aprofundar, a descobrir as convicções mais profundas que remetem para a questão do sentido, dos valores e na determinação prática de viver de acordo com essas crenças. Mas se o tesouro do coração for precisamente aquelas realidades penúltimas então não se trata de uma relação com o transcendente mas da relação da pessoa com aquilo que a fecha dentro de si, procurando-se apenas a si própria mesmo que tudo aquilo (dinheiro, prestígio, fama) lhe pareça superior a ela. O problema da idolatria daqueles elementos ou de qualquer outra idolatria é o facto de se colocar acima daquilo que o ser humano é, deixando de estar ao seu serviço e conduzir à sua própria alienação e escravidão.³⁶ Mas na verdade, isso serão apenas idolatrias e, como tal, não poderemos considerar como religioso nem religião. Não se trata de um moralismo ou de diabolizar aqueles elementos

³⁵ Cf. *Ibidem*, p. 7.

³⁶ Cf. *Ibidem*, p. 8.

anteriores. Trata-se sim de os considerar na sua justa dimensão e recolocá-los na sua dimensão penúltima.

Sendo a relação com o transcendente o centro da definição de religião ou do que é próprio do ser religioso, Velasco sublinha um outro aspeto desta mesma relação. Como tal, se falamos de uma «relação», ela deve ser dotada de *vida*, deve ser considerada como pessoalmente vivida e assumida com a realidade transcendente. Esta relação possui concretização na História através daquilo a que o autor chama de «experiência religiosa» que difere de qualquer outro tipo de experiência humana. No fundo, esta experiência diz-se religiosa porque se refere à realidade que transcende a pessoa. Embora seja uma experiência específica cuja origem não se funda nas faculdades humanas, ela só pode *dar-se* através dessas mesmas faculdades tais como a vontade, o pensamento, a emoção ou a linguagem. Mas isto não significa que a experiência religiosa se identifique com alguma delas. Nas palavras de Velasco:

“não há no homem um órgão específico para o religioso. A religião é uma relação do homem no seu todo, que afeta a pessoa como tal e a compromete por completo. Na sua raiz, a religião não é uma função do espírito humano; não é uma atividade sectorial nem um conjunto destas. É a dimensão de profundidade de todas as atividades humanas”.³⁷

Para que este discurso não se revele destituído de concretização histórica, Velasco considera que a experiência religiosa, para ser vivida de forma integral, abarcando todas as dimensões humanas, precisa de se realizar em atividades específicas, de acordo com a ordem daquilo que é sagrado, dando-nos a ver o lado invisível do religioso. Mas é importante não identificarmos o religioso com estas mediações. Não possuímos instrumentos para aferir que um dado ritual ou ação própria de uma religião vá acompanhado de um conteúdo cheio de sentido e realizado conscientemente ou vazio. Daí que se torne difícil compreender quando é que alguém está a ser religioso ou não, e a mostrar que pertence de forma verdadeira a uma religião. É de difícil precisão elaborar estatísticas sobre os crentes e a sua frequência nos

³⁷ Ibidem, p.9

rituais litúrgicos e concluir daí se as pessoas são ou não religiosas. É por causa desta dificuldade que Velasco insiste que o ónus da definição de religião mantém-se na relação com o transcendente e, conseqüentemente, na capacidade de a pessoa reconhecer de forma pessoal e prática essa mesma realidade. A ausência desse reconhecimento, mesmo quando se exercem atividades de carácter religioso, inseridas numa dada tradição religiosa, revelam-se vazias de conteúdo. De religiosas só o serão na sua aparência.³⁸

2.3. O ser humano é um ser religioso: os indícios

É fácil constatar que a religião é um dado permanente da história humana. Aliás, parece que a humanidade «necessita» da religião e da experiência religiosa concretizada através de múltiplas formas e tradições. E que, mesmo que tantas formas e tradições religiosas tenham desaparecido, tantas outras acabam por surgir por motivos de «força maior». Como tal, esta «força maior» não é o resultado do esforço ou conquista exclusiva dos seres humanos. Ela supera as teorias sociais evolucionistas da História ou do positivismo que consideravam a religião como um estágio anterior à maturidade do conhecimento, do desenvolvimento e progressos humanos.

É verdade que este argumento ainda não é suficiente para demonstrar o que se entende como a *conaturalidade* da dimensão religiosa no homem embora possua um dado favorável. É certo que sempre existiram na História pessoas e comunidades que não possuíam atividade religiosa. De onde se segue, que essa mesma atividade pode refletir de modo fiel a cultura em que surgiu, ficando reduzida a um mero produto da sociedade. Além disso, considera-se até que, dentro de algumas correntes das ciências sociais, o religioso entra na vida da pessoa por meio da ociosidade, da ignorância ou do medo.³⁹

Mas para o nosso autor, mantém-se a possibilidade de justificar racionalmente a existência da religião ou, se preferirmos, a dimensão religiosa humana. O caminho que

³⁸ Cf. Ibidem, Ibidem

³⁹ Cf. Ibidem, p. 10

Velasco segue é o da demonstração da *conaturalidade da dimensão religiosa na pessoa*. Como já foi dito anteriormente, não devemos ficar com a impressão de que se trata de identificar, por exemplo, uma faculdade natural na pessoa na qual reside a capacidade de se relacionar com o transcendente. Não se trata de entender o dado «natural» nesse sentido, como se fosse algo que fizesse parte da sua natureza humana. Se assim fosse, perderíamos a gratuidade total do religioso que é, aliás, referência comum quando alguém tenta descrever a sua experiência religiosa. Normalmente, afirma-se que se é tocado, que se experimenta uma iniciativa externa a si, uma vez que “o homem religioso é sempre um homem à escuta e a sua atitude é de resposta”.⁴⁰

Neste sentido, Velasco lembra que a pessoa religiosa é aquela que se sabe reconhecida, que se sabe amada, por alguém que lhe devolve a consciência da sua própria existência. Por isso, o «ser-se religioso» é a orientação da própria vida de uma determinada forma em resposta a uma iniciativa que nasceu de uma relação e deixou a sua marca. A correspondência humana a esta iniciativa constitui uma predisposição natural dentro da qual se torna possível a decisão pessoal de orientar a sua vida de um modo religioso.

Mas como podemos identificar essa predisposição conatural da relação religiosa? Como se deteta, como se pode aferir? Para Velasco, a resposta está apenas nos «indícios» presentes na existência humana. Não é possível fazê-lo de outro modo, como através de um método demonstrativo de tipo objetivo por se tratar de uma dimensão totalmente originária da pessoa. No entanto, não deixa de se refletir e estar presente em todas as dimensões da vida de cada pessoa. Daí que só através de indícios.⁴¹

O indício fundamental na experiência humana já está subentendido no que foi dito anteriormente: é o reconhecer-se como alguém amado de forma pessoal e sentir-se chamado a realizar-se num amor absoluto. Para Velasco, este indício é o garante daquilo que considera ser a existência religiosa, uma existência que, sabendo-se como o resultado de uma iniciativa

⁴⁰ Ibidem, p. 11.

⁴¹ Cf. Ibidem, Ibidem

provocada pelo amor, só pode cumprir-se totalmente na correspondência a este mesmo amor. Este movimento é um movimento de saída de si mesmo e cada pessoa, ao longo da sua biografia, encontra muitos sinais que lhe mostram a necessidade de alguém sair de si, indo para lá do desejo de posse, satisfação ou domínio que a encerram em si, procurando encontrar o caminho da sua realização.⁴²

Para Velasco, este sentido de existência religiosa experimenta-se já na relação vivida com outras pessoas, na relação eu-tu, no encontro interpessoal. Para que o diálogo, o amor, a comunicação aconteçam é necessário considerar o «tu» de cada relação como alguém que é irreduzível a qualquer tentativa de posse, de domínio ou de coisificação. Por isso, nesta relação interpessoal, experimenta-se já a transcendência que cada pessoa faz de si, abandonando-se para ir ao encontro do outro. Neste movimento de saída, de transcendência, está, então, a sua própria realização e é instituída uma nova ordem, a ordem do amor.⁴³

De que maneira é que a relação interpessoal é um indício da relação religiosa, dessa marca presente da iniciativa originária do amor? O autor espanhol oferece-nos dois factos que permitem fundamentar a relação religiosa na relação interpessoal. No fundo, trata-se de mostrar como a relação vertical se fundamenta na relação horizontal e esta, por sua vez, revela-se como indício da primeira. A relação *eu-tu* possibilita que cada pessoa aceda a algo mais alto que ela própria. No entanto, ela também descobre que esse nível de relação horizontal ainda está longe de satisfazer em absoluto a necessidade de *ser-em-relação* que cada pessoa traz em si. Isto explica-se pelo facto de que o convite que o outro me faz a existir já me supõe existente. Ele não é o absoluto que garante a minha necessidade total de ser. Daí que Velasco, nas suas palavras, conclui

“que há um nível do meu ser que não encontra razão na relação com as outras pessoas, um nível que está condenado à solidão e, assim, à facticidade do ser sem sentido caso não houvesse mais do que pessoas ao nível humano [portanto, horizontal]”.⁴⁴

⁴² Cf. *Ibidem*, p. 12.

⁴³ Cf. *Ibidem*, p. 13. *ordo amoris*

⁴⁴ *Ibidem*, *Ibidem*

Aquilo que poderia ser entendido como um vazio ou como uma negatividade produzida pela incapacidade da relação interpessoal não poder ser «tudo» em nós, deixa em aberto o indício da presença de um absoluto transcendente, pessoal, como fundamento da vontade de ser que cada pessoa tem. Duas pessoas que se relacionam, que criam e recriam no contexto de uma relação interpessoal, estão sempre diante do risco de trazer à sua relação as suas marcas da fragilidade, da finitude, do fracasso, da infidelidade, da morte. Mas não estão condenadas para sempre. É precisamente essa chamada à existência pelo sujeito absoluto, um chamamento que funda a relação religiosa, que o ser humano pode prolongar à sua medida finita um ato de criação interpessoal. Velasco chama-lhe o «sacramento do irmão», ou seja, o indício mais claro da pré-disposição religiosa é o reconhecimento do outro como um irmão, um outro como eu. Mas tal indício só poderá ser captado na medida em que se viver uma relação interpessoal que o sustém.⁴⁵

Desta maneira, Martin Velasco conclui:

“se o essencial da religião é a transcendência absoluta, a prova mais eficaz da existência dessa atitude é, sem dúvida, uma existência que ao nível humano é capaz de se transcender no serviço e no amor efetivo aos outros. É este critério que nos pode ajudar a discernir entre religião verdadeira e religião aparente ou pseudo-religião”.⁴⁶

2.4. A estrutura do fenómeno religioso

Tudo o que dissemos até aqui a partir do artigo de Velasco tem por substrato a sua *estrutura do fenómeno religioso*. O nosso autor reconhece a pluralidade de religiões existentes no mundo e, inclusive, reconhece como a nossa genealogia humana se compõe de sinais de vida religiosa desde os primórdios: as pinturas rupestres, estátuas femininas, restos fúnebres enterrados e assinalados. Estes sinais indicam uma preocupação do homem pré-histórico, do homem primitivo com o problema da vida depois da morte, a luta pela sobrevivência

⁴⁵ Cf. *Ibidem*, p. 13.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 14.

traduzida em ações rituais que buscam uma certa relação com aquela realidade que se julga ser a fonte de bondade, de dádiva, de tudo o que está criado.⁴⁷

Mesmo que estes sinais se encontrem misturados com elementos animistas ou até mágicos, o nosso autor acredita que se encontram muitos elementos daquilo que se pode identificar como atividade religiosa. Estes são o que se pode chamar de *primeiros dados*. Depois deste período histórico, o nosso autor considera as *religiões universais* dentro daquilo que é o «eixo temporal» situado no séc. VI a.C.. A partir daqui, podemos distinguir duas grandes famílias de religiões:

“A primeira é a que compreende as religiões do extremo oriente, especialmente o hinduísmo e o budismo. Estas caracterizam-se pela tendência a representar o divino como o fundo absoluto da realidade com o qual o homem, depois de um trabalho de purificação, deve identificar-se ou mesmo dissolver-se. Por esta razão se chamam de religiões de orientação mística. A segunda grande família de religiões universais inclui todas as que nasceram no Médio Oriente e se difundiram depois para o Ocidente e são o judaísmo, o cristianismo e o islamismo. Estas últimas são reconhecidas como proféticas dada a forma pessoal de representarem o divino e a tendência a descrever a relação com Deus em termos de diálogo, aliança, amor e obediência pessoais”.⁴⁸

Se atendermos ao modo como estas religiões universais se fizeram e se fazem presentes no mundo, constatamos que o fenómeno religioso intervém no desenvolvimento da História. Mas estas intervenções que o fenómeno religioso suscita, apesar da sua pluralidade de formas de ser, de estar, geograficamente como ritualmente, possuem uma unidade que lhes garante a possibilidade de identificar uma estrutura, uma comunhão de elementos identificadores. Não interessará tanto distinguir e afirmar as diferenças teológicas, simbólicas e históricas que marcam cada religião mas sim as relações que estes elementos têm entre si e que determinam a constituição específica de uma dimensão humana e que permite distingui-la da arte e da cultura. Na verdade, Velasco quer oferecer a *lei* que rege a organização dos diferentes elementos nas diferentes religiões, descobrir os pontos firmes em torno dos quais

⁴⁷ Cf. VELASCO, J.M. – *Introducción a la fenomenología de la religión*. Madrid: Ed. Cristiandad, 1978, p. 299.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 300.

se organizam os seus mais diversos materiais e compreender de modo descritivo o fenómeno religioso a partir do que as suas múltiplas manifestações históricas oferecem.⁴⁹

Neste sentido, propomo-nos a apresentar a estrutura do fenómeno religioso segundo o trabalho de Juan Martin Velasco e podemos dizer que se encontra dividida por quatro pontos de referência: i) o âmbito do sagrado; ii) o mistério enquanto realidade que determina a aparição do sagrado; iii) a atitude religiosa; iv) as mediações através das quais o Mistério se faz presente.⁵⁰

2.4.1. O âmbito do sagrado

O âmbito do sagrado é tudo aquilo que se refere à *atmosfera* do sagrado. Esta atmosfera refere-se a todos aqueles elementos que ajudam a compor uma religião tais como pessoas, acontecimentos, coisas. O âmbito ou a atmosfera do sagrado é aquele rosto que nós identificamos quando consideramos uma dada religião. É uma forma de ser, de estar e de aparecer num quadro geral. Tal como na arte, não basta descrever detalhadamente os elementos que compõem uma obra de arte. Para captarmos a sua beleza, precisamos de a considerar no seu todo, na sua atmosfera. Na tentativa de cumprirmos este objetivo, precisamos de entrar num mundo novo ao qual se chama de «estético». No caso do mundo religioso, essa entrada dá-se através de um passo dado em direção a algo semelhante a um umbral.

Daí que se entenda esta entrada nos umbrais do religioso como uma rutura de nível. Tal como no texto da sarça ardente⁵¹ é relatado um gesto de passagem para o encontro com o divino, qualquer um que queira entrar ou atravessar pelo umbral do religioso precisa de se *descalçar* se quiser entrar no âmbito sagrado. Este gesto de tirar os sapatos é o gesto de começar a existir de uma nova forma. Mas é preciso estar atento a esta observação pois tal movimento não significa uma oposição ou separação entre mundos mas sim:

⁴⁹ Cf. Ibidem. 302.

