



AS
RELIGIÕES
NO
ENSINO
DA
HISTÓRIA

UMA ANÁLISE DO PROGRAMA DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL

MARIA DE FÁTIMA PINA



AS
RELIGIÕES
NO
ENSINO
DA
HISTÓRIA

UMA ANÁLISE DO PROGRAMA DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL

Lisboa 2012

Título:

As religiões no ensino da História: uma análise do programa do 3º ciclo do Ensino Básico em Portugal

Autora:

Maria de Fátima Pina

Lisboa, 2012

Edição da autora.

© Maria de Fátima do Paço Moura dos Santos Duarte Pina

Capa (imagem):

Raquel Duarte Pina

Concepção Gráfica:

SerSilito-Empresa Gráfica, Lda.

Depósito Legal: 346285/12

ISBN: 978-989-20-3172-9

Índice

Prefácio.....	7
Introdução.....	9
1. As religiões e a escola na sociedade contemporânea.....	15
1.1. A secularização e a recomposição religiosa.....	15
1.2. A escola portuguesa na sociedade em mudança.....	22
2. A abordagem escolar das religiões – experiências de outros países ..	27
3. Em Portugal, a abordagem das religiões na aula de História.....	41
3.1. Lugar da História no Ensino Básico e no Secundário.....	41
3.2. As religiões no programa de História do 3ºciclo do E. Básico..	46
3.2.1. As religiões no contexto cultural.....	50
3.2.2. A História da Igreja em Portugal.....	76
4. O aprofundamento do estudo das religiões na aula de História: um contributo para o futuro.....	83
Conclusão.....	91
Bibliografia.....	94

Prefácio

Expresso, neste espaço introdutório, a minha satisfação por ver publicado este trabalho que, desenvolvido no espaço académico e, por isso, teoricamente passível de ser incluído na chamada 'literatura cinzenta,' levanta, ao invés, de forma agradável e de fácil leitura, uma questão pertinente e de grande atualidade. Por um lado, porque toca em aspetos que têm vindo à colação na sequência de acontecimentos recentes e cada vez mais frequentes como os fenómenos de ingerência de alguns Estados nas manifestações de religiosidade nos espaços públicos, a multiculturalidade religiosa na Europa, o fenómeno ainda só aflorado da globalização, a discussão acerca da assunção, ou não, das raízes cristãs da Europa, a perseguição religiosa nalguns pontos do mundo e a ameaça do fundamentalismo islâmico ligada ao terrorismo; por outro lado, pela passagem, em Abril de 2011, do centenário da publicação da Lei de Separação do Estado e das Igrejas.

Agrada-me, particularmente, devo confessá-lo, pela circunstância de discutir estas questões no âmbito da Escola e da escolaridade obrigatória. Porque a Escola portuguesa, que muitos têm defendido que deve ser *pública, laica e popular*, é muitas vezes, para aqueles que a frequentam, um espaço onde o respeito pela adesão religiosa individual é, em demasiadas ocasiões, apenas uma teoria.

Neste sentido, trata-se de uma obra que, embora se destine a um público alargado, em que poderemos incluir todos os que se interessam pelas questões do pluralismo sócio religioso ou se deixam inquietar pela contenda relacionada com a integração/inclusão de todos numa sociedade comum, tem como público-alvo, prioritário, os que se dedicam à educação das novas gerações. Porque somos nós, educadores, os que, quotidianamente, nos confrontamos com esta problemática nas salas de aula onde acolhemos, no mesmo tempo e no mesmo espaço, esta diversidade de pessoas, imbuídas das mais diferentes culturas e por elas moldadas, importa-nos perceber o lugar que o conhecimento e a discussão das raízes religiosas desempenham na construção de cada uma e dos grupos sociais.

A educação escolar é, assumidamente, uma *educação para os valores*. O artigo 7.º da Lei de Bases do Sistema Educativo português,¹ onde se explanam os objetivos para o Ensino Básico, nível de ensino em que se insere o presente estudo, repete expressões como *solidariedade social, humanismo universalista, cooperação internacional, espírito crítico, intervenção democrática, maturidade cívica, consciência aberta à realidade*.

Neste contexto cabe perguntar, com a autora, por que motivo se descarta com tanta frequência, na educação básica, a abordagem de temas que reconhecemos como condicionantes da desejável harmonia social. Nestes se inclui o tema fulcral do conhecimento das diversas religiões professadas pelos cidadãos ou que, ainda que não professadas do ponto de vista do culto, marcam indelevelmente as suas vidas e a sua forma de pensar a realidade e os outros.

O ensino das religiões e da sua história no contexto da educação básica parece constituir uma necessidade quando se pretende que as crianças e os jovens que passam pelas nossas escolas sejam capazes de promover, agora e no futuro, o diálogo com todos, no respeito pela diferença de cada um nos seus aspetos mais diversificados, nos que são evidentes mas, também, nos não-ditos.

Repensar o currículo formal do ensino da História não basta. Importa repensar o seu desenvolvimento, particularmente nas opções que se fazem ao estabelecer prioridades e escolher o que se pode, ou não pode, deixar para trás. E promover o conhecimento daquilo que nos faz diferentes não é, certamente, uma alternativa a dispensar.

Agradeço à Universidade Católica Portuguesa a oportunidade que me facultou de contactar com este trabalho e com a sua autora, ao convidar-me para arguir a dissertação de Mestrado que lhe deu origem e, à autora, a amabilidade de me solicitar que procedesse à sua apresentação, nesta publicação que saúdo calorosamente e cuja leitura recomendo a todos, sobretudo aos educadores e, particularmente, aos que tratam de áreas disciplinares das Ciências Sociais.

Helena Ribeiro de Castro
Instituto Piaget

¹ Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, versão atualizada da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Introdução

A escola, a família e outras instituições responsáveis pela socialização das novas gerações de portugueses, vivem hoje num contexto de concorrência que o desenvolvimento das novas tecnologias e linguagens de comunicação potencia a cada momento.

A universalização e a obrigatoriedade da educação escolar básica, que os diversos governos, de há cerca de quarenta anos a esta parte têm promovido, de forma sistemática, concretizando um projeto com raízes no Liberalismo oitocentista e no programa da 1ª República, só, em parte, finalizado no tempo do Estado Novo, representou um grande investimento público, cujos efeitos constituem, no presente, um dos mais seguros indicadores da modernização do nosso país.

A implementação do sistema de ensino público viveu uma primeira fase de extensão da rede escolar a todo o território, trabalhando-se para alcançar metas de “quantidade”; paralelamente, nem sempre a ritmo satisfatório, utilizando medidas discutíveis, e muitas vezes falhas de coerência entre si, tem-se procurado introduzir no sistema níveis de proficiência que visam atingir a complementar “qualidade”.

Registo, a este propósito, a inspirada fórmula usada por António Barreto, presidente das Comemorações do 10 de Junho de 2010, no seu notável discurso de circunstância: «Alargámos a educação, mas ainda não soubemos dar uma boa instrução.»

Nos tempos de crise que vivemos, o sistema educativo constitui um foco de conflitualidade pois, se, por um lado, é indispensável que os governantes procurem racionalizar os recursos e os cus-

tos de uma rede tão vasta e dispendiosa, também se verifica, por outro, que as suas decisões nem sempre parecem as mais adequadas aos seus agentes, aos cidadãos e, em particular, às famílias que apostam na escola pública como lugar de formação e de promoção social dos seus filhos.

A escola hoje, enquadrada numa sociedade em mudança, está ela própria confrontada com mudanças internas de grande impacto, cujos ecos chegam ao público através dos *media*, e despertam o debate que, sendo sério e participado, pode contribuir para uma adequação da escola às necessidades e expectativas da sociedade que estamos a construir.

Este estudo, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Estudos da Religião na Universidade Católica, na vertente História e Teologia das Religiões, pretende ser um pequeno contributo para esse debate sobre a escola.

Alicerçada numa experiência pessoal como professora de História que exerceu, ao longo de um período superior a trinta anos, em diversas escolas públicas da região da grande Lisboa, e ciente do impacto, cada vez mais claro nas nossas escolas, da diversidade cultural e religiosa dos alunos que as frequentam, propõe-se uma reflexão acerca de *As Religiões no Ensino da História – Uma análise do programa do 3º ciclo do Ensino Básico em Portugal*.

O subtítulo revela o caminho escolhido no desenvolvimento do tema, pois, com a análise do programa da disciplina de História no 3º ciclo e da sua operacionalização nos manuais escolares, se pretendeu explicitar as oportunidades de estudo das religiões na aula de História.

Não se pode falar da escola pública, como a entendemos hoje, sem, ao menos, evocar as profundas transformações que marcaram a história da Europa Ocidental desde finais do século XVIII, sublinhando o aprofundamento do processo de secularização que modificou as sociedades europeias, em resultado da «estadualização» de um conjunto de funções que a Igreja desempenhava desde

a Idade Média, em especial no âmbito da educação e da assistência às populações.

No primeiro capítulo deste trabalho pretende-se, de forma necessariamente breve, sistematizar alguma informação disponível sobre o processo de secularização da sociedade, e problematizar o tema da recomposição do campo religioso, a fim de esclarecer a pertinência do estudo do fenómeno religioso na escola dos nossos dias, nomeadamente no âmbito da disciplina de História.

Ainda neste capítulo, apresenta-se uma reflexão sobre a escola portuguesa, tomando como ponto de partida alguns contributos recentes de personalidades ligadas ao pensamento e às políticas de educação, sabendo-se que a escola é, hoje, tema que preocupa a opinião pública, muitas vezes alarmada pelos *media*, e nem sempre informada com serenidade e isenção, como seria desejável.

No segundo capítulo, apresenta-se uma síntese da abordagem teórica acerca do tratamento escolar das religiões em outros países, procurando sublinhar as experiências mais próximas da realidade portuguesa, nomeadamente no contexto dos países da União Europeia, analisando o modo como se está a problematizar e a implementar o estudo das religiões.

Também neste segundo capítulo estão assinalados alguns estudos de campo que podem ajudar a estabelecer uma ponte entre as realidades portuguesas e aquelas que, atualmente, são alvo de pesquisa, em projetos sob patrocínio das autoridades da União Europeia.