⁵⁰ Cf. Ibidem, Ibidem

⁵¹ Cf. Ex 3, 2

“(…) estar no mesmo mundo vivido de uma forma totalmente nova. (…). O âmbito do sagrado é o mundo do definitivo e do último diante do qual todas as realidades da vida comum passam a ser, por mais importantes que sejam, simplesmente penúltimas. É o mundo do único necessário, como se diz do Reino de Deus nos evangelhos, diante do qual todas as coisas são só relativas. Mas não se trata de acreditar no âmbito do sagrado como um mundo onde acontece aquilo que é «extraordinário». No fundo, é a organização do mundo e da vida humana a partir de um novo eixo e, por isso, passam a constituir um âmbito novo”.⁵²

2.4.2. O Mistério como realidade determinante da presença do sagrado

O segundo elemento ou o segundo traço que caracteriza as diferentes religiões é a realidade que determina o modo como o sagrado se faz presente. Velasco designa pelo nome de *Mistério* para se referir aos diferentes modos das várias religiões designarem essa realidade transcendente. No entanto, existem tradições autenticamente religiosas tal como o budismo primitivo que carecem dessa figura transcendente à qual as religiões históricas, por exemplo, designam como «Deus. O nome *Mistério* abarca assim, no caso das religiões monoteístas, a figura de Deus mas abarca também esta realidade designada com outros nomes em outras religiões ou evocada por outros grupos que não possuem qualquer tipo de nome nem representação. A essa realidade transcendente, Velasco designa de *Mistério* e considera-a estruturante de todo o fenómeno religioso.⁵³

A identificação desta transcendência comum às religiões como *Mistério*, permite enquadrar toda a realidade que é, num certo sentido, anterior e superior a cada ser humano e que irrompe na atmosfera sagrada quando este se predispõe para a rutura anteriormente referida. Esta realidade comum caracteriza-se pela “superioridade absoluta, pela completa transcendência e pela condição de realidade que afeta o sujeito de forma íntima, total e definitivamente”.⁵⁴

⁵² Ibidem, p. 303.

⁵³ Cf. Ibidem, pp.303-304.

⁵⁴ Ibidem, p. 304.

A superioridade absoluta do Mistério não permite que se façam descrições exaustivas e detalhadas que pudessem por em causa, precisamente, a sua transcendência. Caso contrário, estaria à mercê da manipulação humana e perderia esse carácter transcendente. No entanto, é dado a cada ser humano um itinerário de evocação de essa realidade designada por *Mistério*. Esse itinerário está marcado, em primeiro lugar, pela percepção de um eco interior que a voz do Mistério provoca no ser humano religioso. Velasco recorda as palavras de Rudolf Otto que resumem aquilo que está a tentar dizer, afirmando que a experiência do Mistério é algo de “tremendo e de fascinante”.⁵⁵ No fundo, trata-se das duas reações do ser humano diante da presença da realidade identificada como o *Mistério*. Por um lado, o «tremendo» é a consciência do sentimento de finitude, de fragilidade, de pequenez face à grandeza do universo, dos perigos que existem pelo facto de sermos chamados à existência. Sentindo-se pequeno, sentindo-se um grão de pó no universo, o ser humano descobre-se acolhido por essa realidade totalmente outra, distinta do que ele é mas presente na experiência da sua imanência através de uma compreensão de quem ele é. Mas a experiência do *tremendum* está associado à experiência do *fascinans*. Se a experiência de contacto com o Mistério, permite a consciência de finitude e pequenez do ser humano, daqui nasce a desconcertante experiência de que essa mesma realidade é fascinante e maravilhosa. A atração por essa realidade maior que ele próprio, é sinal de que se sente cativado pela presença que o transcende e que para ele representará uma total transcendência. O *Mistério* faz-se presente e interpelante, intervém no mundo humano e na vida concreta, afetando-o de maneira incondicional mas nunca perde a objetividade da sua transcendência.⁵⁶ Por isso, o ser humano religioso, quando reconhece algum conhecimento sobre essa realidade transcendente, refere-se a ela como um “fruto de um ato de Deus mais do que da própria iniciativa”.⁵⁷

⁵⁵ Ibidem, Ibidem

⁵⁶ Cf. Ibidem, pp. 304-305.

⁵⁷ Ibidem, p. 306.

No entanto, Velasco chama a atenção para um dado importante. Trata-se do modo notavelmente distinto como a pessoa religiosa configurou essa mesma realidade transcendente ao longo da história das religiões:

“A ela se referem «forças divinas» nos povos primitivos; no politeísmo das grandes culturas da Antiguidade o Mistério aparece representado nas múltiplas figuras de deuses que compõem os diferentes panteões; [do Mistério] é representação racionalmente muito bem elaborada o *Brahman*, o absoluto da tradição monista hindu; também dele fala muito eloquentemente o budismo através do silêncio de Deus e a ausência de toda a representação divina; as tradições monoteístas, por fim, reconhecem através do nome com que o invocam e o adoram como principio e fim de toda a existência. Mas todos os sujeitos religiosos têm a consciência de que nenhum dos nomes esgota a sua realidade inefável, e que quanto melhor conhecem [o Mistério] mais consciência têm da sua insondável realidade misteriosa”.⁵⁸

Neste sentido, o *Mistério* é efetivamente a realidade transcendente que possibilita que cada ser humano, na sua distinta religião ou confissão religiosa, faça essa rutura de nível e reorganize o seu mundo, reconhecendo-se amado, acolhido e chamado a dar uma resposta. Esta resposta é o que Velasco entende como *atitude religiosa* e que veremos já de seguida.

2.4.3. A atitude religiosa

“Para que exista religião não basta que o Mistério apareça na vida do homem”.⁵⁹ É desta forma contundente e clara que Velasco nos remete para o terceiro elemento da estrutura do fenómeno religioso. Neste sentido, compreende-se que não basta o sentimento do tremendo e do fascinante para que alguém passe a ser religioso. Na verdade, não é isso que o irá converter em «religioso», diz Velasco.⁶⁰

De facto, não é óbvio que, a partir do encontro com a realidade do *Mistério*, o ser humano se renda efetivamente e reorganize a sua vida e o seu sentido a partir daí. A possibilidade de fuga ou de recusa está sempre presente. Ou através do esquecimento ou da procura por algo que o entretenha e faça ignorar a força daquele encontro com o *Mistério*, o

⁵⁸ Ibidem, Ibidem

⁵⁹ Ibidem, Ibidem

⁶⁰ Cf. Ibidem, Ibidem

ser humano possui a liberdade, a autonomia que lhe permitem usar de rebeldia e recusar todas as consequências de um tal encontro. Por isso, para Velasco, o ser humano descobre-se religioso quando “reconhece o Mistério e procura nele a sua própria salvação”.⁶¹ No fundo, se o ser humano quiser que a realidade transcendente apareça no seu horizonte, ele terá de consentir que ela seja, efetivamente, transcendente e aceitá-la como centro da sua vida, descentrando-se em benefício do Mistério.⁶²

Poderíamos criticar esta posição a partir da sugestão implícita de que o ser humano, então, para ser religioso, deveria abdicar de si e extinguir-se em função da presença do Mistério. Mas se assim fosse, estava a pôr de lado a capacidade de *optar* para si essa nova configuração dada pelo Mistério. Diz Velasco:

“Este reconhecimento não significa apenas abandono de si; ou melhor, este abandono não consiste numa passiva renúncia ao exercício das próprias possibilidades. Pelo contrário, o reconhecimento da transcendência absoluta pressupõe a total transcendência do próprio homem. (...) A presença do absoluto na vida de um ser humano não cega as fontes de energia ao propor às faculdades humanas um objetivo que supere todos os objetivos finitos. A aparição do infinito não supõe uma barreira que encerre o homem, mas antes a rutura de todas as barreiras que o carácter finito do mundo supõe”.⁶³

Daí que a atitude religiosa, eleita livremente como resposta à graça recebida do Mistério, seja também uma atitude salvífica. Ou seja, Velasco reconhece na atitude religiosa o resultado de uma ação de graças, de uma boa notícia a contar aos demais. Essa notícia caracterizada pela bondade é, precisamente, a salvação.⁶⁴

Esta atitude religiosa contém três elementos que, segundo Martin Velasco, ajudam a compreender o seu funcionamento ou se quisermos os fundamentos para que esta atitude se dê e se torne, de facto salvífica. O primeiro elemento é a consciência de uma situação de existência do mal ou de algo que está mal e que a salvação poderá libertar. Existem muitas formas diferentes de representar a concretização desta salvação nas várias religiões. No

⁶¹ Ibidem, p. 307.

⁶² Cf. Ibidem, Ibidem

⁶³ Ibidem, pp. 307-308.

⁶⁴ Cf. Ibidem, p. 308.

entanto, a salvação surge sempre como a redenção, como o resgate de uma situação vivida negativamente. Estas são algumas formas de Velasco representar essa negatividade e está intimamente ligada com as diferentes tradições religiosas:

“O mal poderá ter aparecido como um ser maligno superior ao homem e que o submeteu ao seu domínio; ou como a condição terrena e corporal na qual o elemento espiritual se vê subjugado; ou como a situação do sofrimento à qual o homem se vê condenado como fruto da sua sede radical, do seu desejo; na tradição religiosa cristã, o mal do qual o homem aspira a ser salvo designa-se *pecado*. (...) Deste mal radical, desta situação de condenação, o homem aspira a ser salvo através da atitude religiosa”⁶⁵.

O segundo elemento da atitude religiosa que lhe possibilita ser salvífica é a “concessão ao homem de uma perfeição plena e definitiva”.⁶⁶ Ou seja, a salvação que resulta da atitude religiosa, concede ao ser humano uma transformação total do seu ser. Não lhe vem acrescentar nada, não lhe traz mais posses e mais bens, não o enriquece, no fundo. Mas transforma-o estruturalmente. Depois de viver uma vida, quem sabe, a pedir ao Mistério muitos bens, dons pessoais e consolos espirituais, a pessoa religiosa acabará por clamar pela presença do rosto dessa realidade entendida por Velasco como *Mistério*. Portanto, o que ser humano religioso, a dada altura, mais desejará, é confrontar-se com a presença direta do Mistério. Com isto, diz Velasco, “manifesta-se a forma mais eloquente de que a salvação não consiste na aquisição de um conjunto de bens mas antes nesta transição de passar de uma forma de ser para outra, determinada por uma nova relação com Deus”.⁶⁷

Daqui Velasco concluirá o terceiro e último elemento da atitude religiosa. Ou seja, se a salvação humana, nas religiões, está dependente de uma realidade superior e anterior ao homem, então devemos aceitar que ninguém se salva a si próprio mas em função de um *salvador*. O nosso autor insiste precisamente nesta figura pois é “quase universal no mundo

⁶⁵ Ibidem, Ibidem

⁶⁶ Ibidem, Ibidem

⁶⁷ Ibidem, p. 309.

das religiões, e vem do alto. A salvação não é o resultado de uma conquista do homem mas o fruto da graça”.⁶⁸

2.4.4. Mediações da presença do Mistério e expressões da atitude religiosa

Chegamos ao último elemento que compõe a estrutura do fenómeno religioso. Até este momento o fenómeno religioso foi apresentado no seu enquadramento relacional e interior ao próprio ser humano. Mas a verdade é que na história das religiões existem muitas concretizações históricas, muitos testemunhos, muitos templos e textos que fundamentam a historicidade das várias religiões. Portanto, a relação e o encontro com a realidade designada por Mistério, que suscita uma atitude religiosa no ser humano, traduz-se em concretizações e factos históricos, no tempo e no espaço, de forma corporal e social.

Ora, esta constatação dá-se no carácter situacional do ser humano como um *ser-no-mundo*, que se exterioriza através da sua corporalidade, estendendo-se na duração e referindo-se aos outros como sujeitos.⁶⁹ Mas “como pode o Mistério fazer-se termo de uma relação efetiva para um homem assim? Condição indispensável para ele será que o Mistério, sem deixar de o ser, se faça presente no mundo espaço-temporal, na história do homem. A esta necessidade, respondem as mediações objetivas do Mistério”.⁷⁰

Na verdade, o que Velasco nos sugere ao afirmar a presença do Mistério no seio da história e da sociedade, é que se não *aparecesse*, o Mistério passaria despercebido para o ser humano. Sem se converter num objeto do mundo, o Mistério faz-se presente através das *hierofanias*, isto é, as manifestações do sagrado. No contexto da fenomenologia das religiões, o termo foi apresentado por Mircea Eliade, na sua obra clássica *Tratado de História das Religiões*. Na prática, as hierofanias, presentes em todas as religiões, são “uma série de

⁶⁸ Ibidem, Ibidem

⁶⁹ Cf. Ibidem, p. 309

⁷⁰ Ibidem, p. 310.

realidades mundanas que, sem deixarem de o ser, (...) adquirem a capacidade de remeter o homem para a realidade invisível do Mistério. (...) São as manifestações do Mistério”.⁷¹

As hierofanias são um dado facilmente verificável em todas as religiões mas o seu campo de ação é o campo simbólico. Todas possuem um conjunto de realidades mundanas através das quais os seres humanos foram reconhecendo a presença divina do Mistério. Na verdade, cada hierofania é a eleição de uma determinada realidade mundana, horizontal, como veículo de relação com a realidade transcendente do Mistério, divina e vertical. As hierofanias serão tão mais variados como o espaço e o tempo em que surgiram. Veja-se, por exemplo, como o foram:

“os céus e os astros, a terra e os fenômenos naturais, os acontecimentos da história, as próprias pessoas e as suas obras. (...) As hierofanias [ao contrário do que se poderia imaginar] não são entidades independentes, separadas mas estão sob a forma de constelações ou conjuntos de realidades mutuamente relacionadas. Estas constelações compõem três grupos principais que caracterizam as grandes famílias de religiões. O primeiro tem como lugar hierofânico a natureza: céu e astros ou terra e fecundidade, o segundo é a história e os acontecimentos em que se realiza; e o terceiro é a própria pessoa humana, nas suas atividades e funções mais importantes”.⁷²

Estas afirmações remetem-nos para a importância da relação destes elementos hierofânicos com o contexto cultural e social de cada ser humano ou de cada povo. Isso significa que o Mistério, ao fazer-se presente, fá-lo através dos sinais de cada cultura, dentro do próprio tempo e espaço. Isto significa que é “frequente que uma mudança de situação [cultural] signifique uma mudança de realidades entendidas como hierofânicas”.⁷³ Neste sentido, as realidades mundanas poderão não ser sempre as mesmas embora se possam definir uns mínimos comuns às várias religiões.

Quando nos referimos ao campo simbólico como o campo de ação das hierofanias, estávamos, precisamente, a indicar o modo como as realidades do mundo se tornam

⁷¹ Ibidem, Ibidem

⁷² Ibidem, p. 311.

⁷³ Ibidem, Ibidem

significativas da realidade invisível que é o Mistério. No fundo, estas realidades “trans-significam-se, isto é, convertem-se em símbolos de uma realidade invisível que, sem perder a sua condição de invisível, fazem-se presente através dela”.⁷⁴ Poderíamos, eventualmente, afirmar que tudo se trataria de uma invenção humana, como se todos os objetos que se consideram sagrados mas que possuem origem natural, mundana, apenas se encontrariam re-significados. No entanto, Velasco dirige um conjunto de perguntas e respostas ao leitor para desinquieta-lo:

“Como poderia o homem criar uma referência a uma realidade que está para além, infinitamente além de si mesmo? Mas também parece claro que o homem intervém no processo hierofânico. Como se explicaria de outra forma a variedade de hierofanias e a correspondência com a situação cultural do homem que as vive com tal? Nas hierofanias, o homem projeta a presença necessariamente inobjetiva do Mistério que o afeta interiormente e esta projeção no mundo exterior é a única forma de viver, de fazer sua a presença misteriosa da realidade absolutamente transcendente”.⁷⁵

Ora, se relacionarmos os elementos que anteriormente observámos com as hierofanias vamos poder, concluir que o homem, sentindo-se afetado e modificado, mesmo transformado pela presença e encontro com o Mistério, precisa de expressar através de diferentes manifestações a experiência vivida de forma íntima e relacional. Com Velasco, podemos identificar um conjunto de elementos que são transversais a todas as religiões, resumindo-se em templos, festas religiosas, comunidade, oração e ética de vida:

“A manifestação do reconhecimento da transcendência na dimensão espacial do homem fará surgir por necessidade os lugares sagrados nos quais se sentirá, no seu interior, tocado pelo divino. A necessidade de distender no tempo esta experiência, levará o homem religioso a distinguir tempos sagrados: a festa, como meio para viver a relação religiosa. A atitude religiosa, difratada da faceta racional do sujeito, dará lugar ao surgimento da doutrina religiosa,

⁷⁴ Ibidem, Ibidem

⁷⁵ Ibidem, p.312. A característica de «inobjetividade» do Mistério remete-nos para aquilo que o autor considera a impossibilidade de demonstrar racional e objetivamente a presença do Mistério. Diz Velasco que “não se pode demonstrar racionalmente aquilo que é raiz da própria razão; não pode ser conhecido como um objeto aquilo que é a raiz de onde surge o sujeito e os objetos que constituem o mundo. [No entanto], esta Presença possibilita que se apresente à razão do ser humano um sem-fim de indícios que invadem o campo quase inabarcável da existência humana e torna possível um sem-fim de experiências originais que permitem tomar consciência reflexa da Presença que as origina”. Ibidem, *El hombre y la religion*, p. 173.

do dogma e da teologia. O sentimento humano e a emoção religiosa traduzirá o fervor na aceitação da presença transcendente. Por fim, o carácter comunitário do sujeito, fará surgir a expressão comunitária da atitude religiosa que determinará o nascimento das igrejas, a fraternidade, a seita e as mais diversas formas históricas de comunidade religiosa. A condição finita e corporal do homem irá levá-lo a concretizar em ações essa atitude religiosa difratada nas facetas das diferentes dimensões humanas. Assim surgirão a oração, o sacrifício, o jejum, a esmola, a peregrinação e as inúmeras ações concretas em que cada sujeito religioso expressa o reconhecimento do Mistério”.⁷⁶

Este quadro final composto por Velasco é o mesmo quadro correspondente aos gráficos apresentados no início deste capítulo. Aqueles 88% em termos populacionais encontram-se representados neste quadro geral relativo aos elementos comuns às várias religiões e que nos permitiu asseverar que o *ser humano é um ser religioso*. Ora, estes dados só se tornarão relevantes no desenho do edifício pedagógico escolar quando se entender que a pessoa que se quer educar nas escolas não se reduz às suas dimensões biológicas, psicológicas, intelectuais e académicas. Além disso, na raiz existencial de cada ser humano está precisamente essa busca pelo sentido que, ao longo da história das religiões, se procura dar resposta de múltiplos modos salvíficos. Mas para chegarmos a esse entendimento global sobre a educação integral será fundamental que, tanto crentes como não crentes, religiosos e não religiosos, se encontrem e descubram:

“(…) novas formas de abordar o problema do sentido da vida e procurarem juntos, através do diálogo e da colaboração, formas de organização da sociedade, de relação com a natureza, de organização da economia, de criação de culturas, que garantam um futuro à humanidade em que se mantenha aberta a necessidade de sentido e se abram caminhos para a busca de respostas”.⁷⁷

Podemos ainda questionar se a dimensão religiosa é efetivamente algo estruturante no ser humano, algo inerente e constituinte da sua natureza, porque é que existem tantas pessoas que a ignoram ou a recusam de uma forma permanente e definitiva? A resposta que temos é a do nosso próprio autor de referência ao nosso trabalho, Martin Velasco. Não é propriamente

⁷⁶ Ibidem, p. 312.

⁷⁷ Ibidem, *El hombre y la religion*, p. 160.

uma novidade tendo em conta tudo o que já fomos dizendo até aqui. Mas podemos focar-nos nestas questões. A primeira resposta circunscreve-se ao facto de que as pessoas podem se instalar e fechar em formas de vida superficiais, eufóricas, divergentes do que pode ser uma vida aberta ao essencial, esquecendo-se até de si próprias no sentido mais radical da sua existência. No fundo, é nesses «lugares», na radicalidade da sua existência onde o Mistério se deixa intuir e experimentar. Velasco diz que a “dimensão teologal da pessoa desaparece de determinados projetos de vida por lhe faltar profundidade, seriedade, autenticidade indispensáveis para que aflorem à consciência”.⁷⁸

Mas existem outras razões mais profundas que poderão ajudar-nos a compreender a questão anteriormente colocada. A presença do Mistério, originante e criadora do ser pessoal que cada um é, não é um demiurgo para usarmos aqui uma referência grega do processo de fabricação das criaturas. De facto, esta Presença necessita da nossa parte um consentimento que só resulta da liberdade. Logo, existe uma margem para que a indiferença e a recusa desta dimensão sejam realidades constatadas. Esta Presença, o próprio Mistério que nos transcende só é captado, descoberto “por quem consentir nele e aceita o convite que lhe faz”.⁷⁹

⁷⁸ Ibidem, ibidem, p. 179

⁷⁹ Ibidem, ibidem

CAPÍTULO 3 | A dimensão religiosa na educação escolar

Entre tantas definições que são dadas para o significado de educação, qualquer escolha que se faça já terá subjacente uma determinada opção filosófica, política e cultural. No nosso caso, procuramos centrar-nos na perspectiva construtivista – se assim lhe podemos chamar – e, na linha do professor João Duque, aceitamos para o nosso trabalho a definição genérica de educação como o “processo de construção de identidade da pessoa humana”.⁸⁰

O processo de construção de identidade é um projeto de vida. Como tal, não se reduz apenas ao tempo escolar. É um processo no qual muitos sujeitos intervenientes tomam parte ao longo da vida, começando pela família, depois pela escola e pela sociedade, nas quais se vão definindo também as amizades. Assim, a identidade de cada pessoa é construída nesta interação com outros mas também no trabalho árduo que cada um faz do seu percurso biográfico. Este dinamismo é o resultado da interação tensional entre a liberdade de cada sujeito e as influências que a educação exerce sobre si. Seria falsa a ideia de que a liberdade é apenas a realização da vontade individual e a respetiva concretização dessa vontade em ações. Como se cada sujeito se bastasse para se fazer a si próprio. Na verdade, ainda que essa vontade se realize histórica e concretamente, ela permanece sempre interligada ao meio que a envolve. Existem sempre condicionamentos, influências, «regras do jogo» que são dadas *a priori* em cada existência. Como tal, não podemos considerar que existe oposição entre liberdade e educação. Pelo contrário, a ideia verdadeira que deve subsistir é a ideia de que o mundo, os outros, todos os que me rodeiam são a condição necessária para o exercício dessa mesma liberdade na medida em que as suas existências me constituem também como sou e me conferem identidade.⁸¹ Neste sentido, devemos agora considerar como este processo de construção de identidade acontece nas diferentes dimensões constituintes do ser humano. Compreender estas dimensões é compreender também o conceito de educação integral.

⁸⁰ DUQUE, J. “Sobre a educação integral do ser humano”. *Pastoral Catequética*. 26, (2013), p. 11.

⁸¹ Cf. *Ibidem*, pp. 11-13.

3.1. O conceito de educação integral

Não é possível escapar à noção de educação integral. Nos documentos legislativos ou em relatórios da especialidade, sejam eles nacionais ou europeus, o termo até pode surgir com outros ‘apostos’ como educação «global». Mas o centro nevrálgico deste conceito é o entendimento de que qualquer sociedade deve educar de forma integral as suas gerações mais novas. Isto supõe a aceitação de que a pessoa humana é constituída pelas dimensões biológica/corporal, intelectual/psicológica e espiritual/religiosa. Com mais ou menos variantes deduzidas destas dimensões consoante os projetos educativos, a educação integral, assim, é a educação do ser humano em todas as suas dimensões sem exclusão ou menos investimento em alguma delas.

É curioso, por exemplo, observar que a lei de bases do sistema educativo português, de 1986, no seu primeiro artigo, refere que este sistema:

“É o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade (...)”.⁸²

O destaque ao termo «global» não pode ser ignorado e deve ser compreendido até à exaustão no que se refere às suas consequências e impactos nos projetos pedagógicos escolares. De forma mais específica, o relatório da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI, elaborado por uma comissão independente e apresentado 10 anos depois do artigo de lei anterior, refere precisamente que:

“A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”.⁸³

Estes dados permitem-nos perceber que, pelo menos nos fundamentos, as instituições educativas ou responsáveis pela educação estão atentas à importância da *educação integral*.

⁸² Diário da Republica, Lei de Bases do Sistema Educativo, Capitulo I, Artº 1, nº 237, 1986.

⁸³ DELORS, J. - *Educação, um tesouro a descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 2ª Edição, Porto: Edições Asa, 1996, p. 85.

Para pensarmos a educação integral necessitamos de compreender melhor quais são as dimensões que essa educação abarca. Apoiados no trabalho do professor João Duque, encontramos de forma patente a dimensão corpórea ou biológica que está indissociavelmente ligada à dimensão espiritual, a dimensão racional e emocional.

O ser humano é corpo e a sua identidade é gerada a partir desta dimensão. Ele não é algo abstrato ou impessoal, como se de uma energia ou nuvem cósmica se tratasse. Ele é o resultado das interações químicas e físicas que o atravessam ao longo da sua existência biológica. É um ser situado no tempo e no espaço. Indissociada desta dimensão está a dimensão espiritual. Esta dimensão não é algo externo ou diferente do corpo. João Duque entende-a como “a capacidade de se abrir ao outro, em relação, para o acolhimento e para a dádiva, abrindo-se assim a uma dimensão transcendente em relação a si mesmo, e até em relação ao mundo”.⁸⁴ Como tal, esta dimensão realiza-se corporeamente.

Na unidade do ser humano enquanto ser espiritual e corpóreo, desenvolvem-se duas dimensões da sua vida: a dimensão racional e emocional. A primeira encontra-se associada ao pensamento lógico, científico e a segunda está associada ao sentimento. Ainda que profundamente ligadas entre si, estas duas dimensões podem ser consideradas naquilo que são as suas especificidades na constituição do ser humano. Uma opção exclusiva por alguma destas dimensões é um reducionismo do ser humano naquilo que seria a sua educação integral.⁸⁵

Como o ser humano não é apenas o resultado da realidade imanente, João Duque convida-nos a considerar que, se a dimensão espiritual da pessoa é a sua capacidade de abrir ao transcendente em relação a si mesmo, então não há ninguém

“em quem essa abertura não esteja presente (mesmo nos casos em que isso parece não acontecer). (...) A relação ao outro é constituinte da identidade do sujeito. O si-mesmo de si só

⁸⁴ DUQUE, J. “Sobre a educação integral”, p. 15.

⁸⁵ Cf. *Ibidem*, p. 16.

é possível numa constelação de relações. (...) Essas relações implicam a experiência de existir a partir de outros, de existir com outros e de existir para outros”.⁸⁶

A partir desta perspectiva, podemos entrever a importância que o conceito de educação integral possui no momento de considerarmos, por exemplo, o fenómeno religioso na escola. Ele pode ser considerado no âmbito do conhecimento, dos valores humanos, na questão da verdade e até da análise crítica à cultura, à sociedade, desenvolvendo essa capacidade. Como diz João Duque, “desenvolver o «sentido de mistério» [permite compreender a realidade] como dádiva e como sentido da alteridade fundamental que nos origina”.⁸⁷ Para desenvolver essa capacidade, como tudo o resto, é necessário *conhecer*. Mas no âmbito dos valores, o fenómeno religioso também pode ser trabalhado a partir daquilo que é, por exemplo, a génese axial da ideia de democracia e da cidadania, dos direitos humanos, das grandes organizações mundiais cujas motivações profundas dirigem-se à paz, à tolerância, ao diálogo e às alianças entre os povos. A questão da verdade é outro ponto que, segundo Duque, também pode ser alvo do trabalho do religioso na escola, contribuindo para a concretização da educação integral. Se a comunidade escolar é o lugar onde se é iniciado ao rigor académico, à exigência científica e objetiva da verdade, ao exercício da capacidade crítica em busca da verdade, importa então considerar o fenómeno religioso e compreender as opções religiosas e a ausência delas, de forma a combater a ignorância, os medos e os preconceitos sociais que tantas vezes conduzem a formas de violência, de perseguição e de sofrimento humano.⁸⁸

Compreender esta noção de educação integral, é compreender a importância e necessidade de trabalhar a questão religiosa nas escolas. Numa primeiro momento, não se trata de determinar a escola como um lugar confessional ou «programar» a disciplina de religião a partir de uma determinada confissão, como afirma Van der Vloet.⁸⁹

⁸⁶ Ibidem, Ibidem

⁸⁷ Ibidem, p. 20.

⁸⁸ Cf. Ibidem, p. 21.

⁸⁹ Cf. VLOET, J. - “Religião, Espiritualidade e educação”. *Communio*. Lisboa. 4, (2006), p. 411.

É fundamental, primeiro, criar a consciência e o reconhecimento de que a educação religiosa deve fazer parte do processo pedagógico nas escolas, dada a dimensão religiosa e espiritual do ser humano. Em segundo lugar, também é importante não reduzir a ideia de educação religiosa à educação para os «factos religiosos». Esta expressão própria do contexto secular francês remete-nos para a necessidade daquela sociedade trabalhar o conhecimento religioso, de modo a combater a ignorância e a violência no seio das comunidades culturalmente heterogéneas.⁹⁰

Neste sentido, é relevante considerarmos como é que na Europa, de forma particular, se está a trabalhar a presença do religioso na Escola e como é que ela integra o suposto regresso do religioso de que falávamos no início.

3.2. A presença do religioso nas escolas da Europa

Como já vimos anteriormente, o regresso do fenómeno religioso não é propriamente um regresso no verdadeiro sentido da palavra. Trata-se, antes, de uma mudança de *face* relativamente ao religioso. Na verdade, falar do regresso do religioso é uma certa maneira de identificar, por um lado, a quebra de vínculo que os crentes mantinham com as instituições religiosas tradicionais e, por outro, observar como o vazio que ficou após aquela quebra, despertou nos sujeitos uma demanda de sentido e de construção de uma identidade religiosa a partir de outros referentes que não as tais instituições religiosas tradicionais. Mas não deixa de ser notório como aquela ausência ou vazio, se assim lhe podemos chamar, revela ao próprio sujeito a sua necessidade de se manter religioso ou, no limite, de querer desenvolver – porque a reconhece em si – a sua dimensão religiosa.

A questão que se mantém dirige-se à constatação do facto das pessoas não regressarem, em sentido geral, às religiões tradicionais e às suas instituições. A demanda pelo sentido e a construção de uma identidade religiosa assumiu uma forma pessoal, personalizada, feita à medida da biografia de cada um, no contexto de uma modernidade que se caracteriza

⁹⁰ Cf. Ibidem, Ibidem

pela promoção da autonomia e da liberdade dos sujeitos. Daí que se torne muito complexo quando se chega o momento de pensar o religioso dentro da escola. No caso de uma Europa democrática, em processo de secularização, caracterizada por divisões políticas e religiosas, mas também por grandes ondas migratórias que foram mudando a sua identidade homogénea, prevalece o valor do pluralismo social. Os valores da tolerância e do respeito pela liberdade de cada um conduziram-nos a um certo «pluralismo passivo».⁹¹ A expressão é de van der Vloet e revela-nos o ponto em que as sociedades podem estar caso não se resolvam alguns impasses.