No terceiro capítulo, partindo da identificação do lugar da História nos currículos do Ensino Básico e Secundário, pretende-se apresentar o modo como o fenómeno religioso é, já hoje, tratado nos programas desta disciplina. Este capítulo detém-se, principalmente, na análise do programa de História do 3º ciclo do Ensino Básico, por ser este, até ao momento, aquele que configura a etapa final da escolaridade básica de carácter universal e obrigatório, em que esta disciplina é comum a todos os estudantes.

Tomando, neste capítulo, a aula de História como o lugar de observação, faz-se a análise de dois de entre os manuais escolares em uso, o que permite não só a verificação dos conteúdos e conceitos a tratar, os momentos e os contextos em que o fenómeno religioso é abordado, mas também o modo como se operacionaliza o programa da disciplina, as virtualidades do tratamento das fontes selecionadas e as atividades sugeridas.

Este trabalho de análise permitiu distinguir duas linhas de pesquisa: a primeira pretende mostrar o modo como é tratado o campo religioso no contexto das manifestações culturais, nas diversas sociedades e épocas abordadas. A segunda linha de análise, abordando as especificidades do caso português, tratado pelo programa num contexto alargado de história geral, pretende evidenciar o modo como se apresenta o papel da Igreja Católica na sociedade portuguesa e as relações Estado – Igreja no âmbito da História de Portugal.

Por fim, no quarto capítulo, apresenta-se um conjunto de reflexões, a partir dos resultados da pesquisa, que evidenciam não só o valor didático da abordagem do fenómeno religioso na aula de História, mas também a sua importância na *formação integral do aluno*, finalidade expressa de todo o sistema educativo, procurando sublinhar a pertinência do *estudo cultural das religiões* na escola de hoje.

Pretende-se, enfim, fundamentar a seguinte tese:

1º – o programa vigente para a disciplina, no 3º ciclo do Ensino Básico, permite já hoje desenvolver na aula de História um estudo interessante do fenómeno religioso; esse estudo poderá, no futuro, ser amplamente beneficiado e mais adequado às vivências dos jovens alunos, se o programa for revisto em alguns aspetos pontuais, de modo a favorecer um conhecimento mais objetivo e sistemático acerca das origens, das principais características e

das civilidades das grandes religiões presentes na sociedade portuguesa;

2º – a concretização desta mudança no âmbito da aula de História, tida como pertinente e que importa favorecer, passa, sobretudo, pelo Professor, para quem se evidencia a necessidade de formação inicial no âmbito da Antropologia, da Sociologia e da História das Religiões, bem como formação contínua, em estreita colaboração com as instituições de Ensino Superior.

Boa parte da informação colhida para dar corpo a esta obra foi sugerida pelo Prof. Doutor Peter Stilwell, a quem agradecemos. Dando-nos liberdade de atuação, o Prof. Stilwell sempre acompanhou, de forma atenta e paciente, este trabalho, com o seu vasto conhecimento no campo da Teologia e das Ciências Religiosas, e com a gentileza que caracteriza a sua personalidade, soube transmitir um apoio securisante indispensável à sua realização.

Parte da bibliografia que serve de base a este trabalho encontra-se em inglês ou francês, pelo que, sempre que se incluíram transcrições de excertos dessas obras no corpo do texto, a tradução é da nossa responsabilidade.

1. As religiões e a escola na sociedade contemporânea

1.1. A secularização e a recomposição religiosa

Quando se pretende caracterizar a sociedade contemporânea, uma das expressões a todo o momento invocada é aquela que lhe atribui o qualificativo de *secularizada*. Convém, pois, começar por definir o conceito de *secularização*, servindo-nos de guia, para o efeito, a entrada no Dicionário de História Religiosa de Portugal, da autoria do Professor Doutor António Matos Ferreira:

Enquanto conceito geral, a secularização designa um processo civilizacional de longa duração que caracteriza, em grande medida, as sociedades ocidentais no que respeita à percepção da realidade e ao lugar nesta da religião. Normalmente, esta expressão pretende descrever formas de reestruturação dos universos religiosos como processos que retiram o controlo social à mediação eclesiástica e, em determinadas circunstâncias, ao próprio religioso. Estas dinâmicas de metamorfose são acompanhadas por deslocações no âmbito da sacralidade e das suas mediações – institucionais, doutrinárias ou rituais – contendo a conjugação de diversos níveis de mudança. Estas mudanças não se verificam só no âmbito do estatuto da religião na sociedade, mas repercutem-se internamente nos universos religiosos por complexos processos de adaptação e de reelaboração.¹

Algumas das expressões utilizadas por Matos Ferreira para definir secularização, tais como *processo de longa duração e mudança*, particularmente caras ao historiador, surgem a par de

¹ FERREIRA, A.M., *Secularização*, in *Dicionário de História Religiosa de Portugal*, 195.

outras como *metamorfose*, *mutação* e *deslocações*, remetendo para uma grande complexidade, só abarcável por saberes próprios dos diversos ramos das Ciências Sociais.

Sigamos, num primeiro momento, o pensamento do historiador que nos propõe o seu ponto de vista sobre este *processo civilizacional de longa duração*. Considerando que a secularização, sem ser específica de uma determinada sociedade, toma «particular relevância nas sociedades tecidas pela matriz judaico-cristã»², e, num plano global, corresponde «ao processo de rutura da homogeneidade social garantida pela dimensão religiosa e apresenta-se associada à valorização da liberdade enquanto horizonte de realização individual e fundamento do viver em sociedade»³, afirma que a secularização é:

o amplo processo de mutação e, sobretudo, de deslocação do facto religioso, na sua interacção indivíduo-sociedade, que ocorre depois do grande caldeamento cristianizador na formação da Europa e da constituição da Cristandade ocidental. Isto é, a secularização processa-se na longa passagem da legitimação da confessionalidade sócio-política para uma sociedade onde a religião se encontra em concorrência com outros princípios e com outras fontes de legitimação das práticas individuais e sociais, e, por conseguinte, de enquadramento sociocultural.⁴

No seu ensaio, Matos Ferreira, ao apresentar a problemática da secularização, destaca três tópicos de análise: um primeiro ponto, intitulado «pólos de uma tensão», em que destaca a interação entre sagrado e profano, considerando-a «uma dinâmica ordenadora e estruturante da realidade»⁵, mas indo mais além nas diversas questões que permitem abarcar o fenómeno religioso na sua complexidade; num segundo ponto, reflete acerca dos conceitos de «secularização, secularidade e secularismo», distinguindo-os entre si, considerando que a Igreja Católica Romana, só tardiamente reconheceu as poten-

² FERREIRA, A.M., *Secularização*, 195.

³ FERREIRA, A.M., *Secularização*, 196.

⁴ FERREIRA, A.M., *Secularização*, 196.

⁵ FERREIRA, A.M., *Secularização*, 196.

cialidades da secularidade, vindo a atribuir-lhe «estatuto doutrinal com o II Concílio do Vaticano, particularmente na constituição pastoral *Gaudium et Spes* e no decreto *Dignitatis Humanae* sobre liberdade religiosa»⁶; e, por fim, desenvolve um terceiro tópico que chama de «processo de secularização», que veremos com mais detalhe, por mais diretamente se prender com o âmbito da abordagem do fenómeno religioso numa perspetiva eminentemente histórica.

Neste contexto, afirma que a secularização, nas sociedades ocidentais, sempre marcada pela tensão entre o espiritual e o temporal, começou por se manifestar, «na lenta e progressiva subalternização do modelo de vida monástica pela valorização do mundo secular; isto é passagem do paradigma de construção de uma sociedade de perfeição exterior ao comum, para a valorização do comum como lugar de santificação»⁷, processo que acompanha, na Europa medieval, a paulatina perda de importância do mundo rural, à medida que o desenvolvimento das cidades traz consigo novas atividades e novos protagonistas que questionam «a centralidade ocupada pela Igreja enquanto instância definidora de inclusão e exclusão sociais»⁸.

O historiador adianta que, a partir do século XVI, as reformas religiosas aceleraram este processo. Também, desde essa época, a afirmação do Estado «envolveu diversos níveis de secularização da sociedade»⁹.

Na época contemporânea, que adotou a conceção contratual das relações sociais, Matos Ferreira assinala, duas perceções da relação entre o Estado e as Igrejas: aquele que decorre do paradigma estabelecido pela Revolução Americana, «reconhecimento do valor social da religião e da diversidade confessional assente na

⁶ FERREIRA, A.M., *Secularização*, 196.

⁷ FERREIRA, A.M., *Secularização*, 197.

⁸ FERREIRA, A.M., *Secularização*, 198.

⁹ FERREIRA, A.M., *Secularização*, 198.

separação entre as Igrejas e o Estado»¹⁰ e aquele que, resultante da Revolução Francesa se projetou em todo o mundo católico:

Evoluindo desde a identificação confessional da nação e do Estado, passando por níveis de concorrência e disputa, quando não por tentativas de substituição da religião tradicional por formas deístas ou de analogia como o patriotismo, a contratualização acaba por se estabelecer entre uma dinâmica de separação e concordatária.¹¹

Mas, uma vez que este processo envolve, como já tínhamos sublinhado, uma grande complexidade, o historiador remete-nos para outros níveis da vivência humana, que configuram a metamorfose das sociedades, e que omitimos, por estarem para além do âmbito deste trabalho. Assinala, ainda, a atitude de rejeição deste processo, ao longo dos séculos XIX e XX, por parte do catolicismo romano e de outras correntes cristãs, nos termos seguintes: «algo que se rejeita mas simultaneamente se integra como desafio dinamizador da recomposição religiosa da sociedade»¹².

A caracterização da sociedade contemporânea, que aqui se pretende breve, destinada a enquadrar o impacto das religiões na escola e a sublinhar a pertinência do seu estudo na aula de História, não pode, no entanto, deixar de considerar que, sendo a realidade dinâmica e multifacetada, o seu conhecimento exige o contributo de diversos ramos das Ciências Sociais.

Tomemos, pois, o contributo da Sociologia das Religiões que, a partir das últimas décadas do século XX, tem aprofundado a sua autonomia e desenvolvido investigação sistemática no vasto campo do religioso.