O autor holandês identifica esta situação dicotómica na Europa: por um lado temos a erosão silenciosa da educação religiosa das escolas. Na Europa, a escola declara-se pluralista. Ora, esta designação cria muitas ambiguidades dado que é pouco clara e pouco definida. O perigo em que o pluralismo nos pode deixar é uma certa passividade social, onde se aceitam e toleram-se opiniões, perspetivas e formas de vida mas sem qualquer movimento de busca, de diálogo, de dialética que permita o desenvolvimento e aprofundamento das diferentes identidades que cada comunidade, cada escola e cada país assume. Ora, esta erosão silenciosa, por vezes, é apelidada de «neutralidade». Mas a ideia de neutralidade aqui presente, sugere inação e ausência de compromisso. Será impossível crescer e desenvolver a dimensão religiosa na escola se não houver explicitamente um caminho proposto para se fazer em ambiente de diálogo e de liberdade. Em alguns países, como Itália, em nome deste pluralismo – cujo autor apelida de passivo – está a deixar de se oferecer obrigatoriamente a possibilidade de escolha do ensino religioso no sistema de ensino público. Aliás, a justificação encontrada é que a população já não é mais religiosa, ou pelo menos, já não se identifica com a matriz cultural ali presente e que, neste caso, é o catolicismo. Mesmo no seio da escola, a tendência para ter professores, diretores, alunos e famílias com tradição religiosa é diminuta. Contudo, estes temas não estão a ser refletidos devidamente e, por infelicidade intelectual, corremos o

⁹¹ Cf. *Ibidem*, p. 413.

risco de, ao *deitar fora a água do banho*, seja também deitado fora o bebe. É certo que é importante assumir que o ensino religioso não pode revestir-se de confessionalidade. Mas daí não se pode concluir que o ensino religioso deva abandonar o espaço escolar.⁹²

Contra um pluralismo passivo, Vloet defende um *pluralismo ativo*. Este pluralismo caracteriza-se, de imediato, pelo reconhecimento de que a educação da dimensão religiosa não é neutra e, como tal, é necessária uma tomada consciente de posições. Sem ser fundamentalista ou dogmática, esta atitude deve ajudar a formular pontos de partida, tornar visíveis os vários pressupostos em jogo e contribuir para que cada aluno tome também a sua posição pessoal, seja crente ou não. O pluralismo ativo entende também que a escola deve permitir aos alunos e professores a descoberta e o desenvolvimento da sua espiritualidade. Por isso, a escola deve criar as oportunidades práticas através das quais se façam experiências de contacto com o religioso e o espiritual de modo a entender a outro nível a vitalidade das religiões.⁹³ Para que se concretize, este pluralismo ativo necessita de reflexão, de debate, de cruzar diferentes interlocutores e criar plataformas de entendimento comum dentro da sociedade que saibam reconhecer e justificar que o ser humano é religioso e isso é um grande contributo que a escola – enquanto instituição de formação humana – pode dar.

Não há dúvida de que parece existir uma certa preocupação com a presença do radicalismo religioso e o reconhecimento da necessidade da presença do religioso nas escolas, na Europa, para combater esse mesmo radicalismo, por um lado, e potenciar cada cidadão em todas as suas dimensões humanas, por outro. De facto, existe um consenso na Europa de como este tema é importante e urgente tratar. Veja-se como a Assembleia Parlamentar da Europa, em 2005, na sua recomendação 1720, declara no ponto 6 que:

“a educação é essencial para combater a ignorância, os estereótipos e a incompreensão das religiões. Os governos deveriam fazer mais para garantir a liberdade de consciência e de expressão religiosa, para encorajar o facto religioso, para promover o diálogo com e entre as religiões e para favorecer a expressão cultural e social das religiões. [No ponto 8, afirma ainda

⁹² Cf. *Ibidem*, pp. 412-415

⁹³ Cf. *Ibidem*, p. 420.

que] o conhecimento das religiões faz parte integrante da história dos homens e das civilizações. Ele é completamente distinto da fé numa certa religião e da sua prática. Mesmo os países em que uma confissão é largamente predominante, devem-se ensinar as origens de todas as religiões em vez de privilegiar uma ou promover o proselitismo”.⁹⁴

Para compreendermos melhor o cenário em que este pluralismo ativo se pode promover, é importante considerarmos o estado do ensino religioso na Europa e observar de que maneira alguns países integram a educação religiosa nos seus sistemas educativos.

3.3. Os modelos presentes na Europa: Jean Paul Willaime

Até ao ano de 2007 muitos documentos, artigos de investigação e livros se escreveram sobre este tema.⁹⁵ Mas depois desse tempo constatamos que pouca informação foi publicada e inclusive, a nível educacional e governativo, pouco parece ter sido feito por parte dos diferentes países para colocar este assunto novamente na agenda e aplicar novas estruturas e abordagens ao fenómeno religioso no momento de trabalhar o ensino religioso nas escolas.⁹⁶ Esta constatação compreende, no entanto, a dificuldade que existe diante deste cenário. A relação que existe na Europa entre Estado e religião é profundamente histórica e está associada a muitos episódios constituintes da própria identidade dos países. Logo, a relação que existe aí determina também o modo como o religioso pode entrar nos diferentes sistemas educativos. Apesar do consenso referido anteriormente, a forma de o concretizar possui grande diversidade local e que, segundo alguns autores, podemos agrupar em três ou quatro modelos que a Europa assume.

⁹⁴ Assembleia Parlamentar da Europa, *Recomendação 1720: Educação e Religião*, 4 de outubro de 2006

⁹⁵ Em Portugal, as revistas *Communio* e *Pastoral Catequética* oferecem um conjunto de artigos sobre estas questões mas cingem-se aos anos de 2006-2007. Ainda anterior a estas publicações, a *Revista Portuguesa das Ciências das Religiões*, da Universidade Lusófona, possui um conjunto de artigos sobre este tema mas datam de 2002.

⁹⁶ As grandes exceções, a nosso ver, são: o documento elaborado pela oficina da OSCE – a ODHIR – cuja data de publicação é de 2008 e que aqui trataremos de apresentar um pouco mais à frente. Destaque-se ainda todos os trabalhos e investigações que têm vindo a ser feitos nos países anglo saxónicos através da REDCo-project, uma rede de investigação em religião e educação financiada pela União Europeia. Devemos ainda destacar os vários trabalhos elaborados por Flavio Pajer relativamente ao panorama geral do ensino religioso na Europa, modelos em vigor e os desafios próximos que o ensino religioso, as escolas e os Estados europeus enfrentarão. Cf. PAJER, F. *Escuela y Religión en Europa*. Madrid: PPC Editora, 2012.

No caso do sociólogo francês Jean-Paul Willaime, suportado pelas análises e estudos de Robert Jackson, antigo editor do *British Journal of Religious Education*, e do jurista italiano Silvio Ferrari, podemos compreender três modelos na Europa: 1) um ensino confessional das religiões; 2) um ensino não confessional das religiões; 3) um ensino transdisciplinar do facto religioso.⁹⁷

No caso do primeiro modelo, o ensino religioso é assegurado, organizado e supervisionado pelas comunidades religiosas. O Estado delega nas instituições religiosas a responsabilidade de formar os professores e de construir os programas curriculares. Neste modelo estão integrados países como Áustria, Bélgica, Chipre, Espanha, Grécia, Malta, Polónia, Portugal, República Checa. Noutros casos, esta responsabilidade é partilhada com o Estado tal como a Hungria, Itália, Letónia, Lituânia, Alemanha e Finlândia. A sua oferta nas escolas é obrigatória e, na maior parte dos países, a sua frequência é opcional. Do ponto de vista económico e organizacional, o Estado assegura tudo o que é necessário para que este ensino se mantenha disponível.⁹⁸

O segundo modelo detetado na Europa é denominado como ensino não confessional da religião. Este modelo está presente nos países de matriz protestante, nomeadamente os países do Norte da Europa. No entanto, assistiu-se nestes países a uma transição de um modelo para o outro. Na verdade, estes países possuíam um modelo de ensino confessional mas que, no decorrer do processo de secularização, transformou-se em ensino não confessional. As responsabilidades deste ensino estão depositadas apenas no Estado a quem compete a organização e definição de programas, manuais, a formação dos professores e respetivas remunerações. É o caso do Reino Unido, da Suécia e em algumas regiões da Suíça.⁹⁹

⁹⁷ Cf. WILLAIME, J.P. “Escola Pública e religiões na Europa de hoje”. *Communio*. 32, (2006), pp. 403-410. Robert Jackson define os modelos como 1) education into religion; 2) education for religion; 3) education about religion.

⁹⁸ Cf. *Ibidem*, p. 405.

⁹⁹ Cf. *Ibidem*, pp. 407-408

Por fim, o terceiro modelo é muito específico e provém do contexto francês. Definido como ensino transdisciplinar do facto religioso, este modelo prescinde de qualquer tipo de disciplina dedicada à questão religiosa e aborda apenas a questão dos factos religiosos dentro do âmbito de cada área disciplinar. A opção de França é muito particular e original na medida em que prescinde de programas, professores e de organização próprias para tratar da questão do religioso. O facto religioso aqui é entendido como um “facto histórico e cultural e privilegiando a transmissão de conhecimentos”.¹⁰⁰ No fundo, trata-se de uma abordagem comparativa da história das várias religiões, procurando conhecer os seus diversos elementos constituintes mas dentro das características próprias de cada área do conhecimento lecionadas na escola.

A partir deste trabalho de análise, Willaime indica duas conclusões que se podem observar e que nos confirmam no nosso trabalho. A primeira conclusão é o reconhecimento pela maior parte dos países de que “o ensino relativo às religiões [contribui] para formação dos alunos e para o exercício das suas responsabilidades numa sociedade pluralista”.¹⁰¹ Há cada vez mais escolas a integrar o ensino confessional e não confessional nos seus objetivos pedagógicos e respetivos projetos educativos. A segunda conclusão diz-nos que há uma evidência de que as sociedades europeias encontram-se em “abertura crescente, em graus diversos, à pluralidade religiosa e filosófica”.¹⁰² Encontramos países a procurarem soluções para integrar e organizar currículos escolares que tenham em conta a geografia populacional que as compõem. No caso do Reino Unido, por exemplo, tem vindo a ser desenvolvido o projeto da *multifaith religious education* onde diferentes religiões integram os programas escolares de ensino dando particular destaque ao cristianismo, islamismo, judaísmo, budismo, hinduísmo e à religião *sikh*.¹⁰³

¹⁰⁰ Ibidem, p. 408

¹⁰¹ Ibidem, p. 409

¹⁰² Ibidem, ibidem

¹⁰³ Cf. Ibidem, ibidem

3.4. Os modelos presentes na Europa: Flavio Pajer

No seu artigo de 2007, Flavio Pajer vai um pouco mais longe no diagnóstico que faz à presença do ensino religioso nas escolas da Europa. Antes de mais, emite um alerta para as instituições eclesiais refrearem o seu ímpeto proselitista ao considerarem a escola como um meio privilegiado de evangelização. O processo de secularização da Europa provocou muitas alterações ao ensino religioso confessional nas escolas, como já vimos, e definiu muitos detalhes no que diz respeito à sua “legitimidade jurídica e às suas finalidades educativas”.¹⁰⁴

Pajer elabora uma questão para conseguir agrupar os diferentes modelos encontrados na Europa. A questão encontra-se no aspeto epistemológico do ensino religioso, definindo o tipo de saber a que aquele ensino se refere podendo ele ser do âmbito das ciências teológicas, das ciências religiosas não teológicas ou da interpelação de ambas. Dentro desta questão epistemológica, Pajer identifica quatro modelos presentes na Europa: 1) a educação religiosa de base teológica; 2) a instrução religiosa de base científica mista;¹⁰⁵ 3) a instrução/formação religiosa fundada nas ciências da religião; 4) a abordagem do facto religioso a partir das diferentes disciplinas escolares.

O primeiro modelo é semelhante ao estudo apresentado por Willaime. Para Pajer este modelo está muito próximo do que se entende por catequese e, como tal, pretende ou espera uma adesão por parte do aluno às verdades de fé. Segundo Pajer, os países de maioria católica que estão ao abrigo da Concordata estão dentro deste modelo. Mas este modelo, como se torna claro, encontra muitas dificuldades para sobreviver no futuro de uma Europa secularizada.¹⁰⁶

¹⁰⁴ PAJER, F. “O ensino da religião na União Europeia: modelos, tendências, desafios”. *Pastoral Catequética*. Lisboa: SNEC, 8, (2007), p. 76.

¹⁰⁵ Ciências teológicas em relação com as ciências não teológicas da religião: sociologia, psicologia, literatura, história, filosofia, hermenêutica entre outras.

¹⁰⁶ Cf. PAJER, F. “O ensino da religião na União Europeia: modelos, tendências, desafios”. p. 78.

Nunca deixarão de ser cursos opcionais e a partir da sua perspectiva nunca se poderá imaginar que podem aspirar a serem reconhecidos de forma universal como a melhor ferramenta para trabalhar a dimensão religiosa num contexto pluralista e secular. Do ponto de vista epistemológico, o que está a ser proposto é que se aceite a razão teológica como origem suficiente para abordar a dimensão religiosa nas escolas.

No segundo modelo, encontramos algo mais sereno e partilhado. Já não se trata de encarar a razão teológica como saber exclusivo e credível da dimensão religiosas mas de a confrontar com o saber próprio das ciências religiosas. Estas consideram o fenómeno religioso a partir de outras perspectivas para além da visão teológica. Encontram-se aqui outros princípios de leitura do fenómeno tais como o da sociologia, da psicologia, da pedagogia, da hermenêutica, da história, da literatura e das artes. Neste modelo, encontramos uma transição importante daquilo que seria o «ensino religioso» para o ensino «acerca da» religião ou das religiões. Em Portugal, por exemplo, acreditamos que este modelo está presente no modo como o programa é tratado no ensino de 2º ciclo, 3º ciclo e, sobretudo, no Secundário. Na verdade, este modelo estuda o cristianismo, por exemplo, dentro da sua “perspetiva cultural, histórica, ética, sem forçosamente incluir nesse estudo uma abordagem educativa direccionada para a fê”.¹⁰⁷

O terceiro modelo abstém-se da razão teológica e está muito próximo do terceiro modelo apresentado por Willaime. No fundo, é o ensino religioso desvinculado das instituições religiosas e organizados pelo Estado que garante o seu funcionamento. Por fim, o quarto modelo é o modelo francês. Trata-se da abordagem do facto religioso a partir das diferentes disciplinas escolares. O que este sistema instaura, como diz Pajer, é que em vez “de ensinar uma cultura religiosa, o sistema francês tenta descobrir a dimensão religiosa da

¹⁰⁷ Ibidem, p. 79.

cultura”.¹⁰⁸ Vejamos brevemente o documento que está na origem do modelo francês: o relatório Debray.

3.5. O relatório Debray

A introdução do «relatório Debray» no nosso trabalho é motivado pelas questões que se colocam relativamente à pertinência do ensino religioso nas escolas face ao contexto social, político e cultural em que vivemos. Graças ao relatório foi introduzido em França um modelo transdisciplinar do fenómeno religioso. O modelo francês já foi mencionado anteriormente mas será importante agora compreender melhor porque é que este modelo se destaca do resto dos países da Europa.¹⁰⁹

Este relatório, conhecido como «relatório Debray», foi encomendado em dezembro de 2001 pelo Ministro da Educação francês, Jack Lang, ao sociólogo Regis Debray. Sendo um especialista na área das religiões, Debray foi chamado pelo ministro a desenvolver uma avaliação ao lugar dado ao ensino religioso nas escolas em França. Definindo-se este país como uma «república laica», Lang deixa-se interrogar pelos trabalhos de Debray sobre as religiões e, sabendo que *A Republica* não reconhece nenhum culto religioso, interroga-se se deverá por essa razão também recusá-los.¹¹⁰

Neste sentido, em fevereiro de 2002, Debray apresenta uma radiografia do consenso francês sobre a necessidade de abordar o fenómeno religioso e no fim do seu relatório apresenta um conjunto de medidas a implementar no sistema educativo nacional francês. A apresentação deste relatório possui um itinerário já percorrido no contexto francês. Desde as décadas de 80 e 90 que se sentia a necessidade de fazer uma abordagem serena e ponderada ao fenómeno religioso entendendo-o como um fenómeno da civilização. O argumento principal subjacente a este pedido repousava no facto das pessoas deixarem de saber ler e

¹⁰⁸ Ibidem, p. 82.