Devemos, assim, considerar o ponto de vista do sociólogo na definição de *secularização*, que, nas palavras do Professor Doutor Alfredo Teixeira, «tanto se apresenta como analisante das conse-

¹⁰ FERREIRA, A.M., *Secularização*, 198.

¹¹ FERREIRA, A.M., *Secularização*, 198.

¹² FERREIRA, A.M., *Secularização*, 198.

quências da modernidade como se propõe como teoria da religião»¹³, e, ainda, atender a um alerta: «não se pode perder de vista que as teorias sociológicas da secularização são paradoxalmente contemporâneas dos discursos acerca do *regresso do sagrado*»¹⁴.

Depois de, no ensaio em que problematiza o regresso do sagrado, fazer a história dos diversos percursos de investigação, aparentemente divergentes, destacando alguns dos autores que contribuíram para estes estudos, Alfredo Teixeira afirma:

É que não pode perder-se de vista que a expansão das estruturas da modernidade produziu um duplo e paradoxal efeito na esfera do religioso: por um lado o campo religioso especializou-se, como as teses da secularização frequentemente repetem; mas, por outro lado, precisamente por que as instituições religiosas perderam a capacidade de controlar a circulação de bens salvíficos, o religioso disseminou-se.¹⁵

Compreender a religião nas sociedades contemporâneas à luz deste efeito de disseminação decorrente da diminuição da força inclusiva das instituições religiosas, continua Alfredo Teixeira, «tornou-se um dos mais recentes desafios das Ciências Sociais», pois tornaram-se evidentes as limitações dessa categoria de *secularização*, «transformada em categoria meta-social que promoveu um determinado sentido de evolução social e um modelo hétero-explicativo que inibiu a pesquisa de terreno no domínio do religioso no Ocidente»¹⁶.

A finalizar o seu ensaio, conclui: «Seguir os itinerários de recomposição do religioso parece pois ser, hoje, a orientação epistemológica que prevalece, num tempo em que entraram em declínio as teses da obsolescência do religioso»¹⁷.

¹³ TEIXEIRA, A. *Berger versus Berger*, in *Theologica*, 2ª Série, 38, 2 (2003), 249.

¹⁴ TEIXEIRA, A. *Berger versus Berger*, 257.

¹⁵ TEIXEIRA, A., *Berger versus Berger*, 266.

¹⁶ TEIXEIRA, A. *Berger versus Berger*, 267.

¹⁷ TEIXEIRA, A., *Berger versus Berger*, 269.

Na sequência das posições atrás destacadas, que constituem linhas de orientação e esclarecimento para a caracterização da sociedade contemporânea e evidenciam a permanência do fenómeno religioso e a sua relevância nos nossos dias, consideremos, no contexto das mutações religiosas contemporâneas, os principais aspetos da evolução atual da paisagem religiosa.

Poderemos, aqui, sistematizar algumas das reflexões propostas por Jean-Paul Willaime, figura eminente das Ciências Religiosas, nas conclusões finais de um Colóquio sobre As Mutações Contemporâneas do Religioso, realizado em 2003.

Os estudos apresentados nesse colóquio permitiram construir um quadro das mutações religiosas contemporâneas, que, no dizer de J-P. Willaime, apresentam quatro traços essenciais: um primeiro ponto em que ressalta o facto de que as mutações do religioso ligadas às mutações do político implicam recomposições da própria laicidade, ponto que esclarece, afirmando:

as mutações do religioso são acompanhadas de evoluções sensíveis do modo como os poderes públicos gerem a questão religiosa. Não só porque os Estados estão confrontados com uma pluralidade religiosa acentuada, mas também porque uma nova era dos direitos do homem incita a melhor reconhecer os direitos culturais dos indivíduos, depois que lhe foram reconhecidos os seus direitos políticos e sociais.¹⁸

Um segundo ponto refere-se ao facto de que as tradições religiosas, longe de se reduzirem a fazer oposição frontal à modernidade, evoluem e transformam-se em contacto com a própria modernidade:

Não se trata de negar as dimensões integralistas e intransigentes do religioso [...] mas deve-se reconhecer que as religiões aprenderam e continuam a aprender constantemente a conjugar estas dimensões com a secularização das sociedades e com a laicização das instituições públicas.¹⁹

¹⁸ WILLAIME, J-P., *Les Mutations Contemporaines du Religieux*, 125.

¹⁹ WILLAIME, J-P., *Les Mutations Contemporaines du Religieux*, 126.

O terceiro traço essencial do quadro das mutações religiosas contemporâneas refere-se ao facto de que a mundialização tem efeitos não negligenciáveis no domínio religioso. O Autor fala das consequências dos movimentos de populações que conduzem à coexistência, num mesmo território, de diversos grupos religiosos, e sublinha que, mesmo quando essa diversidade não está presente ao nível das populações, não deixa de ter efeitos ao nível das representações, através da mundialização mediática:

É verdadeiramente o problema da pluralidade e do modo de articular esta pluralidade de visões do mundo e do homem que está colocado, quer à escala nacional, quer à escala mundial. O laboratório que é a construção da Europa ilustra-o de maneira particularmente esclarecedora.²⁰

Por fim, Jean-Paul Willaime fala dum quarto traço que marca o religioso contemporâneo e que é a sua individualização crescente, aqui entendida não apenas como «*bricolages* pessoais que romperiam todas as ligações com as grandes organizações religiosas, mas também os processos de recomposição no interior das próprias tradições religiosas»²¹.

Para pôr um ponto final nesta primeira parte do capítulo, que visa caracterizar, com brevidade, a sociedade contemporânea, evocamos o contributo do Professor Émile Poulat, historiador francês, especialista da história religiosa, que na introdução à sua obra *Liberté, Laïcité* escreve, a propósito da recomposição religiosa na sociedade francesa, estas palavras que criam uma imagem de grande clareza e simbolismo:

As crenças de um povo vertem-se na cultura, atravessam as refutações, as desilusões, sucumbem a esse mal estranho, a *desafetação* [poderíamos dizer *desafeição*], quando o coração já aí não está, e renascem no lugar onde ele se reposicionou: onde ele descobre razões para se transportar, razões para pousar, como a pomba da arca depois do grande dilúvio.²²

²⁰ WILLAIME, J-P., *Les Mutations Contemporaines du Religieux*, 127.

²¹ WILLAIME, J-P., *Les Mutations Contemporaines du Religieux*, 127.

²² POULAT, E., *Liberté, Laïcité*, 10.

1.2. A escola portuguesa na sociedade em mudança

Postos perante um quadro geral que pretende caracterizar as sociedades contemporâneas, procuremos, agora, atender às realidades mais próximas, buscando os traços específicos da sociedade portuguesa contemporânea, e nela, o lugar da escola.

A abordagem, necessariamente breve, aos indicadores de mudança da sociedade portuguesa nas últimas décadas, socorre-se das palavras de António Barreto, retiradas do discurso que, na qualidade de presidente da comissão das celebrações, proferiu nas cerimónias do dia de Portugal, 10 de Junho de 2010:

A sociedade plural em que vivemos hoje, com vários deuses e credos, com dois sexos iguais, com diversas línguas e muitos costumes, com os partidos e as associações que se queira, seria irreconhecível aos nossos próximos antepassados.

A sociedade e o país abriram-se ao mundo. No emprego, no comércio, no estudo, nas viagens, nas relações individuais e até no casamento, a sociedade aberta é uma novidade recente.

Este diagnóstico da sociedade portuguesa contém os principais aspetos da mudança que se refletem na realidade escolar e, por isso, podemos tomá-lo como ponto de partida para as nossas considerações acerca do papel da escola e, em particular da abordagem do fenómeno religioso no ensino da História.

António Barreto fala de uma sociedade plural, «com vários deuses e credos» e, deste modo, remete-nos para o pluralismo religioso, para a diversidade de crenças e de pertenças religiosas, para os diferentes templos construídos, que mudaram a paisagem urbana do país, para a codificação da liberdade religiosa, para o ecumenismo e para o diálogo inter-religioso.

A expressão utilizada, em seguida, «com diversas línguas e muitos costumes» remete-nos para o *multiculturalismo*, forjado pelo fenómeno de imigração de povos provenientes dos países de língua oficial portuguesa, mas também dos provenientes da Europa

de Leste, que, nos seus esforços de integração, trazem novos pontos de vista, enriquecem a nossa sociedade e dão expressão aos ganhos demográficos em cada ano, renovando as gerações de portugueses.

António Barreto refere-se a uma «sociedade aberta» e nela sublinha, «as viagens», «as relações individuais» e até o «casamento»; a estes indicadores poderíamos acrescentar a força das novas tecnologias da comunicação para sublinhar a amplitude da referida abertura.

Tudo isto, e mais a existência de «dois sexos iguais» chega à escola e deve ser tido em consideração quando se reflete sobre as características da escola que temos e daquela que queremos; é, pois, urgente reconhecer as necessidades de adequação a esta tão grande mudança, e, se possível, preparar a escola para intervir, com eficácia e consistência, dando sentido a essa mudança.

«A Escola em Portugal, Educação integral da Pessoa Humana» é o título da Carta Pastoral, publicada, em novembro de 2008 pela Conferência Episcopal Portuguesa, documento que surge, em sequência de outras reflexões acerca da realidade portuguesa, como o contributo dos Bispos portugueses para o debate sobre a escola «instituição que não nos pode deixar indiferentes, bem como a todos os cidadãos que tenham preocupações relacionadas com o presente e o futuro do país»²³.

A referida Carta Pastoral apresenta uma ampla reflexão sobre a problemática da escola dos nossos dias; dela destacaremos apenas breves apontamentos que sublinham *a missão da escola* e os *condicionantes e problemas hodiernos da escola*, por nos parecerem os mais significativos e enriquecedores para o tema que propomos neste trabalho.

No âmbito da missão da escola, a Conferência Episcopal toma como ponto de partida uma afirmação do Cardeal-Patriarca de Lis-

²³ CEP, *A Escola em Portugal*, in *Pastoral Catequética*, nº14, ano 5, Maio-Agosto, 2009, 9.

boa, proferida no Fórum «Risco de Estudar», em janeiro de 2007, «A escola não pode ser apenas um conjunto de atividades; é uma visão de vida, persistente e longamente perseguida e afirmada», para então esclarecer o pensamento dos Bispos portugueses, no que se refere à missão da escola:

Uma antropologia assumida com coerência nas suas exigências e nas suas consequências, implica a *defesa e a valorização da verdade, como fundamento da cultura*. Verdade e cultura entendidas não apenas na sua manifestação e expressão discursivas, mas comprometidas na adequação e justeza do agir e na rectidão e justiça das relações. [...] A educação é o *percurso da personalização*, e não apenas socialização e formação para a cidadania. A educação autêntica é a educação integral da pessoa. Isto exige promoção dos valores espirituais, estruturação hierárquica de saberes e de valores, integração do saber científico-tecnológico num saber cultural mais vasto, mais abrangente e mais englobante. Exige igualmente partilha dos bens culturais e democratização no acesso aos conhecimentos, aos saberes científicos e competências tecnológicas, que são património comum da humanidade. Exige, ainda, promoção do homem-pessoa em recusa do homem-objecto de mercado, rejeição de todas as formas de alienação do ser humano, defesa do primado da solidariedade e da fraternidade sobre o interesse egoísta e a competição desenfreada. [...] A escola é um *projecto educativo em marcha* que, necessariamente, brota de uma convicção que, por sua vez, radica num determinado modelo de homem e de sociedade. [...] Não há, portanto, educação e ensino alheios a preocupações de ordem filosófica, ideológica, política e religiosa.²⁴

Sendo todo o conteúdo da referida Carta Pastoral de grande profundidade e vastos os campos de reflexão que propõe, ela estimulou um conjunto de comentários produzidos por personalidades portuguesas com ligações aos temas da educação, que a revista *Pastoral Catequética*, editada pelo Secretariado Nacional da Educação Cristã, reuniu e que consultámos como base para este trabalho.

²⁴ CEP, *A Escola em Portugal*, 10-11. As expressões em itálico são da nossa responsabilidade.

Dessas reflexões propostas pela Conferência Episcopal, igualmente úteis em muitos outros campos do necessário debate sobre a escola, permitimo-nos destacar a *itálico* nas palavras acima citadas, aquelas expressões que se referem à missão da escola e que mais diretamente nos parecem prender-se com o estudo do fenómeno religioso cuja necessidade temos vindo a sublinhar nas páginas deste trabalho.

Como missão da escola, a proposição «A defesa e a valorização da verdade, como fundamento da cultura. Verdade e cultura entendidas não apenas na sua manifestação e expressão discursivas, mas comprometidas na adequação e justeza do agir e na retidão e justiça das relações» parece-nos conter um vasto programa formativo de grande alcance, para o qual devem concorrer todas as áreas disciplinares.

A referência à educação como «percurso de personalização e não apenas socialização e formação para a cidadania» remete para a importância do contributo da escola no crescimento de cada aluno como pessoa, promovendo a maturação da sua identidade em confronto com outras identidades sócio-culturais e religiosas, que só conhecendo se podem conscientemente respeitar.

A escola entendida como «projeto educativo em marcha» parece-nos assinalar a dinâmica das comunidades que nela confluem e aí projetam as diversas mundividências e modelos que transportam e, deste modo, permite-nos acentuar a importância da participação de toda a comunidade escolar na definição das suas opções e prioridades, atualizando as potencialidades já consagradas na lei.

A propósito das condicionantes e problemas hodiernos da escola, sublinham-se as seguintes afirmações, que pretendem obviar ao perigo de «tal instituição se tornar um fim em si mesma» por força da longa escolaridade, própria dos nossos dias:

A nossa época encontra-se despojada das referências últimas, fustigada pela dispersão dos saberes, marcada pela volatilidade dos compromissos, contaminada pelo relativismo dos valores. É dever e missão dos agentes

culturais mais conscientes e responsáveis do nosso tempo, nomeadamente aqueles que, nas escolas, educam as novas gerações, descortinar horizontes de referência, marcos orientadores, esquemas unificadores capazes de hierarquizar e ordenar saberes e valores e discernir critérios de avaliação de comportamentos com especiais implicações sociais. A seguir à família, a escola deve ser o lugar de assumpção das primeiras responsabilidades, em que a criança descobre que não está só, que existem solidariedades, que ela pode e deve assumir compromissos para ajudar a melhorar o curso do mundo²⁵.

²⁵ CEP, *A Escola em Portugal*, 15.

2. A abordagem escolar das religiões – experiências de outros países

Na exposição dos resultados da pesquisa acerca da abordagem escolar das religiões em outros países, cujas experiências possam aproveitar a Portugal, tornava-se necessário estabelecer um critério que lhe servisse de fio condutor, dando-lhe a indispensável coerência.

Tomámos, assim, como referência, por se tratar de uma síntese clara da literatura atualizada sobre o tema, a reflexão apresentada pelo Professor Alfredo Teixeira no seu ensaio *A cultura religiosa na escola*, de que reproduzimos, a título de introdução, as seguintes palavras:

Data do final dos anos oitenta o alargamento do interesse, na cena pública, pelo problema do acesso educativo a uma cultura religiosa. As preocupações nasceram da interrogação sobre se a Escola, enquanto instituição que tem um papel crucial nos processos de transmissão cultural, poderia e deveria integrar, com estratégias próprias, a questão religiosa nos itinerários educativos que é chamada a gerir.[...] o debate sobre a importância de um acesso ao substrato religioso das culturas e às dimensões civilizacionais da actividade e pensamento religiosos distancia-se quer das iniciativas confessionais que visam a inscrição dos adolescentes numa linhagem crente, quer de uma perspetiva laicizante estrita que exclui das dinâmicas escolares qualquer referência às religiões e sua inscrição nas culturas.²⁶

As palavras citadas evidenciam a atualidade do tema que nos propomos tratar, distinguem-no do ensino religioso que, em Portugal, decorrendo da Lei da Liberdade Religiosa (Lei 16/2001 de 22 de junho) e da Concordata de 18 de maio de 2004 assinada entre o Estado português e a Santa Sé, tem o seu lugar próprio nas escolas portuguesas e não será objeto de tratamento neste trabalho.

²⁶ TEIXEIRA, A., *A cultura religiosa na escola*, 41.

Essas palavras remetem-nos, também, para um debate que, tal como em outros países, se organiza em torno de «uma nova consciência acerca da necessidade de ter, no campo educacional, uma pedagogia activa em relação à descoberta dos universos religiosos».²⁷

Segundo o Autor, poderemos identificar:

quatro contextos argumentativos caracterizadores dos debates em torno das estratégias educativas para um acesso cultural ao facto religioso: a reabilitação da memória religiosa; a relevância do religioso na gestão da interculturalidade; o interesse pela religião-património; a necessidade de superar os problemas criados pela *iliteracia* religiosa.²⁸

Alfredo Teixeira esclarece, em seguida, de forma sintética, cada um destes argumentos, referenciando-os, nomeadamente, ao contexto dos «percurso de construção da Europa», delimitação espaço-temporal que bem nos pode servir, no âmbito deste trabalho, visto remeter para a União Europeia, enquadramento adequado a Portugal, um dos seus Estados membros de pleno direito.

O Autor, referindo-se ao primeiro dos argumentos identificados, começa por assinalar os contornos da reabilitação da memória religiosa, afirmando que, para falar da Europa, hoje, é forçoso referenciar uma grande diversidade religiosa. Refere ainda, como facto relevante da nossa época, o reconhecimento institucional do pluralismo religioso, nos espaços pluriconfessionais, reconhecimento esse que «se aprofundou com a autonomização do político (constituindo um imaginário que, em muitos casos, substituiu o imaginário religioso) [...] hoje este pluralismo não se reduz ao patamar das instituições, ele inscreveu-se nas mentalidades»²⁹.

Mais à frente, sublinha, a par de um progressivo reconhecimento do pluralismo e do aprofundamento da secularização das sociedades europeias, a persistência de «uma relevante eficácia simbólica [do fator religioso], na construção das dimensões imagi-

²⁷ TEIXEIRA, A., *A cultura religiosa na escola*, 44.

²⁸ TEIXEIRA, A., *A cultura religiosa na escola*, 44.

²⁹ TEIXEIRA, A., *A cultura religiosa na escola*, 44.

nárias e afectivas do sentimento de pertença a uma nação»³⁰. Num tempo em que se praticam políticas de promoção da identidade europeia, «as identidades intermédias», como as geográficas e as culturais «determinadas por diferenças linguísticas e religiosas» ressurgem, o que leva o Autor a afirmar:

Poder-se-á dizer mesmo que as hesitações diante dos modelos de unidade europeia oscilam consoante o peso que tem a dimensão religiosa no sentimento nacional. Algumas nações, ainda que sejam sociedades fortemente secularizadas (mas pouco laicizadas) têm Igrejas nacionais, facto que não deixa de ter um papel importante nas estratégias de afirmação da identidade nacional; estão neste caso a Dinamarca (Den evangelisk-lutherske Folkekirke I Danmark) a Inglaterra (Church of England) e a Escócia (Kirk); refira-se, ainda, o caso grego onde a Igreja ortodoxa se revela como uma das mais activas bolsas de resistência ao projecto europeu. A persistência do factor religioso é mesmo responsável pela mais marcante fronteira europeia: a que divide a Europa ocidental da Europa orientalizada.³¹

Um segundo argumento avançado pelos promotores do debate acerca da pertinência do estudo do fenómeno religioso na escola será a relevância do religioso na gestão da interculturalidade. No contexto das migrações populacionais e da circulação de mensagens à escala global, de que decorreria uma «desculturalização», um desenraizamento «que promove o desmoronamento das imagens estáveis do mundo» há quem apele «para o estudo das religiões na convicção de que esse conhecimento vai poder gerar competências específicas para a gestão da interculturalidade e contextos favoráveis de integração das minorias e das comunidades migrantes».³²

Ao anterior paradigma de «assimilação», sobrepõe-se, hoje, nas políticas europeias, o de «integração» que deve atender «ao conjunto de transacções culturais que afectam tanto os *antigos residentes* como os *novos moradores*» e precisam de contar com o facto de que os novos moradores «pretendem ser actores dessa

³⁰ TEIXEIRA, A., *A cultura religiosa na escola*, 45.

³¹ TEIXEIRA, A., *A cultura religiosa na escola*, 45-46.