¹⁰⁹ Utilizaremos no nosso trabalho a versão editada e traduzida para português organizada pela Revista Lusófona de Ciência das Religiões cuja responsabilidade pertence a Paulo Mendes Pinto. Cf. MENDES, P. M. - “O ensino da Religião na Escola Laica. Uma leitura do relatório de Debray”. *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões*. Lisboa: Lusófona, Ano XI, (2012), pp. 11-30.

¹¹⁰ Cf. Ibidem, p. 29.

interpretar os símbolos religiosos presentes na cultura tornando-se, assim, incultos relativamente à sua identidade nacional e europeia. Desconhecer as razões subjacentes às datas e festas de um calendário gregoriano, às referências religiosas numa obra de arte, de literatura, de um monumento ou de uma estátua eram sinais claros daquilo que Régis Debray afirmava como «incultura religiosa» dentro de uma incultura generalizada de todos os códigos culturais.¹¹¹ Porém, não se julgue que Debray acreditasse no funcionamento de uma disciplina à parte para trabalhar o fenómeno religioso, como se se quisesse repor «Deus na escola», como afirma. Sendo o problema cultural um problema de leitura e de interpretação dos códigos simbólicos e culturais da sociedade francesa e europeia, Debray acredita que a questão encontra resolução na articulação entre a História das Religiões e as Humanidades, nas suas vertentes literárias, filosóficas, históricas, geográficas, artísticas, sociológicas e psicológicas. Como tal, o fenómeno religioso deverá ser abordado dentro das respetivas disciplinas como módulos que integram os respetivos programas.¹¹²

Debray esforça-se por apresentar uma ideia feliz de que o significado de laicidade não se opõe à presença no espaço público do fenómeno religioso. No seu relatório, inclusive, combate várias resistências, tanto do lado laical mais feroz como do lado mais clerical e proselitista. Por isso, o sociólogo apresenta distinções importantes como a diferença entre a catequese e a informação sobre uma dada religião ou entre o ensino religioso e o ensino *acerca de* uma religião. Além disso, Debray está convicto de que quanto mais marginalizarmos o fenómeno religioso mais obscurantista e esotérico ele ficará, tornando-se indisponível e incognoscível para a razão humana. Como tal, tratando d'*A República*, França não deveria encarar este fenómeno com preconceito histórico, ideológico mas como algo que contribui para uma maior humanização de todos, abrindo o ser humano a todas as realidades.¹¹³

Esta abertura, segundo Debray, implica continuar o combate pelo conhecimento, libertando medos e preconceitos. Para isso é preciso superar o cientismo ingénuo e o laicismo

¹¹¹ Cf. *Ibidem*, pp. 18-19.

¹¹² Cf. *Ibidem*, *Ibidem*

¹¹³ Cf. *Ibidem*, p. 24.

desconfiado. Recalcar o religioso como se ele fosse um buraco negro da razão é dizer que a laicidade ainda é complexada e tem preconceitos. Por isso, o sociólogo francês convida, de certa maneira, toda a república francesa a “passar da *laicidade de incompetência* (o religioso, por definição, não nos diz respeito) a uma *laicidade da inteligência* (é nosso dever compreendê-lo)”.¹¹⁴

Debray orgulha-se do modelo instaurado em França. Acredita que os modelos confessionais, por exemplo, estão condenados a terminarem por ausência de jovens interessados. Afirmar que isso é sinal de que se confundiu a “procura de «cultura religiosa» com uma procura de religião”.¹¹⁵ Por isso está convicto de que o modelo francês é o modelo que corresponderá melhor à situação histórica e identitária de França. A ideia de laicidade em vigor e a saturação do sistema educativo não permitem capacidade para integrar uma disciplina a tempo inteiro para este tema nas escolas. Neste sentido, a responsabilidade daquele ensino deverá recair nos professores respetivos das disciplinas de Artes, História, Ciência, Filosofia, Línguas, devendo a sua formação dotá-los das competências necessárias para abordar o fenómeno religioso dentro das suas áreas disciplinares.

Diante destas análises e considerações elaboradas no relatório de Debray, propõe-se ao ministro Jack Lang um conjunto de doze recomendações concretas cujo resultado se espera como “um novo impulso desejado”.¹¹⁶

Apresentamos aqui, de forma resumida, as doze recomendações:¹¹⁷

1. Pedir aos serviços de inspeção geral um relatório de avaliação sobre as modificações introduzidas nos programas escolares de 1996, sobretudo em História, Geografia e Letras. O objetivo seria detetar dificuldades encontradas pelos alunos, reservas ou desconfortos dos professores, escolhas adotadas nos programas, etc.

¹¹⁴ Ibidem, p. 25.

¹¹⁵ Ibidem, Ibidem

¹¹⁶ Ibidem, p. 26.

¹¹⁷ Cf. Ibidem, pp. 26-29

2. Restabelecer coerência programática de forma particular nos programas de História. Não se perceberá Rousseau sem ouvir falar em Adão e Eva, por exemplo.
3. Em diferentes níveis de ensino, no Francês e em História, existem entradas favoráveis para estudar as práticas de peregrinação, os ritos de purificação e ainda arquitetura religiosa. Documentos de apoio podem encorajar a abertura necessária das equipas pedagógicas.
4. No liceu, os *trabalhos pessoais* dos alunos poderiam favorecer abordagens sensíveis, transversais e interdisciplinares dos fenómenos religiosos. Por exemplo, recorrendo aos vários dispositivos religiosos regionais, poderia ser estudado, em termos comparativos, os jejuns (ramadão, kippour, quaresma), o estatuto social das mulheres, a figuração do divino no monoteísmo e no politeísmo. A História e a Filosofia podem ter um papel preponderante no desenvolvimento destas temáticas.
5. Criação de um módulo sobre laicidade e o fenómeno religioso para os professores em formação inicial, inscritos nos Institutos Universitários de Formação de Professores.~
6. Criação de um estágio nacional multidisciplinar para os professores em formação contínua, com a duração de três dias, cobrindo o leque das grandes religiões presentes em França, cuja elaboração seria confiada à secção das Ciências Religiosas do EPHE.
7. O tema do Programa Nacional seria o da laicidade/história das religiões.
8. Criação de um Instituto Europeu em Ciências das Religiões. Este instituto reforçaria os seus projetos de investigação científica mas estaria disponível em termos de meios para oferecer aos institutos universitários a formação necessária nas áreas de História e História das Ciências. A vantagem de uma tal promoção seria dispor de um centro organizador reconhecido, independente de influências eclesiais ou ideológicas, garante de objetividade, suscetível ao mesmo tempo de se alargar às diversas escolas de pensamento e disciplinas.

9. A missão do Instituto seria elaborar ferramentas pedagógicas e adequadas, contribuindo para uma melhor avaliação das publicações existentes no mercado escolar.
10. O ministro da educação (Jack Lang) deveria pedir ao Conselho Nacional dos Programas que reunisse um grupo de especialistas em diversas disciplinas de modo a produzir *dossiês* e material pedagógico destinado aos alunos.
11. A formação comum deveria estender-se aos coordenadores de departamentos, bem como aos presidentes ou diretores dos estabelecimentos de ensino que são, tantas vezes, confrontados com questões de foro religioso.
12. A Comissão de reflexão e proposta sobre a laicidade na escola pode ser solicitada para apoiar a elaboração do módulo destinado aos institutos superiores. Também deve associar-se à preparação do estágio nacional anual organizado pelo Instituto Europeu em Ciências das Religiões.

Observamos neste terceiro capítulo que este conjunto de análises/modelos que agrupam as diferentes situações dos países europeus permitem-nos, apoiados nos nossos autores, confirmar o que dizíamos no início deste trabalho. Antes de mais, observamos a necessidade crescente reconhecida por todos os países de criar as condições para o conhecimento do facto religioso enquanto elemento constituinte das raízes socio-políticas e culturais das sociedades. É reconhecido que importa aprofundar o fenómeno religioso de modo a compreender as diferentes religiões, combatendo a ignorância relativamente aos seus valores e mundivisões e criando defesas relativamente a qualquer tipo de sectarismo em forma de proselitismo que se aproveitam da ignorância generalizada.¹¹⁸

Além disso, observa-se que na busca pela liberdade religiosa, os diferentes estados e poderes civis estão preocupados em intervir de modo a que aquela liberdade seja garantida. Isso está claro na Recomendação 1720, da Assembleia Parlamentar da Europa que vimos

¹¹⁸ Cf. *Ibidem*, p. 23.

anteriormente, mas também através do documento que iremos apresentar em seguida, os *Princípios Orientadores de Toledo para o Ensino acerca das Religiões e das Crenças*, organizado e promovido pela OSCE.¹¹⁹

¹¹⁹ Organização para a Cooperação e Segurança da Europa.

CAPÍTULO 4 | Princípios Orientadores de Toledo para o Ensino acerca das Religiões e das Crenças

De acordo com o número de vezes que este documento aparece citado em artigos e obras da especialidade, é importante afirmar que ele nos surge, praticamente, como um documento ignorado e desconhecido. O nosso contacto inicial com os *Princípios Orientadores de Toledo* deu-se através do professor Juan Ambrosio, no contexto da disciplina de Didática de EMRC, no mestrado na respetiva área. De resto, não encontramos documentos que, dentro desta área, nos remetessem com frequência para o conteúdo deste texto. O leitor poderá questionar-se por que razão deveria, então, ser dada importância a este texto. O que é que ele tem de especial, que novidade introduz sobre a educação da dimensão religiosa nas escolas, que visão nova e integradora das religiões é que oferece e que ainda não se verifique nos sistemas de ensino?

Será necessário começar por dizer quem idealizou, pensou e concretizou este documento: a Organização para a Segurança e Cooperação da Europa (OSCE). Na sequência das ameaças e ataques terroristas nos alvares do século XXI, esta organização considerou que a «religião e as crenças» tornaram-se questões fundamentais a compreender em maior detalhe nos vários países membros. Não foi nenhum pacifista, líder ou instituição religiosa. Foi um organismo político europeu. Em 2006, para a OSCE, esta questão transformou-se na prioridade na luta contra a intolerância e a discriminação, e no incentivo ao respeito e compreensão mútua entre religiões e culturas diferentes. O facto de este documento possuir origem num organismo europeu, público, introduz um reconhecimento global da questão religiosa nas escolas como oportunidade para cuidar da liberdade religiosa, de crenças e dos direitos humanos. Neste sentido, a Oficina de Instituições Democráticas e Direitos Humanos da OSCE (ODIHR), reuniu o seu conselho assessor de peritos sobre a liberdade religiosa e de crenças para elaborar este documento e identificar um conjunto de princípios a partir dos quais os diferentes governos dos estados membros pudessem aplicar nos seus sistemas de

ensino. Todo este labor possui uma premissa simples e fácil de compreender: quanto maior o conhecimento, maior a integração, a coesão social, a tolerância e a paz. Esta é a marca que atravessará todo o documento:

“É importante que os jovens adquiram uma melhor compreensão da função que cumprem as religiões no mundo plural de hoje em dia. A necessidade de uma educação deste tipo irá crescer ao cruzarmos as diferentes culturas e identidades através das viagens, do comércio, dos meios de comunicação ou da migração”.¹²⁰

Mas não se trata apenas de reconhecer a importância «que cumprem as religiões no mundo plural». Os Princípios Orientadores de Toledo repousam sobre duas razões fundamentais:

“Em primeiro lugar, o carácter positivo de um ensino que insista no direito de *todos* à liberdade religiosa e de crenças; e em segundo lugar, a capacidade que o ensino sobre as religiões e as crenças possui para reduzir mal-entendidos e estereótipos que tantos danos causam”.¹²¹

Aceitar que o conhecimento acerca das religiões, das visões que têm do mundo e do ser humano é algo positivo e podem servir para reduzir mal-entendidos e estereótipos é um grande passo, sem dúvida, para uma maior humanização do mundo. No entanto, o documento, na sua fase de apresentação, não fica apenas por aqui e apresenta mais algumas razões que suportam a tese de que é fundamental que a escola contribua para a educação da dimensão religiosa dos seus alunos. Torna-se ainda digno de nota que a linguagem utilizada no documento deixa claro que a proposta não trata apenas de um ensino acerca de conteúdos históricos mas aponta para questões sobre a ultimidade da vida. Vejamos:

“As religiões e as crenças são forças importantes na vida das pessoas e das comunidades, e possuem um grande significado para a sociedade; a aprendizagem acerca das religiões e das crenças contribui para a formação e desenvolvimento do auto-conhecimento, bem como do aprofundamento das religiões em si. Trata-se de abrir a consciência a perguntas sobre o sentido e a finalidade da vida, pondo em contacto com questões éticas que preocupam a humanidade

¹²⁰ ODIHR – Office for Democratic Institutions and Human Rights da OSCE – Organização para a Segurança e Cooperação na Europa, Princípios orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas, OSCE/ODIHR, Varsóvia, 2008, p. 9.

¹²¹ Ibidem, p. 13.

desde sempre na História; grande parte da História, da Literatura e da Cultura tornam-se ininteligíveis sem um conhecimento das religiões e das crenças; este conhecimento pode ajudar a promover um comportamento de respeito e de coesão social”.¹²²

Não deixa de ser surpreendente que um documento de carácter político, europeu incida sobre uma temática como esta sem preconceitos, com lucidez e que pretenda despertar todos os países membros da União Europeia a pôr em marcha semelhante plano. Além disso, tratando-se de um documento livre de qualquer tutela institucional religiosa e, por isso, destituído de qualquer suspeita proselitista, não se compreende porque é que é algo tão pouco conhecido e citado e mesmo recomendado no seio do Estado português. Mas vamos por partes, de modo a compreendermos um pouco melhor a estrutura dos Princípios Orientadores e ver a que conclusões podemos chegar.

4.1. Porquê «de Toledo»?

A cidade de Toledo, em Espanha, não é escolhida pela OSCE de forma aleatória ou em função de interesses práticos e logísticos. Quando o conselho assessor se reuniu em Toledo, em março de 2007, pretendia atribuir uma força simbólica ao seu trabalho através da cidade espanhola cuja história está tão carregada de choque como de convergência de civilizações, desde a chegada do Império Romano até à reconquista do território aos muçulmanos pelos cristãos. Sendo a Europa um território marcado pelo cruzamento de diversos povos migrantes e distantes, da interação de religiões num contexto geográfico,

¹²² Confirme-se o texto original: “Hay varias razones imperiosas para enseñar acerca de las religiones y creencias, todas las cuales se refuerzan cuando este tipo de enseñanza tiene lugar en el contexto de un compromiso por la libertad religiosa y los derechos humanos. Figuran entre estas razones las siguientes: • Las religiones y creencias son fuerzas importantes en las vidas de los individuos y las comunidades, y por ello tienen un gran significado para la sociedad en su conjunto. Es necesario entender estas convicciones si pretendemos que las personas se comprendan mutuamente sociedades plurales como las nuestras, y también si han de apreciar el significado de los derechos que las protegen. • Aprender sobre religiones y creencias contribuye a la formación y el desarrollo del conocimiento de sí mismo, incluida una apreciación más profunda de la propia religión y las propias creencias. Estudiar las religiones y creencias abre las mentes de los alumnos a preguntas sobre el sentido y la finalidad de la vida, y los pone en contacto con cuestiones éticas de las que la humanidad se ha ocupado a lo largo de la historia. • Gran parte de la historia, la literatura y la cultura resulta ininteligible sin un conocimiento de las religiones y creencias. Por lo tanto, el estudio acerca de las religiones y creencias es una parte esencial de una educación completa. El aprendizaje sobre religiones y creencias forma parte de la educación propia de cada persona, amplía los horizontes del individuo y ahonda en la visión que se tiene de las complejidades del pasado y el presente. • El conocimiento de las religiones y creencias puede ayudar a promover un comportamiento respetuoso y a incrementar la cohesión social”. Ibidem, p. 21.

político e cultural moldado pelo cristianismo e outras religiões, é reconhecido a Toledo esse resumo histórico, que enche a cidade espanhola de elementos visuais nas suas ruas, nos seus templos religiosos, na sua arte e arquitetura. Mas também é a memória de que diferentes culturas religiosas, como cristãos, judeus e muçulmanos, procuraram conviver geograficamente juntas, prosperando no comércio, na política e mesmo na defesa da região contra outros aliados religiosos.