³² TEIXEIRA, A., *A cultura religiosa na escola*, 47.

requalificação do espaço social»; Alfredo Teixeira, desenvolve, neste contexto uma ampla reflexão sobre aquilo que designa de «Islão europeu», que se «apresenta como uma das situações mais exemplares no âmbito deste debate no espaço europeu»³³.

A terminar esta reflexão, conclui:

Neste eixo de observações, a Escola é vista, com frequência, como espaço de laicidade mediadora que pode promover a socialização das diferenças, [...] Neste quadro argumentativo, conhecer as religiões é aprofundar a democracia e cuidar o bem comum.³⁴

O terceiro argumento a considerar é o interesse pela religião-património.

A preservação da diversidade, como, por exemplo, a «bio-diversidade» é, nas nossas sociedades, um objetivo amplamente partilhado; daqui decorreria o interesse pela «religio-diversidade». Afirmo o Autor que, de acordo com esta sensibilidade da religião-património, «ocultar nas culturas locais, regionais ou nacionais as expressões religiosas é ignorar grande parte do património que as identifica.»; esta visão estimula diversas estratégias de preservação que vão desde a criação de associações, projetos museológicos ou percursos formativos. Aqui, Alfredo Teixeira descreve, a título de exemplo, o caso de um museu das religiões em Glasgow, destacando, em seguida, os resultados de um estudo acerca das opiniões registadas pelos visitantes desse museu, o que lhe permite concluir:

Estas opiniões dizem algo acerca da religiosidade contemporânea. É que esta nova percepção do respeito pela diversidade é acompanhada da consciência de que nenhuma religião possui toda a verdade. [...] Ora não devemos esquecer que muitas das religiões históricas têm como característica a vontade de abraçarem o mundo inteiro e que, psicologicamente, o fervor da adesão a uma comunidade religiosa depende frequentemente da convicção de que ela é depositária de uma verdade única. Neste contexto de valorização educativa dos valores da interculturalidade, parece

³³ TEIXEIRA, A., *A cultura religiosa na escola*, 47.

³⁴ TEIXEIRA, A., *A cultura religiosa na escola*, 50.

crescer o interesse pela religião enquanto cultura sem que isso se traduza num fortalecimento dos laços de crença e de empenhamento militante que ligam os crentes à sua comunidade religiosa.³⁵

A necessidade de superar os problemas criados pela «iliteracia» religiosa é, por fim, o quarto argumento invocado no ensaio que temos seguido de perto, e que se desenvolve em torno da noção de que a Escola deve «facilitar o acesso ao universo simbólico das religiões». Ao esclarecer os termos deste argumento, o Professor Alfredo Teixeira associa-o ao pensamento do filósofo francês Régis Debray, cujo contributo é igualmente valorizado, neste trabalho, e afirma:

Neste plano de análise, a necessidade de estudar as religiões decorre da evidência de que não é possível ler muitas das produções culturais das sociedades – pensamento, arte, modos de vida, representações sociais, etc, – sem o conhecimento dos códigos religiosos.³⁶

Referindo-se à «gestão educativa dos percursos de acesso aos universos religiosos», Alfredo Teixeira no estudo que temos seguido, considera que as vias são diversas e destaca cinco cenários:

a) coexistência autónoma de um ensino religioso e de uma aproximação cultural às religiões; b) um modelo de ensino cultural das religiões (área curricular ou área de formação inter-disciplinar) em alternativa ao ensino de natureza confessional; c) a manutenção de uma disciplina tutelada pelas instituições religiosas (tutela gerida por cada confissão religiosa ou de forma inter-religiosa), integrando uma introdução às religiões do mundo e às dimensões culturais da religião; d) um modelo de ensino cultural das religiões paralelo às estratégias «pastorais» dos diferentes grupos religiosos propostas no âmbito da comunidade educativa alargada; e) por fim, importa considerar o cenário proposto pelos que não consideram a hipótese de qualquer estratégia específica relativamente ao acesso a uma «cultura religiosa», advogando que tais conteúdos fazem parte dos itinerários educativos gerais (epistemologicamente, estamos perante o grupo dos que, implícita ou explicitamente, partem da teoria de que o religioso não tem autonomia social, antes se descreve como máscara ou espelho da realidade)³⁷.

³⁵ TEIXEIRA, A., *A cultura religiosa na escola*, 53.

³⁶ TEIXEIRA, A., *A cultura religiosa na escola*, 54.

³⁷ TEIXEIRA, A., *A cultura religiosa na escola*, 54.

Prossegue Alfredo Teixeira, referindo-se, mais uma vez ao «relatório Debray» que «recusa vigorosamente» a hipótese de uma área curricular autónoma centrada no estudo das religiões, e «aponta, como caminho mais seguro, a convergência de itinerários dentro das áreas curriculares existentes e o investimento na formação de formadores que possa sustentar programas formativos específicos e complementares dos professores»³⁸.

Segundo o Professor Alfredo Teixeira, as propostas mais recentes acerca desta área formativa coincidem em sublinhar uma característica básica: ela deve dirigir-se a todos os alunos, sendo portanto «um percurso educativo universal e não um domínio de opção»³⁹.

Um aspeto igualmente importante a considerar neste nosso esforço de reunir informação pertinente acerca do estudo das religiões na escola, diz respeito ao conhecimento do terreno, aos dados que recolham elementos qualitativos e quantitativos dessa realidade escolar que subjaz a todo este trabalho. É nesse contexto que surge a referência seguinte, dando notícia de um estudo recente, no âmbito da União Europeia.

Subordinado ao título *O papel da religião no ensino*, surge em 19 de março de 2009, o relatório do projeto REDCo (La Religion dans l'Éducation. Une contribution au Dialogue ou un facteur de Conflit dans l'évolution des pays européens); este projeto de investigação foi financiado pela Comissão Europeia, coordenado pelo professor Wolfram Weisse da Universidade de Hamburgo, envolvendo equipas de investigadores de diversos países europeus (onde Portugal não se inclui) e visava apresentar os resultados às instituições políticas da União Europeia e dos seus estados membros, bem como a outras instâncias internacionais.

Tendo acedido aos resultados divulgados na internet [<http://www.redco.uni-hamburg.de>], e por se tratar de um estudo particu-

³⁸ DEBRAY, R., *L'enseignement du fait religieux*, 33-34, in TEIXEIRA, A., op. cit., 55.

³⁹ TEIXEIRA, A., *A cultura religiosa na escola*, 55.

larmente interessante e diretamente relacionado com o tema deste trabalho, na falta de dados referentes a Portugal, decidimos incluí-los neste capítulo, onde se pretende assinalar outras experiências que possam ajudar a enquadrar a realidade portuguesa.

O referido relatório, introduzido por breves considerações acerca da «importância renovada da religião», do «papel da religião nas sociedades europeias», e da sua tradução ao nível das políticas nacionais e internacionais, sublinha esta «nova urgência», devida ao facto de a diversidade religiosa ser uma realidade em crescimento.

O relatório assinala, ainda, que a «coesão social», se destaca como objetivo das autoridades políticas quando se aborda a questão «do estudo dos factos religiosos como parte integrante duma aprendizagem intercultural e em torno dos direitos humanos» e apresenta-se como:

o projeto europeu de investigação, comparativo, incidindo sobre as representações dos jovens a propósito da religião, da diversidade religiosa e das possibilidades de diálogo que elas trazem, um projeto que se relaciona também com as interações na sala de aula e com as estratégias desenvolvidas pelos professores ⁴⁰.

A pesquisa baseou-se na aplicação de inquéritos a alunos de idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos (alunos que, em Portugal, estariam no 3º ciclo do Ensino Básico), no período que decorreu de março de 2006 a março de 2009, e implicou oito países: Alemanha, Inglaterra, Espanha, Estónia, França, Noruega, Países-Baixos e Rússia.

Em seguida, transcrevem-se os resultados que constam do citado relatório, nos termos em que nele são apresentados:

- Uma maioria de alunos aprecia a diversidade religiosa da sua sociedade, mesmo se alguns preconceitos foram expressos.
- As principais fontes de informação sobre a religião e as crenças são geralmente a família, seguida da escola.

⁴⁰ REDCo, *Le rôle de la religion dans l'enseignement*, 1.

- A população de alunos inquiridos compreende um grupo significativo para quem a religião é importante na sua vida, um grupo significativo para quem a religião não é importante e um grupo significativo situado entre estes dois pólos, que faz prova de posições diversas, por vezes flutuantes.
- Qualquer que seja a sua posição em relação à religião, uma maioria de alunos está interessada em aprender acerca das diferentes religiões na escola.
- Os alunos têm bem em conta a diversidade religiosa e experimentam-na, na maior parte, na escola, mas também no exterior do recinto escolar.
- Os alunos estão geralmente abertos aos seus camaradas de origens religiosas diferentes. Ao mesmo tempo, têm tendência para ligar-se com colegas que têm a mesma base religiosa ou de crença que eles, mesmo se vivem em locais caracterizados pela diversidade religiosa.
- Os alunos exprimem frequentemente uma atitude tolerante, mas esta tende a ser mais abstrata do que posta em prática nos seus comportamentos. A tolerância expressa na sala de aula nem sempre é posta em prática na vida quotidiana fora da escola.
- Aqueles a quem se ensina uma diversidade de religiões estão mais inclinados a discutir assuntos religiosos ou filosóficos com os alunos provindos de uma base religiosa ou de crença diferente da sua do que aqueles que não têm a oportunidade de aceder a tal ensino.
- Os alunos desejam uma coexistência pacífica entre as diversas religiões e creem que isso é possível.
- Os alunos consideram que as principais condições prévias para uma existência pacífica entre pessoas de diferentes religiões são: o conhecimento recíproco da religião e das convicções de cada um, a partilha de interesses comuns, bem como a experiência de atividades em comum.
- Na maior parte dos países, os alunos defendem o direito dos crentes a uma expressão moderada da sua religião na escola. Por exemplo, eles não se opõem ao uso de sinais religiosos *discretos* e não recusam as formas *voluntárias* de piedade religiosa da parte de alunos que pertencem a uma religião particular.
- Os alunos para quem a religião tem um lugar importante na sua vida são mais inclinados a respeitar as situações religiosas dos outros e a valorizar o papel da religião no mundo.
- A maior parte dos alunos preferiria um ensino consagrado às diferentes religiões em vez de um curso que privilegie uma religião ou convicção particular.

- Os alunos exprimem o desejo de um ensino dos factos religiosos que se desenrole num espaço escolar securisante, regulado por procedimentos partilhados, de modo a poderem exprimir-se e discutir estes assuntos com toda a serenidade, na sala de aula.
- Os alunos preferem geralmente evitar os conflitos a propósito das questões religiosas, e alguns dos alunos mais comprometidos no plano religioso sentem-se particularmente vulneráveis.
- Os professores favorecem o diálogo, como estratégia educativa apropriada à gestão da diversidade religiosa na sala de aula, mas os alunos são mais ambivalentes acerca do valor de um tal diálogo, na medida em que nem todos se sentem à vontade no modo como a diversidade é gerida na instituição escolar.
- Os alunos apoiam geralmente o modelo de ensino da religião que lhes é familiar.⁴¹

Será interessante sublinhar alguns dos dados retirados dos questionários e que mais se prendem com o conteúdo do nosso trabalho, nomeadamente o facto de a escola, a par da família, ser vista como a principal fonte de informação sobre a religião, e também que a maioria dos inquiridos pretende «aprender acerca das diferentes religiões na escola».

Destaca-se ainda o facto de que, na maior parte dos países, os alunos defendem o direito dos crentes a uma expressão moderada da sua religião na escola, bem como o facto de que a maior parte dos inquiridos «preferiria um ensino consagrado às diferentes religiões em vez de um curso que privilegie uma religião ou convicção particular».

A partir dos resultados transcritos, o relatório do projeto apresenta algumas «recomendações em matéria de políticas públicas», que faz preceder de ideias gerais tais como: «cada contexto nacional deve ser tido em conta quando se trata de políticas públicas», e sublinha «a importância de um diálogo ao nível da sala de aula que, no que respeita às religiões e conceções do mundo, acentue as trocas entre alunos de diferentes pontos de vista».

⁴¹ REDCo, *Le rôle de la religion dans l'enseignement*, 2-3.

As recomendações são quatro, expressas como objetivos comportamentais por verbos no infinitivo, acompanhadas de uma breve explicação e de sugestões de atividades:

1) Encorajar uma coexistência pacífica

As futuras políticas públicas educativas devem centrar os seus esforços na implementação de utensílios suscetíveis de transformar uma tolerância abstrata (passiva) em tolerância prática (ativa).

2) Promover a gestão da diversidade

Uma certa educação para a cidadania tende a privilegiar a uniformização; no entanto, passar de uma tolerância passiva a uma tolerância ativa, torna necessária a valorização e o encorajamento de uma verdadeira diversidade religiosa no seio da escola como da universidade.

3) Incluir as mundividências religiosas como as não-religiosas

A escola é o local onde todos os estudantes devem ser respeitados, qualquer que seja a sua convicção ou a sua religião. A religião é importante para alguns alunos, e as suas crenças não devem tornar-se um obstáculo à sua progressão académica.

4) Aumentar as competências profissionais

Nenhuma mudança pode concretizar-se sem a cooperação dos profissionais da educação e a aquisição, por parte deles, das competências necessárias. Esta formação requer, a seu tempo, uma formação inicial e uma formação contínua dos professores.⁴²

Das diversas atividades propostas pelo relatório do projeto que estamos a analisar, decidimos destacar aquelas que nos parecem mais exequíveis e de acordo com a realidade portuguesa; quanto à gestão da diversidade, sugerem-se *abordagens inovadoras* que permitam aos alunos conhecerem as diversas religiões e convicções *nas diferentes disciplinas escolares já existentes*, nomeando «as aulas de religião onde existam, as aulas de história, de letras e de ciências»⁴³.

Quanto às sugestões relacionadas com a aquisição de competências profissionais para os professores, transcrevem-se na totalidade por nos parecerem particularmente adequadas aos fins que têm em vista:

⁴² REDCo, *Le rôle de la religion dans l'enseignement*, 3-4.

⁴³ REDCo, *Le rôle de la religion dans l'enseignement*, 4.

- preparar os educadores das diferentes disciplinas para terem em conta os factos religiosos pertinentes para as suas disciplinas e assegurar a integração dos alunos, num espírito de neutralidade face às suas pertenças religiosas e não-religiosas.
- formar os professores em métodos que favoreçam e encorajem os alunos a sentir-se à vontade face à diversidade religiosa e que lhes permitam apropriar-se, de modo reflexivo, da diversidade das suas experiências pessoais.
- o programa de formação dos professores deve incluir o desenvolvimento de competências para organizar e moderar debates na aula acerca de assuntos religiosos sensíveis e gerir os conflitos entre as diferentes mundividências.⁴⁴

Os resultados apresentados no estudo que acabámos de analisar são especialmente reveladores duma realidade que, talvez escape ao grande público, mas está já hoje muito presente nas escolas portuguesas.

Nas salas de aula e nos espaços de recreio, convivem diariamente alunos de diversas convicções e práticas religiosas marcadas com alunos para os quais a religião não tem qualquer importância, revelando alguns deles um total desconhecimento das marcas de pertença a um ideário religioso; outros, ainda, e dadas as idades dos alunos que frequentam o 3º ciclo do Ensino Básico que privilegiámos no nosso trabalho, constituem o grupo que flutua entre estes extremos e procura esclarecimentos.

Nas cantinas e refeitórios escolares, estão também presentes as dificuldades relacionadas com os interditos religiosos no campo da alimentação que professores e alunos não podem ignorar; o mesmo tipo de questões se põe nos balneários e nas aulas de educação física, por exemplo.

Estas são realidades que não se podem desvalorizar no quotidiano da escola, onde a premência gerada no contacto com a diversidade cultural e religiosa presente na comunidade escolar

⁴⁴ REDCo, *Le rôle de la religion dans l'enseignement*, 4.

obriga a uma atuação esclarecida e eficaz por parte dos educadores, nomeadamente dos professores.

Assim, parecem-nos muito clarividentes e sensatas as recomendações apresentadas aos poderes políticos pelo relatório do projeto que analisámos, e que, simultaneamente, apelam à capacidade inovadora dos professores das várias disciplinas para que, fruto de uma formação adequada, façam o ajustamento dos conteúdos que ensinam às novas realidades que os desafiam nas salas de aula.

No que se refere à realidade portuguesa, para continuarmos a apreciar alguns dados quantificáveis, vamos retomar o ensaio do professor Alfredo Teixeira citado neste capítulo do nosso trabalho, para considerar os resultados de um inquérito feito aos professores portugueses, em escolas de todo o país, a partir do 2º ciclo e incluindo professores de todas as áreas disciplinares. Esse inquérito foi realizado, no contexto de um projeto do Centro de Estudos de Religiões e Culturas, da Universidade Católica, coordenado pelo Professor Alfredo Teixeira e publicado em outubro de 2005⁴⁵.

Tomaremos só parcialmente os resultados apresentados, na medida em que mais diretamente se relacionam com o âmbito deste trabalho, bem como algumas das conclusões que nos propõe o referido estudo.

À pergunta «a escola deve promover o estudo das religiões e dos aspetos religiosos da cultura?», respondem favoravelmente 79% dos professores inquiridos; esta disponibilidade dirige-se para vários objetivos, dos quais 50% sublinham «a promoção da formação integral dos alunos» e 41% «desenvolver a capacidade de interpretar as diversas expressões culturais».

Estes objetivos selecionados articulam-se com a questão sobre «aspectos que devem ser tratados na escola – até 4 opções» e, neste campo, o Professor Alfredo Teixeira, no ensaio que estamos a seguir, faz a apreciação que se destaca:

⁴⁵ CERC/UCP, (2005), *Os professores e a cultura religiosa na Escola*.

A hierarquização das zonas de interesse, neste campo de informação, confirma o estereótipo que associa a experiência do religioso ao sentido da vida (58%). Com valores igualmente relevantes, o interesse pelas civilidades religiosas (53%), pelas origens e desenvolvimentos históricos das religiões (50%) e pelas dimensões patrimoniais e identitárias (49%). [...] Os dados apontam para a preponderância de uma certa desideologização do crer e de uma concepção apolítica do religioso.⁴⁶

Nas conclusões avançadas a finalizar o seu ensaio, Alfredo Teixeira assinala cinco «tópicos privilegiados de reflexão e observação» relacionados com a contextualização do problema da «cultura religiosa na escola»:

a) entre os professores há um largo consenso sobre a necessidade de desenvolver na Escola estratégias específicas relativamente ao conhecimento das religiões e dos aspetos religiosos da cultura; b) no entanto, a cultura preponderante vai no sentido de uma certa concentração/redução axiológica e ética do campo religioso; c) a preponderância das variáveis «posição religiosa» e «área disciplinar» implica a consideração de que as atitudes dos professores são determinadas, prevalentemente, pelas suas próprias posições religiosas e pelo campo disciplinar em que desenvolvem o seu trabalho; e) as atitudes e representações dos professores não incluem a consideração de que existem saberes especializados na área dos «estudos de religião», condicionante que deverá ser compreendida no contexto de uma fraca autonomização epistémica dessa área de estudos; d) a visão que os professores têm das respostas a dar à necessidade de desenvolver o estudo das religiões e dos aspectos religiosos da cultura não exclui o ensino religioso escolar na modalidade de Educação Moral e Religiosa – os indícios de reencaminhamento dos problemas para esse espaço curricular deixa entender que, para além dos recursos intertransdisciplinares, os professores privilegiam uma resposta especializada, continuando a disciplina de Educação Moral e Religiosa a ocupar um lugar intersticial no sistema educativo português, excedendo os limites do seu próprio estatuto.⁴⁷

As reflexões atrás destacadas resultam da verificação de que, entre os professores, é sentida a necessidade de repensar, na escola,

⁴⁶ TEIXEIRA, A., *A cultura religiosa na escola*, 62.

⁴⁷ TEIXEIRA, A., *A cultura religiosa na escola*, 63-64.

a abordagem do fenómeno religioso, das religiões e dos aspetos religiosos das culturas presentes no espaço escolar.

Admitindo como boa a ideia de que essa abordagem do religioso se faria no âmbito dos programas das diferentes áreas disciplinares existentes nos currículos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, tal como se estruturam nos nossos dias, haveria que investir na formação dos professores, no campo do Estudo das Religiões.