O documento enaltece a história arquitetónica da Igreja de São Romão, em Toledo, destacando os seus arcos de aparência islâmica mas que, na verdade, são fruto de uma longa caminhada desde a construção de uma igreja cristã visigótica, no séc. V, após as invasões visigóticas, passando depois por ser uma mesquita e, mais tarde, após a reconquista, uma igreja católica romana.¹²³

Neste sentido, a Igreja de São Romão, em Toledo, apresenta-se como um ícone que permite recordar a Europa como uma memória:

“(…) da complexa amálgama de civilizações que faz com que o ensino da religião seja tão importante. Recorda-nos que o nosso presente não só se enriquece graças à História, mas também graças à História de outros. E estes arcos são apenas um entre muitos outros exemplos que mostram a importância simbólica de Toledo no projeto dos Princípios Orientadores”.¹²⁴

É desta forma que o documento se apresenta ao seu leitor justificando, assim, a importância de Toledo como símbolo da prosperidade que pode surgir quando “as religiões convivem compreendendo-se mutuamente, e como facilmente se pode perder esta prosperidade se a compreensão e o respeito mútuo não se transmitir às gerações vindouras”.¹²⁵

4.2. Os *Princípios Orientadores* para o ensino acerca das religiões e das crenças

Os *Princípios Orientadores* são um guia sobre como elaborar um plano de estudos acerca do ensino de religião e das crenças a partir das especificidades culturais próprias de

¹²³ Cf. *Ibidem*, p.2.

¹²⁴ *Ibidem*, *Ibidem*

¹²⁵ *Ibidem*, p. 3.

cada país. Neste sentido, não são um plano de estudos sobre ensino da religião cujos conteúdos são dados à partida e não propõem um destaque especial sobre uma religião em particular:

“O ponto de partida consiste em compreender que o ensino acerca das religiões e crenças não tem uma orientação confessional nem pretende motivar à prática religiosa. Deseja que o aluno tome consciência das religiões e das crenças, mas não o pressiona para que aceite alguma delas; apoia o estudo sobre as religiões e as crenças, mas não a sua prática; põe os alunos em contacto com uma diversidade de perspectivas religiosas e não religiosas, mas não impõe nenhuma visão em particular; apresenta uma educação sobre religiões e crenças sem promover ou denegrir nenhuma delas; (...)”.¹²⁶

Assim, a finalidade destes princípios orientadores assenta na contribuição para uma melhor compreensão da diversidade religiosa no mundo e da presença patente da religião no domínio público. Neste sentido, o documento caracteriza-se por potenciar a liberdade religiosa através de um ensino *sobre* as diferentes religiões e crenças, afastando-se da ideia de um ensino ou instrução numa determinada religião ou crença. Para compreendermos melhor os princípios devemos observar primeiro os fundamentos que os sustentam: as conclusões e as recomendações que o conselho de assessores da ODIHR redigiu após a obtenção de um consenso junto de juristas e educadores dos estados membros, quando questionados sobre o que deve ser tido em conta no momento de se pensarem programas de ensino nesta área. Estes fundamentos serão o suporte dos dez princípios orientadores.

4.2.1. Primeiro fundamento: as conclusões

As seguintes conclusões são apresentadas por tópicos.¹²⁷

- a) O conhecimento acerca das religiões e das crenças pode tornar-nos mais conscientes da importância que existe em respeitar o direito à liberdade religiosa que todas as pessoas têm, em motivar para a cidadania democrática, para a compreensão da diversidade e coesão social.

¹²⁶ Ibidem, p. 23.

¹²⁷ Cf. Ibidem, pp. 15-16.

- b) O conhecimento acerca das religiões e das crenças possui valor suficiente para reduzir os conflitos cuja origem reside na falta de compreensão dessas mesmas crenças.
- c) O conhecimento acerca das religiões e crenças é uma componente essencial de um ensino de qualidade. É um requisito para compreender grande parte da História, da Literatura e da Arte, podendo ser útil para alargar horizontes culturais e adquirir uma visão mais profunda sobre o passado e o presente.
- d) O ensino acerca das religiões e das crenças será tanto mais eficaz quanto mais promover o respeito pelos direitos humanos, mesmo quando existem desacordos entre religiões ou crenças. A liberdade religiosa, enquanto direito universal, contém em si a obrigação de proteger os direitos de todos, nomeadamente, o respeito pela dignidade humana.
- e) As crenças religiosas ou não religiosas não são motivo suficiente para excluir alguém da docência em matéria de religiões e crenças. Os fatores a considerar deverão ser a competência profissional, a atitude de fundo e o compromisso com os direitos humanos em geral e com a liberdade religiosa, em particular.
- f) De forma a não enfraquecer o direito à liberdade religiosa e de crenças, pode ser necessário introduzir adaptações razoáveis nas políticas educativas de forma a responder a determinadas necessidades religiosas.
- g) Se os cursos obrigatórios nos quais se ensina sobre as religiões e as crenças forem suficientemente objetivos e neutros, então exigir que se participe neles não enfraquece a liberdade religiosa.

4.2.2. Segundo fundamento: as recomendações

Estas recomendações são dirigidas a todos os estados membros da OSCE. Acredita-se, assim, que este documento possa ser aplicado em cada sistema de ensino nacional.¹²⁸

¹²⁸ Cf. *Ibidem*, pp. 16-17.

- a) Difundir os Princípios Orientadores de Toledo junto de professores, administrações escolares, associações de estudantes, associações de pais, responsáveis de políticas educativas e outras pessoas que possam estar interessadas no ensino sobre as religiões e crenças e recorrer estes princípios quando é necessário planificar ou pôr em prática este tipo de ensino.
- b) Na elaboração e execução dos programas, aplicar as normas pertinentes e considerar as recomendações das organizações internacionais, tais como os compromissos da OSCE e das recomendações da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa.
- c) Avaliar os planos de estudos que estão a ser utilizados nas instituições públicas no que se refere ao ensino acerca das religiões e das crenças, de modo a verificar se promovem o respeito pela liberdade de religião ou crença e se são imparciais, equilibrados, inclusivos, adequados à idade, livres de preconceitos e se cumprem os níveis de rigor profissional.
- d) Avaliar o processo de elaboração dos planos de estudo sobre este tipo de ensino, de modo a ter em conta as necessidades das distintas comunidades religiosas, dando assim voz a todos os intervenientes sociais implicados.
- e) Examinar em que medida as instituições existentes de formações de professores são capazes de oferecer a formação necessária para ensinar acerca das religiões e crenças de um modo que promova o respeito pelos direitos humanos e, em particular, pela liberdade religiosa.
- f) Averiguar em que medida se transmitem nestas instituições os conhecimentos suficientes em matéria de direitos humanos, de compreensão sobre a diversidade de perspectivas religiosas e não religiosas na sociedade, se há um bom domínio de distintos métodos didáticos e uma perceção adequada das diversas formas de ensinar acerca das religiões e crenças de forma respeitosa, imparcial e profissional.

- g) Facilitar a articulação de processos de modo a apoiar autores e editores de textos dedicados a este tipo de ensino a respeitarem da melhor forma os Princípios Orientadores de Toledo.
- h) Aproveitar os conhecimentos e experiência do Conselho Assessor sobre a Liberdade Religiosa e das Crenças da ODIHR/OSCE no momento de elaborar planos de estudos para o ensino acerca das religiões ou quando definirem instituições e programas de formação de professores.

Dentro deste marco conclusivo e recomendatório, são apresentados os dez princípios orientadores para o ensino acerca das religiões e das crenças. É certo que a linguagem é própria de um documento europeu, com pretensões políticas e com grande ênfase no trabalho das instituições europeias. No entanto, estes factos não nos devem distrair daquilo que nos parece essencial no momento de considerar estas orientações.

4.2.3. Os dez Princípios orientadores

Segundo o documento, estes princípios deverão ser tidos em conta sempre que se desenvolva o ensino acerca das religiões e das crenças nas escolas públicas dos estados membros da OSCE. Os princípios são os seguintes: ¹²⁹

1. O ensino acerca das religiões e das crenças há-de ser ministrado de forma justa, fiel à verdade e baseado num conhecimento académico sólido. Os alunos receberão informação sobre as diferentes religiões e crenças num contexto de respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pelos valores cívicos.
2. Os professores desta matéria deverão sentir a responsabilidade pela liberdade religiosa de maneira a que se proporcione na escola um ambiente e práticas que promovam a proteção dos direitos de todos, com um espírito de respeito e de compreensão mútuos entre os membros da comunidade escolar.

¹²⁹ Cf. *Ibidem*, pp. 17-19.

3. Ensinar acerca das religiões e das crenças é uma responsabilidade essencial das escolas, mas a forma de levar a bom termo esse ensino não deve destruir ou passar por cima do papel da família e das organizações religiosas ou de crenças na transmissão dos valores às gerações vindouras.
4. Deverá haver um esforço em criar, em diferentes níveis, órgãos consultivos que sigam uma planificação que envolva diferentes atores sociais na elaboração e na aplicação do plano de estudos e na formação dos professores.
5. Se um programa educativo obrigatório que inclua o ensino sobre as religiões e as crenças não for suficientemente objetivo, far-se-á o possível para revê-lo e torná-lo mais equilibrado e imparcial.
6. Aqueles que ministrarem o ensino sobre as religiões e crenças deverão ter recebido a formação necessária para isso. Esses professores devem possuir os conhecimentos, as atitudes e as qualidades que fazem falta para ensinar acerca das religiões e das crenças de uma forma justa e equilibrada. Não só precisam de conhecer a matéria que ensinam, como também possuir capacidades pedagógicas que lhe permitam interagir com alunos e ajudá-los a interagir entre si de forma sensível e respeitosa.
7. Para preparar os planos de estudo, manuais e outros materiais didáticos para o ensino das religiões e das crenças, deverá ser tido em conta as opiniões religiosas e não religiosas de uma forma inclusiva, justa e respeitosa. Deverá ser evitado todo o material que contenha preconceitos ou estereótipos negativos.
8. Os planos de estudo devem ser elaborados com critérios profissionais reconhecidos de forma a garantir que possuem um planeamento equilibrado acerca do ensino sobre as religiões e as crenças. O desenvolvimento e a execução destes planos de estudo devem incluir também procedimentos abertos e equitativos de modo a

darem a todos os interessados oportunidades suficientes de realizar comentários e sugestões.

9. A qualidade dos planos de estudos do ensino sobre religiões e crenças só contribuirá de forma efetiva para as metas educativas dos Princípios Orientadores de Toledo se a sua aplicação realizar-se através dos professores que possuem a formação profissional necessária e se aplicam na sua formação contínua, aprofundando o seu conhecimento e competência nas matérias.
10. Os planos de estudos do ensino sobre as religiões e as crenças devem prestar especial atenção aos factos cruciais, históricos e contemporâneos, relacionados com a religião e as crenças, e deverão refletir os aspetos locais e mundiais. Deverão ser sensíveis diante das diferentes manifestações locais do pluralismo religioso e laico existente nas escolas e nas comunidades que servem. Essa sensibilidade tornará possível atender aos interesses dos alunos, dos pais e outros atores sociais implicados no âmbito da educação.

É notória uma grande preocupação pela questão dos direitos humanos e do respeito pela liberdade religiosa. Na verdade, esse é o mote constante, latente, em cada um dos princípios apresentados. Tudo está organizado e orientado para a dimensão do respeito pelos direitos de todos. Não é algo casual ou apenas um sentido genérico de respeito pelos outros. De facto, há uma marca que perpassa todo o documento e está precisamente relacionada com o horizonte dos direitos humanos. Compreende-se que assim seja, dado que se pretende compreender a religião como algo que deve ser de livre de acesso, de livre manifestação e de livre escolha dentro das sociedades. Como tal, a liberdade de consciência, de pensamento e de religião apresentam-se como direitos de uma sociedade democrática dignos de serem defendidos pois podem ser postos em causa ou ameaçados, por um lado, através de vagas laicizantes, desconhecedoras do valor e do papel ativo das religiões no seio da humanidade,

mas também por forças religiosas, proselitistas, fundamentalistas, cuja visão pretendem impor ao sistema de ensino, ignorando outros grupos ou instituições religiosas.

Neste sentido, o documento apresenta os *direitos humanos* como um marco importante na promoção do ensino sobre as religiões e as crenças e na necessidade de definir, por exemplo, a formação dos professores, a formação dos programas e conteúdos a ministrar.

4.2.4. Os direitos humanos: a legitimidade para um ensino acerca das religiões e das crenças

Reconhecendo “a liberdade de pensamento, consciência e religião como um dos direitos mais fundamentais”,¹³⁰ é fundamental a sua proteção e, por isso, este direito ocupa um lugar destacado nos compromissos dos estados membros da OSCE. De certa maneira, são os direitos humanos que subjazem à ideia de um conjunto de princípios orientadores para o ensino sobre religiões e crenças. Existem muitos documentos onde a defesa da liberdade religiosa e de crenças está presente e os *Princípios Orientadores de Toledo* deixam isso bem claro:

“Os Estados participantes respeitarão os direitos humanos e as liberdades fundamentais de todos, incluindo a liberdade de pensamento, consciência e religião ou crença, sem distinção por motivos de raça, língua ou religião. Promoverão e fomentarão o exercício efetivo dos direitos e das liberdades civis, políticos, económicos, sociais e culturais, dos quais deriva a dignidade humana inerente à pessoa humana e são essenciais para o seu livre e pleno desenvolvimento. Neste contexto, os Estados participantes reconhecerão e respeitarão a liberdade da pessoa de professar e praticar, individual ou coletivamente, a sua religião ou crença, atuando de acordo com os ditames da sua própria consciência”.¹³¹

Para reforçar a defesa daquele direito que apresentámos anteriormente, o conselho de assessores da OSCE também se socorre do Documento de Clausura de Viena, que oferece um conjunto de princípios chave relativamente à liberdade de religião e de crenças:

¹³⁰ Ibidem, p. 32

¹³¹ Ata final de Helsínquia, 1975, Princípio VII. Conhecida como a Conferência de Helsínquia, este encontro está na base da fundação da Organização para a Segurança e Cooperação na Europa.

“De modo a garantir a liberdade da pessoa de professor e praticar uma religião ou crença, os Estados participantes, entre todos, adotarão medidas eficazes para prevenir e eliminar toda a discriminação contra indivíduos ou comunidades, por motivos de religião ou crença, no reconhecimento, o exercício e o gozo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais em todos os âmbitos da vida civil, política e económica, social e cultural, e garantirão a igualdade de facto entre crentes e não crentes. Promoverão um clima de tolerância e respeito mútuos entre crentes de diferentes comunidades, assim com entre crentes e não crentes. Respeitarão o direito de todas as pessoas a ensinar e a receber educação religiosa na língua da sua preferência, individual ou coletivamente”.¹³²

Além destes documentos, também é apresentado o artigo 9 da Convenção Europeia sobre os Direitos Humanos, onde se pode ler que:

1. “Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicções, assim como a liberdade de manifestar em público ou em privado, por meio do culto, do ensino, as práticas e observância.
2. A liberdade de manifestar a sua religião ou as suas convicções não podem ser objeto de mais restrições do que aquelas que, previstas pela lei, constituem medidas necessárias, numa sociedade democrática, para a segurança pública, a proteção da ordem, da saúde ou da moral públicas, ou a proteção dos direitos das liberdades dos demais”.¹³³

Comprendemos com facilidade que, de modo a transformar o ensino sobre as religiões e as crenças numa realidade escolar, é necessário que todos os Estados participantes defendam a liberdade religiosa e de crenças. Portanto, da parte do Estado, não deve haver limites, impedimentos que ponham em causa a liberdade de adotar ou professar uma religião.¹³⁴

Ora diante deste cenário composto pelos direitos humanos, os *Princípios Orientadores* reconhecem aos Estados não só o papel da defesa da liberdade de pensamento, consciência e

¹³² Documento de Clausura da Reunião de Viena de 1989 dos Representantes dos Estados participantes na Conferência da OSCE, na sequência dos resultados da Ata Final de Helsínquia.