Igualmente importante seria, no dizer do Professor Alfredo Teixeira, implicar «as comunidades que são depositárias da memória viva das religiões» neste processo de ampliação e aprofundamento do estudo do religioso nas escolas portuguesas, exigindo-se, no entanto, que «as confissões religiosas abandonem a ideia de que o sistema educativo tem que confirmar, pura e simplesmente todas as suas crenças»⁴⁸.

Vem a propósito sublinhar a pertinência do debate acerca do estudo do fenómeno religioso nas escolas portuguesas, no momento em que estas se veem confrontadas com a implementação duma área de estudos que se pretende transversal a todas as disciplinas e é habitualmente designada por *educação sexual*. Esta é uma área reclamada por muitos dos jovens alunos e já reconhecida pela lei, mas que se revela particularmente melindrosa, pois aborda alguns dos interditos mais comuns às várias culturas e religiões que dizem respeito à visão do corpo.

A problemática do campo religioso está, pois, muito viva no quotidiano, ela convoca todos os cidadãos à participação no debate, nomeadamente as famílias, que devem estar conscientes da importância do seu contributo empenhado e esclarecido para os projetos educativos das escolas que os seus filhos frequentam, onde é forçoso que manifestem as suas opções e, por vezes, ajudem a promover a sua concretização.

⁴⁸ TEIXEIRA, A., *A cultura religiosa na escola*, 64.

3. Em Portugal, a abordagem das religiões na aula de História

3.1. Lugar da História no Ensino Básico e no Secundário

Pensar historicamente faz parte do processo de socialização da criança, tanto no seio da família, como nos primeiros anos de escolaridade; para esse processo contribuem, entre outros, as narrativas que acompanham a integração da criança na história da família, as *estórias* e melopeias entoadas pelas avós, e também as atividades de enquadramento no meio físico e social propostas nos quatro anos do 1º ciclo do Ensino Básico.

A partir do 2º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a educação do pensamento histórico faz-se em muitos espaços curriculares, pois grande parte das disciplinas aborda historicamente alguns dos seus conteúdos ou, pelo menos, faz uma introdução histórica ao ramo do conhecimento que a caracteriza; em muitos casos, aborda-se a história do conhecimento científico, das técnicas, da literatura, da arte, do desporto, mesmo quando essa abordagem parece destinar-se apenas a servir os propósitos de cada uma dessas disciplinas.

De acordo com documento oficial do Ministério da Educação, publicado em 2001, justifica-se, deste modo, a presença da História no currículo do ensino básico: «é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança»⁴⁹.

⁴⁹ MIN. EDUCAÇÃO, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, 87.

Ainda no mesmo documento oficial, destacam-se as competências específicas que estruturam o saber histórico: *Tratamento da Informação/Utilização de Fontes, Compreensão Histórica e Comunicação em História*, núcleo de competências formulado a partir da análise dos programas de Estudo do Meio (1º ciclo), História e Geografia de Portugal (2º ciclo) e História (3º ciclo). A formulação das competências mencionadas visa garantir a articulação e a unidade desses programas e «proporcionar aos professores um sentido, um caminho comum de construção das aprendizagens específicas da História no percurso da escolaridade básica»⁵⁰.

Na aula de História, a função do professor,

enquanto agente que participa na construção do conhecimento histórico, é enquadrar o aluno no estabelecimento dos referenciais fundamentais em que assenta essa tomada de consciência do tempo social, estimulando-o a construir o saber histórico através da expressão de *ideias históricas* na sua linguagem, desde os primeiros anos de escolaridade.⁵¹

Ao professor de História compete também promover o entrosamento das três dimensões de competências específicas estabelecidas e, assim, ele

sentirá como natural a mobilização simultânea das três dimensões da *Compreensão Histórica* (Temporalidade/Espacialidade/Contextualização), estruturadas com base no *Tratamento de Informação/Utilização de Fontes* e na *Comunicação em História*, na abordagem de cada um dos temas e subtemas, competindo-lhe a gestão equilibrada das aprendizagens que lhe são específicas.⁵²

Espera-se, ainda, que o professor de História promova experiências de aprendizagem que possam «favorecer, nos alunos, a cons-

⁵⁰ MIN. EDUCAÇÃO, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, 87.

⁵¹ MIN. EDUCAÇÃO, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, 87.

⁵² MIN. EDUCAÇÃO, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, 89.

trução de esquemas conceptuais que os ajudem a pensar e a usar o conhecimento histórico de forma criteriosa e adequada [...]»⁵³

Dito isto, torna-se necessária uma breve referência aos programas de História nos três ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Estes programas repousam numa concepção de História expressa, nomeadamente no programa do Ensino Secundário, nos seguintes termos:

Entende-se o conhecimento histórico como decorrente de uma construção rigorosa, resultante da confrontação de hipóteses com os dados obtidos na pesquisa e na crítica exaustiva de fontes diversificadas, circunscritas num tempo e num espaço identificados. Esse conhecimento decorre, portanto, da compatibilização de um registo descritivo com uma dimensão problematizante e explicativa, já que é, inquestionavelmente, interpretação de mudanças. Perfilha-se, assim, uma concepção de História abrangente das diversas manifestações da vida das sociedades humanas, sensível à interação entre o individual e o colectivo e à multiplicidade de factores que, em diversos tempos e espaços, se tornaram condicionantes daquilo que hoje somos.⁵⁴

Assim, os programas de História, adequando-se ao contexto curricular e ao nível etário dos alunos em cada nível de ensino, pretendem abordar as valências diversas e muito vastas abertas recentemente pelo campo da historiografia e da investigação histórica, pondo em relevo duas vertentes: *história – memória* – repositório de um vastíssimo património que acompanha a marcha das comunidades humanas, rol interminável de factos e testemunhos de todo o tipo, descrição de etapas políticas e marcos referenciais do devir das sociedades; *história – explicação* – esforço de compreensão das diferentes etapas dessa caminhada do homem, procura de sentido para as decisões que determinaram uma orientação, conhecimento dos modelos políticos e económicos, caracterização de sistemas sociais e culturais, reflexão atenta ao que muda e ao que permanece nas sociedades humanas.

⁵³ MIN. EDUCAÇÃO, *Curriculo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, 88.

⁵⁴ MIN. EDUCAÇÃO, *Programa de História A*, 4.

São programas ambiciosos que, ao desvelar a complexidade das sociedades humanas no tempo, pretendem apresentar «uma visão da História apta a fornecer ferramentas intelectuais indispensáveis à interpretação e explicação da realidade que é dinâmica»⁵⁵, menorizando o papel da História como relato fixo do passado que parecia promover, até recentemente, uma postura passiva diante do saber.

Em face de uma tarefa tão vasta, é necessária uma opção que torne razoável o tratamento, em quantidade, dos conteúdos programáticos considerados essenciais, articulando-os com a qualidade do aprofundamento pedagógico e didático decorrente das metodologias propostas, pois, muitas vezes, estas são, na prática da sala de aula, inevitavelmente abandonadas e substituídas pela exposição feita pelo professor, em prol da abordagem de tão extensos conteúdos.

As mais recentes reformas dos programas da disciplina de História que, a partir da década de 90 do século XX, estabeleceram o tratamento por temas no Ensino Básico e por módulos no Ensino Secundário, e restringiram o número de conteúdos aos considerados mais relevantes, mostram ainda insuficiências, sendo discutíveis algumas das opções assumidas.

Nos quatro anos que constituem o 1º ciclo do Ensino Básico, o estímulo ao desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos está presente na área interdisciplinar designada por Estudo do Meio

Nos dois anos do 2º ciclo, estuda-se a disciplina de História e Geografia de Portugal e pretende-se

como contributo essencial da disciplina, o alargamento da compreensão do espaço e do tempo, de modo a proporcionar a progressiva conceptualização da realidade, efectuando-o numa perspectiva, sempre que oportuno globalizante, promovendo o tratamento disciplinar nos ciclos seguintes.⁵⁶

⁵⁵ MIN. EDUCAÇÃO, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, 87.

⁵⁶ MIN. EDUCAÇÃO, *Organização Curricular e Programas, vol. I, Ensino Básico-2º ciclo*, 77.

Nos três anos do 3º ciclo do Ensino Básico, a História, já como disciplina autónoma, continua a partilhar com a Geografia um espaço comum na carga horária semanal, a gerir pela escola ao longo dos três anos deste ciclo, de um total de tempos letivos estabelecidos. Muito recentemente, e por força da intenção manifestada pela Ministra da Educação de reduzir o número de disciplinas neste ciclo do Ensino Básico, tem-se falado em tornar a História, entre outras, numa disciplina semestral, o que não lhe retiraria o total de tempos letivos, antes os concentraria em apenas um semestre, em cada ano, em alternância com a Geografia, fórmula que, aliás, já se pratica em muitas escolas.

A disciplina de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, para além de pretender evidenciar as marcas de carácter identitário, visa também a consciencialização do futuro cidadão europeu, dada a integração de Portugal como Estado-membro da União Europeia; assim, enquadra a História de Portugal, considerando a especificidade do caso português, num contexto europeu mais vasto, em cada época estudada.

Apesar da opção expressa «pelo estudo da história geral»⁵⁷, persiste, no entanto, nestes programas de História, uma visão eurocêntrica, provavelmente inevitável; mesmo quando se pretende ampliar a mundividência, foca-se sobretudo o ponto de vista europeu e o *outro* permanece, quase sempre, longínquo, exótico, desconhecido, e até hostil.

No Ensino Secundário, a História passa a ser disciplina da formação específica, o que significa que só frequentam obrigatoriamente esta disciplina, nos três anos do curso, os alunos que, no âmbito dos cursos gerais destinados ao ingresso no Ensino Superior, escolham os cursos científico-humanísticos de línguas e humanidades (História A); nos cursos de ciências sócio-económicas (História B) terão esta disciplina no 10º e 11º Anos e nos cursos de

⁵⁷ MIN. EDUCAÇÃO, *Organização Curricular e Programas, vol. I, Ensino Básico-3º ciclo*, 122.

artes visuais e línguas e literaturas, frequentam História da Cultura e das Artes no 10º e 11º Anos. Nos cursos artísticos especializados de artes, dança, música e teatro, os alunos frequentam, durante os três anos, História da Cultura e das Artes.