¹³³ Convenção Europeia dos Direitos Humanos, artº9, p.11.

¹³⁴ Mas de que tipo de religião e crenças estão estes documentos europeus a falar quando se referem a estes conceitos? Na verdade, “não existe uma definição jurídica genericamente aceite mas reconhece-se de que se trata de conceitos amplos que incluem as religiões tradicionais e bem consolidadas que se encontram atualmente no mundo, mas também outros sistemas de crenças que são menos conhecidos e compreendidos”. ODIHR *Princípios orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas*. p.35.

religião mas também a função de promoção de um ambiente de respeito mútuo e compreensão dentro da sociedade. O ensino sobre as religiões e as crenças são, nesse sentido, um instrumento favorável para promover aqueles objetivos. Tendo em conta estes aspetos, vejamos agora como é que este documento elabora a sua proposta base para um plano de estudos e como é que entende a formação inicial e contínua dos professores.

4.2.5. Plano de estudos e formação dos professores

Como referimos no capítulo 3 do nosso trabalho, o modo de presença do ensino religioso nas escolas da Europa depende, fundamentalmente, da história política, cultural e religiosa que constitui os vários países ao longo dos séculos. Trata-se de uma biografia que possui profundas raízes nas tradições e memórias coletivas de cada país e de cada zona da Europa. Assim, não vamos encontrar um ou dois sistemas mas encontramos vários sistemas que podem ser agrupados de acordo com três ou quatro modelos já estudados anteriormente.

No entanto, segundo os Princípios Orientadores,

“(…) os objetivos educativos relativos ao ensino sobre religiões e crenças deve ser conforme aos avanços históricos e recentes a nível internacional, que dão prioridade aos direitos humanos, nos quais está a liberdade de religião ou crença, e a liberdade de expressão. Entre os documentos que servem de guia a este propósito figuram a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção para os Direitos da Criança, os quais fazem referência à importância da educação que conduz a um «desenvolvimento pleno e harmónico da personalidade humana”.¹³⁵

Ou seja, o ensino sobre as religiões e as crenças não pode ficar apenas dependente da situação histórica de cada país, de como uma determinada religião ou religiões moldaram a cultura de um país, mas deve também contribuir para um desenvolvimento ativo da personalidade humana, para que cada criança, cada aluno se sinta educado em todas as suas dimensões. No fundo, que a educação integral seja uma realidade nas escolas.

De forma a concretizar os princípios orientadores para que cada país elabore o seu plano de estudos, deve ser claro que o ensino sobre as religiões e as crenças:

¹³⁵ Ibidem, p. 43.

“(…) deve ser sensível, equilibrado, inclusivo, sem doutrinação, imparcial e baseado nos princípios dos direitos humanos relativos à liberdade de religião e de crença. [Estas linhas] devem impregnar todos os planos de estudo desenvolvidos para o ensino [nestas matérias]”.¹³⁶

Além disso, os planos de estudo devem incidir sobre os desenvolvimentos mais importantes, históricos e contemporâneos de questões relativas à religião e às crenças. Estando sujeitos a um mundo onde a mudança e a velocidade são algo constantes, deve ser possível ir introduzindo nos planos alterações de grande alcance devido a processos de migração, de degradação do meio ambiente, de contactos com outras culturas, de novas interpretações dos textos sagrados, de desenvolvimento da ciência, tal como guerras ou de outros conflitos. Daí que os planos de estudo e programas devam ser sensíveis às diferentes interpretações da realidade que as diferentes comunidades vão trazendo ao espaço público através das suas visões.¹³⁷

Os planos de estudo devem ainda fazer referência às origens das diversas tradições religiosas e de crenças que insistem no significado da tolerância, do respeito e da preocupação pelos outros. Esta é uma forma, segundo os *Princípios Orientadores*, de ajudar a construir pontes de entendimento e compreensão, de respeito e aceitação entre grupos confessionais distintos, proporcionando o fortalecimento de razões para a defesa dos direitos humanos. Devem também ser sensíveis às diferentes manifestações locais de pluralidade religiosa e laica que se encontram nas escolas e nas comunidades próximas. Esta sensibilidade será necessária de forma a integrar grupos mais afastados e que, eventualmente, se sintam excluídos de um tratamento justo e equitativo.¹³⁸

Apesar desta sensibilidade regional e local, os planos de estudo não têm necessariamente de ter o mesmo grau de atenção às diferentes religiões e crenças. De facto, existem razões sensatas para incluir ou excluir uma determinada religião e ou crença. Deverão

¹³⁶ Ibidem, Ibidem

¹³⁷ Cf. Ibidem, p. 45.

¹³⁸ Cf. Ibidem, pp. 45-46.

ser tidos em conta, segundo o documento, os seguintes princípios para incluir uma determinada religião ou crença no plano de estudos:

“A importância histórica de uma religião ou crença numa determinada nação ou região; a presença de determinadas religiões ou crenças numa nação ou na comunidade local; a atenção que os meios de comunicação prestam a uma determinada religião ou crença; ideias equivocadas que existem sobre uma determinada religião ou crença; a probabilidade atual ou futura de entrar em contacto com seguidores de uma determinada religião ou crença”.¹³⁹

Podíamos agora interrogar-nos sobre o modo de aplicar estes planos de estudo nas escolas relativamente ao tempo dedicado em sala de aula. Mas os Princípios Orientadores não oferecem nenhuma proposta. Consideram, no entanto, o trabalho que já tem vindo a ser feito em diferentes países tal como Inglaterra, País de Gales, Noruega ou Polónia. De qualquer forma, deixam entrever uma possibilidade de eleição semelhante ao modelo francês:

“Dada a importância das religiões e das crenças na história humana e sendo um fator importante na sociedade e na cultura, como um instrumento para atingir um melhor conhecimento de si e dos outros, o ensino sobre as religiões e crenças pode vincular-se a uma diversidade de disciplinas. Por exemplo, alguns aspetos do ensino sobre as religiões e as crenças podem integrar-se nas disciplinas de arte, literatura, música, história e filosofia de modo a aprofundar a compreensão dessas matérias”.¹⁴⁰

No final de um percurso a partir de um plano de estudos para o ensino sobre as religiões e as crenças, deve ser possível avaliar os conhecimentos, as atitudes e as competências adquiridas. Os resultados legitimamente expectáveis, segundo o documento da OSCE são os seguintes:

- Atitudes de tolerância e respeito para com o direito dos indivíduos a aderir a um sistema de crenças ou a uma religião em particular, o qual inclui o direito a não crer em nenhum sistema religioso ou de crenças;
- Capacidade para relacionar assuntos relacionados com religiões e crenças com questões mais amplas sobre os direitos humanos e o fomento da paz;

¹³⁹ Ibidem, p. 46.

¹⁴⁰ Ibidem, p. 48.

- Conhecimentos fundamentais sobre diferentes religiões e sistemas de crenças, e o conhecimento das variações que existem dentro de todas as religiões e crenças, com referência tanto ao contexto local-nacional como a zonas geografias maiores;
- A compreensão de que existem várias formas legítimas de ver a história e a evolução histórica (multi-perspetiva);
- O conhecimento dos contextos que se associam aos grandes acontecimentos históricos relativos às diferentes religiões e sistemas de crenças;
- A compreensão da importância das crenças religiosas ou filosóficas na vida de uma pessoa;
- A consciência das semelhanças e diferentes entre diferentes religiões e crenças;
- A capacidade, baseada em conhecimentos sólidos, de reconhecer e questionar os estereótipos negativos que existem relativamente a comunidades religiosas e aos seus membros;
- Uma compreensão histórica e psicológica de como a falta de respeito para com as diferenças religiosas deu lugar a violências extremas no passado e, quanto a isto, de como é importante que saibamos desempenhar uma função ativa na proteção dos direitos dos outros;
- A capacidade de contrariar, de modo respeitoso e sensível, um clima de intolerância e discriminação.¹⁴¹

Na lógica da inclusão, do respeito pelos outros, pela diversidade e pelo não doutrinação numa dada confissão religiosa, os *Princípios Orientadores de Toledo* insistem numa grande diversidade de atores sociais que devem estar implicados na construção do plano de estudos. São reconhecidos aqueles que já atuam desta forma tal como pais, professores, instituições de ensino superior, instituições estatais, autoridades educativas e representantes da sociedade civil. Além destes, também as comunidades religiosas, nacionais e locais, são

¹⁴¹ Ibidem, p. 54.

uma voz ativa. Mas dadas as características próprias de um ensino sobre as religiões e as crenças, as comunidades religiosas devem ser consultadas e deve ser dado a elas a oportunidade de darem as recomendações como peritos e expressarem as suas inquietações de fundo. Além disso, deve-se entender como comunidades religiosas todo espectro de comunidades existentes e trata-las com o devido respeito. De tal forma, que se deve aplicar mesmo aos grupos mais pequenos e pouco convencionais.¹⁴²

Em Portugal, podemos considerar que estas indicações são óbvias e não trazem rigorosamente nada de novo. São completamente espúrias, poderíamos dizer. No entanto, recordamos o que foi dito no início deste capítulo: este documento não pertence a nenhum líder religioso, a um pacifista ou a uma instituição religiosa. É um documento que representa várias instituições civis, europeias, com carácter forte de aplicação recomendada em cada um deles em nome da justiça, da liberdade religiosa, da paz e da coesão social entre todos. Ora, não é isto que aspira cada religião na sua lógica de realização na História?

Por fim, outro aspeto que devemos ter em conta relativamente ao documento que aqui quisemos trazer, dirige-se à formação dos professores que podem estar habilitados a ministrar o ensino sobre religiões e crenças. Este é um ponto importante, de facto, dado que existe uma certa dificuldade no momento de aplicar um plano de estudos semelhante este. É consenso geral de que um professor nestas matérias deve estar bem preparado a nível universitário mas deve também prosseguir a sua formação ao longo da sua vida, mantendo-se assim atualizado relativamente às questões hodiernas sobre religião, as crenças e o mundo.

O documento oferece-nos algumas pistas interessantes sobre como podem, por exemplo, os institutos universitários e superiores, colaborar na formação de professores e na planificação de programas e conteúdos que respeitem os Princípios Orientadores de Toledo.

Em primeiro lugar, é interessante ver que o documento reconhece as comunidades religiosas como as mais legítimas e responsáveis pela formação dos professores nestas

¹⁴² Cf. *Ibidem*, p. 56.

matérias. Mas faz um alerta para que estas mesmas instituições não se fechem em si e se animem:

“(…) a estender a mão a outras comunidades de crentes. Este gesto pode ajudar a fortalecer a formação inicial e permanente dos professores relativamente ao ensino sobre religiões e crenças. É a melhor garantia de que esta educação será justa, equilibrada, inclusiva e não tendenciosa. (..) A promoção do diálogo interconfessional constitui em si mesmo um fim positivo”.¹⁴³

Este ponto é muito interessante. Ele convoca, de certa maneira, a que as instituições religiosas responsáveis pela formação dos seus professores convidem outras comunidades religiosas a fazerem-se presentes num quadro de formação para professores. Nesta ideia, a nosso ver, encontra-se uma imagem de que seria possível ter um corpo universitário e respetiva direção composto por crentes de diferentes confissões religiosas, contribuindo juntos para uma formação alargada e não apenas exclusiva de um ponto de vista religioso.

No entanto, estamos longe desta realidade. É verificável em vários estudos efetuados pelos Estados membros da OSCE que muitos professores, mesmo de outras disciplinas, não se sentem preparados suficientemente para enfrentarem a diversidade cultural e religiosa que têm diante de si nas aulas. Sentem a falta de preparação para discutir diferentes perspetivas filosóficas e religiosas e nem sempre têm uma compreensão adequada na relação que existe entre os direitos humanos e as religiões e as crenças. Inclusive, muitos professores não possuem na sua formação universitária qualquer tipo de contacto direto com estas matérias ou com outras culturas e sistemas de crenças diferentes.¹⁴⁴

Daqui se compreender que exista uma grande preocupação e vontade de que os futuros professores dos Estados membros da OSCE “atinjam uma compreensão dos assuntos principais em matérias relacionadas com os direitos humanos e a diversidade religiosa e cultural”.¹⁴⁵ Neste sentido, é necessária uma avaliação de cada país sobre até que ponto é que as instituições superiores e universidades estão, efetivamente, a preparar os futuros

¹⁴³ Ibidem, p. 59.

¹⁴⁴ Cf. Ibidem, p. 61.

¹⁴⁵ Ibidem, p. 63.

professores para trabalharem numa sociedade plural, multiconfessional e em aulas que reflitam esta diversidade.¹⁴⁶

Dentro desta lógica e de acordo o horizonte dos planos de estudo para estas matérias, os *Princípios Orientadores de Toledo* sugerem as seguintes metas ideais a atingir pelos professores:

- Capazes de ministrar o ensino sobre as religiões e as crenças dentro de um horizonte dominado pelos direitos humanos e pelo pensamento crítico. Pensamento crítico significa que os alunos possam ser críticos com os pontos de vista e opiniões dos outros, sendo respeitosos com o direito de cada aluno a seguir o sistema de crenças que optou;
- Possuir um bom domínio da matéria em questão;
- Possuir conhecimentos pedagógicos sobre como comunicar com os alunos e motivá-los para aprendizagem.
- Compreender cada vez melhor como tornar a aprendizagem sobre religiões e crenças interessante e importante para os alunos;
- Compreender cada vez melhor quais são as maneiras mais eficazes de ministrar este ensino de modo respeitoso e inclusivo, combatendo estereótipos negativos as religiões e crenças e os seus fieis;
- Entender o impacto que as religiões e as crenças têm na sociedade e na cultura;
- Ser conscientes de, e sensíveis para com a diversidade religiosa do grupo de alunos que têm diante de si, e ser capaz de ligá-los às tendências globais;
- Compreender cada vez melhor qual é a função das religiões e crenças na vida das pessoas;
- Receber formação sobre psicologia da aprendizagem, psicologia evolutiva e como se relaciona com a pedagogia, especialmente a pedagogia empática;

¹⁴⁶ Cf. *Ibidem*, p. 64.

- Saber como criar um ambiente seguro de aprendizagem no qual todos os alunos se sintam respeitados e cómodos no momento de expressar as suas opiniões e crenças, e no qual o pensamento crítico não dê lugar à crítica pessoal para com determinados alunos devido às suas crenças e opiniões, sejam ou não religiosas;
- Compreender quais são os conteúdos e pedagogias apropriados para cada idade;
- Ser consciente de exemplos de boas práticas no que se refere ao ensino sobre religiões e crenças;
- Desenvolver a perícia numa variedade de metodologias didáticas; aprender como tratar qualquer tensão que possa surgir na aula devido ao conteúdo do tema ou das atividades que os alunos estejam a desenvolver;
- Desenvolver técnicas para conduzir os alunos nas discussões e debates, e apresentar múltiplas perspetivas sobre os temas de forma justa e equilibrada;
- Adquirir destrezas analíticas e técnicas para encontrar material sobre a diversidade religiosa na internet, e identificar exercícios e textos adequados e de qualidade para os seus alunos.¹⁴⁷

Este conjunto de metas transmitem-nos um perfil de professor para o que poderia considerar como um ensino sobre as religiões e as crenças, no modo como o entende o documento elaborado pelo Conselho Assessor da OSCE.

De tudo o que fomos revelando sobre o referido documento, importa salientar um conjunto de observações. Em primeiro lugar, não é um aspeto secundário tratar-se de um documento não religioso, emitido por uma entidade não religiosa mas que aspira a cuidar de uma dimensão humana fundamental: a dimensão religiosa. Por várias vezes, se observa a existência de uma preocupação geral de que é importante cuidar do papel que as religiões e as crenças têm na vida e busca de sentido das diferentes comunidades. Em segundo lugar, é reconhecida à escola esse papel de sensibilizar as futuras gerações, num contexto de defesa

¹⁴⁷ Ibidem, pp. 65-66.

dos direitos humanos, para com esse cuidado com as religiões e crenças. Esse cuidado concretiza-se através do conhecimento das religiões e das crenças, pelo diálogo crítico entre todos sustentado pelo respeito e pela sensibilidade à diversidade. E por fim, em terceiro lugar, as instituições superiores e universitárias têm um papel preponderante na construção de um plano de estudos que viabilize os dez princípios orientadores, e na formação dos seus professores para a capacidade de acolherem, integrarem e promoverem a diversidade religiosa junto dos alunos que encontram. Esta responsabilidade das instituições passa, em grande medida, pela sua capacidade de dilatarem as suas fronteiras intelectuais, mergulhadas em fundamentos crentes, em princípios e textos religiosos, em tradições sagradas, e «estenderem as suas mãos» a outras confissões religiosas e construir juntas uma formação abrangente, religiosamente diversa mas unificada pelo horizonte do que pode dignificar mais o ser humano. Para isso, no caso português, seria necessária que a instituição religiosa que tutela as faculdades de teologia se articulasse com outras instituições religiosas, com o governo e com outros atores sociais que possam ser úteis neste processo, e considerassem como poderia ser uma instituição universitária preparada para formar os seus professores – nas mais diversas áreas – para a capacidade de ministrar o ensino sobre religiões e crenças.

No futuro, poderia ser possível conceber um quadro diretivo de uma instituição superior e universitária composta por membros de confissões diferentes, procurando construir programas, disciplinas, aprofundar valores éticos e respostas à questão do sentido a partir das suas mundivisões religiosas. Deste modo, estaria disponível para preparar professores sensíveis à dimensão religiosa do ser humano e com grande capacidade para integrar a diversidade religiosa existente no mundo.

4.2.6. Desafios à Educação Moral e Religiosa Católica

Os documentos que aqui apresentámos, nomeadamente os Princípios Orientadores de Toledo, deixam-nos alguns desafios que gostaríamos de destacar antes de concluirmos o nosso trabalho. Ao referirmo-nos a estes desafios estamos precisamente a ter em conta a

disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, no enquadramento das suas finalidades e pressupostos.

Neste sentido, gostávamos de começar por dizer que o ensino acerca das religiões e das crenças, tal como aparece sugerido pelos *Princípios Orientadores*, já se encontra efetivo em boa parte do programa de EMRC. As conclusões e recomendações da OSCE estão, de certa maneira, presentes no programa de 2º ciclo, 3º ciclo e Secundário. Em particular, nestes últimos dois níveis de ensino, isso está bem patente quando consideramos os temas das unidades letivas tais como «As Origens», «As Religiões» e «A paz universal», no caso do 7º ano, ou «O amor humano», «O Ecumenismo», «A liberdade» e «Ecologia e Valores» no 8º ano. No 9º ano, por exemplo, os temas ampliam-se ainda mais, focando-se em unidades tais como «Dignidade humana», «Deus: o grande mistério» e «O projeto de vida». Ao longo de cada uma destas unidades já vamos encontrar muitas das preocupações de fundo que os 10 princípios toledanos nos oferecem. No secundário, isso ainda é mais evidente quando nos confrontamos com unidades letivas tais como «Política, Ética e Religião», «Ética e Economia», «A Religião como modo de habitar e transformar o mundo», «Um sentido para a vida», «Ciência e Religião» entre outras.¹⁴⁸

O grande desafio que aqui se encontra, por exemplo, é retirar algum proselitismo presente no programa de 1º ciclo e mesmo do 2º ciclo de modo a que possam corresponder a uma maior inclusão social, cultural e religiosa no âmbito de uma disciplina cujo horizonte é o desenvolvimento da dimensão religiosa de qualquer um, ajudando-o a crescer em todas as suas dimensões. Mesmo nos níveis de ensino seguintes, essa marca proselitista ainda vai estando presente através da lente unidimensional do cristianismo. Mas o mundo necessita de mais lentes, de mais interpretações do real para além da chave cristã. Nomeadamente, para saber integrar as crenças não religiosas de outros alunos mas que possuem um fundo de sentido para quem assim as vive. É curioso, por exemplo, como essa intuição está muito

¹⁴⁸ Cf. SNEC, Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, 2014, pp. 21-151.

presente no programa e concretizada nos manuais. Ou seja, pressente-se que os professores redatores e a Conferência Episcopal Portuguesa está a exercer um grande esforço para manter a matriz cristã do programa e, simultaneamente, para manter outras matrizes presentes para que ninguém se sinta excluído nas suas crenças. Apresentamos um exemplo particular no nível de ensino de 8º ano. Na unidade letiva 4 «Ecologia e Valores», a dado momento, é abordado o tema da natureza na sabedoria religiosa. Nesta secção, são apresentadas várias visões religiosas dando a compreender a visão que possuem sobre a natureza e o papel do ser humano no seu seio. Este conteúdo é profundamente pedagógico e concorre para ser um bom exemplo dos objetivos fundamentais dos *Princípios Orientadores*, no que se refere a um conhecimento acerca das religiões, na compreensão das suas mundivisões e modos de entender o lugar do ser humano na natureza. Mas o remate final deste tema e mesmo de outros termina frequentemente com uma espécie de louvor maior ao cristianismo como se este fosse o estágio final daquele que está no desenvolvimento da sua dimensão religiosa. Compreende-se que assim seja dadas as intenções e objetivos de quem coordena, orienta e concretiza a educação cristã nas escolas. No entanto, acreditamos que estas intenções e objetivos poderiam ser reorientados para que o objetivo último de uma disciplina destas não fosse o de formar cristãos mas sim o de formar seres humanos amadurecidos, compreensivos, tolerantes, justos e conhecedores da diversidade religiosa e de busca de sentidos presentes no mundo. Na verdade, quando nos referimos à educação integral no nosso trabalho não tomamos por semelhante ao termo «integral» a matriz cristã.¹⁴⁹ No entanto, é isso que o Programa de EMRC faz ao abrigo dos termos das relações definidas com o Estado português. Compreende-se que seja assim. Mas no contexto do nosso trabalho, este desafio de reconhecer a dimensão religiosa em cada ser humano e tomá-la como universal, e encarando como tarefa da escola desenvolvê-la paralelamente a outras dimensões, necessita que o termo «integral» não se confunda de imediato com a matriz cristã mas se aproxime do termo «dimensão religiosa».

¹⁴⁹ Cf. *Ibidem*, p. 2.

Este grande desafio, sendo superado, permitirá, a nosso ver, dar respostas a outros desafios que consideramos em seguida. Neste sentido, o segundo desafio que *Os Princípios de Toledo* nos deixam é o de reconhecer que o ensino acerca das religiões e das crenças deveria ser para todos os alunos presentes em todas as escolas. Não seria algo que estaria disponível só para alguns que eventualmente se reveem nos valores das matrizes confessionais ali presentes. Deste modo, estaríamos a oferecer a todos os alunos um tipo de ensino acerca das religiões e das crenças que permitiria desenvolver interpretações ajustadas do real nomeadamente nas áreas de História, de Literatura, de Arte, de Cultura, de Política, de Ética, de Ciências Naturais entre outras, bem como a dar-lhes possibilidade de se desenvolverem no âmbito espiritual e religioso.

O terceiro desafio refere-se ao alargamento do círculo de decisores religiosos e culturais no momento de pensar o percurso e a finalidade de um ensino assim, bem como os seus programas e manuais, de modo a ter em conta as distintas comunidades religiosas, nos seus interesses e preocupações.

Por fim, o último desafio seria o de repensar e reorganizar o papel das instituições universitárias na formação dos professores para o ensino das religiões e das crenças. A integração de membros de outras confissões religiosas ou até de outros membros sociais e culturais não religiosos deve ser compreendido como uma mais-valia e garante de um bom ensino acerca das religiões e das crenças.

CONCLUSÃO

Não é uma tarefa óbvia e fácil justificar a presença da educação da dimensão religiosa no sistema público de ensino. Em particular, no nosso país, o trajeto histórico e cultural que atravessámos possui muitas feridas, incompreensões e preconceitos quando se trata de falar acerca da religião nas escolas. A relação entre Estado e Igreja desde o fim do século XIX e início do séc. XX, tal como noutros países do sul da Europa, desenvolveu-se de tal maneira confusa, separada, crispante e pouco dialogada que hoje, num contexto social laico e secular, não é fácil conseguir alguma atenção para apresentar perspectivas cujo ser humano se encontra no centro do processo de educação. Sobretudo se, ao falarmos deste processo, utilizarmos visões que incluem a dimensão *religiosa* do ser humano.

Porém, atualmente está bem reconhecido por vários decisores sociais que é necessário e fundamental para o bom desenvolvimento do aluno crescer em algumas dimensões que até então foram pouco consideradas ou mesmo ignoradas. Estas dimensões estão relacionadas com o cultivo da interioridade e até da espiritualidade, em sentidos muito amplos. Nota-se o avanço, o interesse e os efeitos da prática de filosofias orientais tais como o *yoga*, de manhã, ou até mesmo o mais recente *mindfulness*. A nosso ver, estes interesses verdadeiros e humanos pelo cuidado de uma dimensão fundamental, por vezes, não passam de modas relacionadas com o bem-estar individual. Reconhecendo a importância do bem-estar de cada um, é necessário aceitá-lo como algo orientado para o bem dos outros, daquilo que é comum, da sociedade e não como algo absoluto em si mesmo, cuja finalidade não passa do interesse por si próprio. Ora, este fator de ligação, de vínculo, de sentido de responsabilidade e entrega ao outro – como tão bem vimos no trabalho de Martin Velasco – é algo próprio da dimensão religiosa. Essa é precisamente a *palavra-chave* no acesso à compreensão original do termo *re-ligare*. Além disso, remete-nos também para a preocupação de fundo que os Princípios Orientadores de Toledo possuem no momento de considerar o ensino acerca das religiões e das crenças. A sua base é o respeito pelo outro, a justiça, a tolerância, o conhecimento,

compreensão e aceitação do *outro* diferente de mim, culturalmente, mas semelhante na sua dimensão humana de busca e encontro de sentido na relação com os outros. Acreditamos que este deverá ser o ponto de equilíbrio que o sistema educativo público deverá encontrar, em particular, em Portugal e na Europa, de forma geral.

O nosso esforço começou precisamente por mostrar como a antropologia e a fenomenologia da religião nos dão a garantia de que o ser humano é um ser religioso. Como tal, cada criança que chegue à escola encontra-se situada na encruzilhada do sentido e da busca de si, dos outros e do Mistério. Por isso, a escola enquanto espaço de aprendizagem e de formação completa, tem a missão de ser capaz de dar resposta não apenas necessidades académicas, psicológicas e sociais dos alunos mas também às suas necessidades espirituais, criando oportunidades para conhecer e compreender um pouco melhor quem é o ser humano, quais são as suas mais profundas ambições e anseios e como é que as religiões e as crenças transformaram-se em válidas respostas a estas questões. Se a escola pública mantiver este foco ativo e vivo então ela estará a contribuir de modo eficaz para uma educação integral. Desta maneira, será possível construir e contribuir para uma sociedade onde o conhecimento dos outros, das suas culturas e crenças permite reduzir o confronto, a intolerância, a injustiça e dissolver os preconceitos religiosos e sociais que muitas vezes habitam o coração humano.

Na verdade, em nosso entender, acreditamos que, se o Estado português, por exemplo, entender em profundidade o significado de expressões utilizadas na lei de bases do sistema educativo nacional como «desenvolvimento global», se prestar atenção ao documento organizado por Jacques Delors *A Educação: um tesouro a descobrir*, naquilo que são as dimensões a desenvolver no aluno – incluindo a espiritual – e se dissecar o documento da OSCE relativamente ao ensino sobre as religiões e as crenças, então podemos dizer que estão reunidas as condições necessárias para que todos os decisores sociais – Igreja Católica incluída, possam contribuir para o desenvolvimento da *dimensão religiosa* de cada aluno. Tantos outros documentos e análises existirão, não confessionais até, que defenderão a

importância e necessidade de desenvolver esta dimensão. Para isso, será necessária vontade política e um sentido verdadeiro de liberdade religiosa que permitirá que diferentes protagonistas, desprovidos de preconceitos ruidosos, possam trabalhar juntos para esta finalidade educativa.

Na era da técnica, da tecnologia digital e da inteligência artificial mas também no tempo da ameaça terrorista permanente, é urgente e necessário que todos contribuam para o florescimento do aluno em todas as suas dimensões. Os riscos de isolamento, do individualismo e de um racionalismo pragmático são cada vez maiores nas sociedades contemporâneas. Para tal, é necessário desenvolver um projeto educativo que lance o seu esforço para o *projeto de construção de identidade humana* de cada criança. Ora esta identidade, só se constitui verdadeiramente em lugares, espaços e cidades onde a relação *eu-tu* é reconhecida como o lugar originário e fundante de onde decorre a resposta ao sentido que todos ansiamos encontrar.

BIBLIOGRAFIA

I. Documentos

ASSEMBLEIA PARLAMENTAR DA EUROPA, Recomendação 1720: Educação e Religião, 4 de outubro de 2006

ATA FINAL DE HELSÍNQUIA, 1975, Princípio VII

CONVENÇÃO EUROPEIA DOS DIREITOS HUMANOS, artº9

DELORS, J. – *Educação, um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, 2ª Edição, Porto: Edições Asa, 1996

DIÁRIO DA REPUBLICA, Lei de Bases do Sistema Educativo, Capítulo I, Artº 1, nº 237, 1986

ODIHR – Office for Democratic Institutions and Human Rights da OSCE – Organização para a Segurança e Cooperação na Europa, *Principios orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas*, OSCE/ODIHR, Varsóvia, 2008

SNEC, Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, 2014

II. Monografias

HERVIEU-LEGER, D. *O Peregrino e o Convertido*. Lisboa: Gradiva, 2005

PAJER, F. *Escuela y Religion en Europa*. Madrid: PPC Editora, 2012.

VELASCO, J.M. *El hombre y la religion*. Madrid, PPC, 2002

VELASCO, J.M. *Introduccion a la fenomenologia de la religion*. Madrid: Ed. Cristiandad, 1978

III. Artigos

DUQUE, J. “Sobre a educação integral do ser humano”. Pastoral Catequética. 26, (2013)

MENDES, P. M. - “O ensino da Religião na Escola Laica. Uma leitura do relatório de Debray”. *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões*. Lisboa: Lusófona, Ano XI, (2012)

PAJER, F. “O ensino da religião na União Europeia: modelos, tendências, desafios”. Pastoral Catequética. Lisboa: SNEC, 8, (2007)

VELASCO, J.M. “Religião e Dimensão Humana de Transcendência”. *Communio*. Lisboa, 1, Ano 6, (1989)

VLOET, J. - “Religião, Espiritualidade e educação”. *Communio*. Lisboa. 4, (2006)

WILLAIME, J.P. “Escola Pública e religiões na Europa de hoje”. *Communio*. 32, (2006)