Ainda no Ensino Secundário, os cursos tecnológicos de Ação Social oferecem, na componente de formação específica, a disciplina de História (História C) e os de Equipamento Multimédia, História das Artes.

Em resumo, a História como disciplina curricular comum a todos os alunos termina no 9º ano, último ano do Ensino Básico, que configura, até ao presente, o limite da escolaridade obrigatória. Este trabalho centra-se, pois, no tratamento dado ao fenómeno religioso, no âmbito da História que se ensina nas escolas portuguesas aos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico.

3.2. As religiões no programa de História do 3º ciclo do Ensino Básico

Em Portugal, de acordo com os documentos oficiais, o Ensino Básico visa três grandes objetivos gerais:

- criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social;
- proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes;
- desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.⁵⁸

No mesmo documento, o primeiro destes objetivos é considerado como a *dimensão pessoal* da formação, o segundo, a

⁵⁸ MIN. EDUCAÇÃO, *Organização Curricular e Programas, vol. I, Ensino Básico-2ºciclo*,14.

dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais que suportam um saber estruturado em diversos domínios e o terceiro consubstancia a *dimensão para a cidadania*.

Enquadrando-se nestes objetivos gerais, o programa de História do 1º ciclo do Ensino Básico desenvolve-se em volta do tema *Passado e espaços próximos: familiar e local/nacional*, que se desdobra em três: A – *Conhecimento de si próprio*; B – *Os outros e as instituições*; C – *O espaço físico e humano*.

O programa do 2º ciclo do Ensino Básico estabelece as seguintes unidades temáticas: A – *A península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (sec.XII)*; B – *Do século XIII à União Ibérica e Restauração (sec.XVII)*; C – *Do Portugal do século XVIII à consolidação da sociedade liberal*; D – *O século XX*.

No 3º ciclo do Ensino Básico, as opções programáticas visam

um estudo mais sistemático e autónomo da História [...] uma vez que ao longo do 1º e 2º ciclos, respectivamente na área de Estudo do Meio e na disciplina de História e Geografia de Portugal, foi sendo feita uma iniciação à História, primeiramente a nível intuitivo e lúdico, depois a nível do episódio e do narrativo⁵⁹.

Os temas selecionados para o 3º ciclo são: A – *Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações*; B – *A herança do Mediterrâneo Antigo*; C – *A formação da cristandade ocidental e a expansão islâmica*; D – *Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV*; E – *Expansão e mudança nos séculos XV e XVI*; F – *Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII*; G – *O arranque da Revolução Industrial e o triunfo das revoluções liberais*; H – *A civilização industrial do século XIX*; I – *A Europa e o mundo no limiar do século XX*; J – *Da Grande Depressão à II Guerra Mundial*; K – *Do segundo após-guerra aos desafios do nosso tempo*.

⁵⁹ MIN. EDUCAÇÃO, *Organização Curricular e Programas*, vol. I, *Ensino Básico, 3º ciclo*, 121.

Uma breve referência às justificações apresentadas no programa para esta seleção de conteúdos: «concedeu-se um destaque significativo à história contemporânea, ao estudo da qual se dedicou todo o 9º ano»⁶⁰, orientando estes conteúdos para uma relação passado/presente/futuro e que «serão vantajosamente trabalhados em cooperação multidisciplinar»⁶¹.

Como se pode observar pela descrição dos temas propostos nos programas do Ensino Básico, pretende-se que o aluno, ao concluir a escolaridade obrigatória, tenha tomado conhecimento das principais etapas da marcha da humanidade, com especial relevo, no 9º ano, para a história recente, de modo a prepará-lo para a compreensão da sociedade em que vive e a dotá-lo dos instrumentos de análise que propiciem a sua participação como cidadão.

Apresentados, sumariamente, os programas de História do 3º ciclo do Ensino Básico, por ser este nível de ensino aquele em que o estudo da História se estende à totalidade dos alunos que frequentam as escolas portuguesas, pretendemos mostrar o lugar reservado ao estudo do fenómeno religioso, na aula de História.

Importa dizer que, antes de definir a linha de conteúdos, de conceitos e de competências a desenvolver em cada ano do respetivo ciclo, qualquer dos programas referidos começa por estabelecer as finalidades que se propõe alcançar, como metas para que devem tender todas as aprendizagens.

Assim, diz-se no programa de História do 3º ciclo:

As finalidades apresentadas procuram contemplar os diversos aspectos da formação do indivíduo, conciliando o saber e o saber-fazer com a estruturação de um sistema de valores que se traduza em atitudes de autonomia e tolerância, necessárias à intervenção democrática na sociedade⁶².

⁶⁰ MIN. EDUCAÇÃO, *Organização Curricular e Programas, vol. I, Ensino Básico, 3º ciclo*, 123.

⁶¹ MIN. EDUCAÇÃO, *Organização Curricular e Programas, vol. I, Ensino Básico, 3º ciclo*, 123.

⁶² MIN. EDUCAÇÃO, *Organização Curricular e Programas, vol. I, Ensino Básico, 3º ciclo*, 122.

Como se pode observar no programa referenciado, destaca-se como finalidade pertinente para o Ensino Básico, «a estruturação de um sistema de valores», o que, mesmo não aludindo expressamente ao estudo do fenómeno religioso, dificilmente se conseguirá, omitindo-o.

Pela análise de alguns dos manuais em uso no Ensino Básico, poderemos observar o modo como os conteúdos e conceitos/noções básicas, referentes ao fenómeno religioso nas sociedades humanas, são operacionalizados e apresentados aos alunos.

Convém notar que, ao propor a adoção de um manual, o professor de História visa dispor de materiais para trabalhar na aula com os seus alunos e sugerir reflexão e trabalho individual em casa, e para esses fins, os manuais que existem no mercado têm vindo a fazer um notável esforço de adequação às linhas de conteúdos e às sugestões metodológicas feitas nos programas, bem como a procurar a certificação das suas opções junto de consultores científicos, em regra professores universitários.

Esse esforço redundou na existência de manuais que obedecem a uma determinada estrutura interna, mantida ao longo dos vários anos do mesmo ciclo e que, salvaguardadas as especificidades de cada editor, basicamente consiste no seguinte: uma ou duas páginas de apresentação e enquadramento de cada tema, com recurso sistemático a mapas e cronologias, estabelecendo uma linha de relação passado/presente; segue-se o texto de desenvolvimento da matéria feito pelos autores do manual, uma seleção de documentos diversificados, cuja exploração é proposta, sugestões de trabalhos de ampliação e aprofundamento de conhecimentos; no final de cada unidade apresenta-se uma síntese esquemática. Cada um dos manuais é acompanhado de um caderno com sugestões de atividades para trabalho individual do aluno e fichas de autoavaliação, recorrendo-se, cada vez mais, aos suportes multimédia.

Uma vez adotado um determinado manual para a escola, o professor procura rentabilizar os materiais nele contidos a fim de promover uma rotina indispensável ao trabalho dos alunos na sala

de aula e em casa, propondo alternativas quando o julgar necessário e aconselhável. Tomemos, pois, os manuais como base do trabalho desenvolvido na aula de História.

3.2.1. As religiões no contexto cultural

Começemos por considerar os manuais do 7º ano de escolaridade, primeiro ano do 3º Ciclo do Ensino Básico. Não pretendendo ser exaustiva esta análise, ela vai socorrer-se de duas das edições mais recentes dos manuais publicados, que estão entre os adotados em grande número de escolas, na região de Lisboa.

Um desses manuais é da autoria de Maria Emília Diniz, Adérito Tavares e Arlindo Caldeira, um grupo prestigiado de professores de História, que constituem uma referência fundamental para muitos dos seus colegas, tendo-se destacado, nomeadamente como membros fundadores da Associação de Professores de História; este manual começou por ser editado pela Editorial O Livro e é atualmente editado pela Lisboa Editora.

O outro manual objeto de análise neste trabalho é da autoria de Ana Oliveira, Francisco Cantanhede, Isabel Catarino e Paula Torrão, que também constituem um grupo de professores com larga experiência docente, e é editado pela Texto Editora.

A escolha recaiu sobre estes dois manuais por serem aqueles que, na nossa prática docente, mais profundamente conhecíamos, cujas sucessivas edições mais de perto acompanhámos.

No tratamento do tema A – *Das Sociedades Recolectoras às Primeiras Civilizações*, o campo religioso surge logo no texto dos Autores ao falar-se de *homo sapiens*, quando se afirma:

Vivia em cavernas, caçava animais de grande porte [...] e enterrava os seus mortos. O enterramento dos mortos é, para além da capacidade de fabricar instrumentos, outra característica que distingue os humanos dos outros animais.⁶³

⁶³ OLIVEIRA, Ana [et al.], *História* 7, 12.

Seguem-se as referências à arte e aos ritos das sociedades de grandes caçadores:

tentando dominar forças misteriosas e desconhecidas, o homem primitivo praticava ritos mágicos (danças, cantares, sacrifício de animais) em que utilizava, normalmente máscaras e se cobria de tintas ou de peles de animais. Estes rituais eram, muitas vezes, conduzidos por um feiticeiro.⁶⁴

Este texto é amplamente ilustrado com reproduções fotográficas de gravuras e pinturas rupestres ou de pequenas esculturas pré-históricas, e também imagens em que se pretende reconstituir a vida das primeiras comunidades humanas.

Ao falar da *revolução neolítica*, surgem as referências aos cultos agrários: «as crenças religiosas nas sociedades agrárias do Neolítico tornaram-se mais complexas os homens prestavam culto às forças da natureza das quais dependia a abundância das colheitas»⁶⁵. Mais à frente, acrescenta-se «para o final do Neolítico, aparecem já manifestações do culto dos astros, em especial o Sol, considerado como fonte da vida e do crescimento das plantas»⁶⁶.

Seguem-se referências ao surgimento da arquitetura como resultado da sedentarização das sociedades humanas, assinalando as construções de caráter defensivo e acrescentando «todavia, a maior parte das construções destinava-se a fins religiosos. É o caso dos monumentos megalíticos que aparecem espalhados pela Europa ocidental, desde Portugal à Bretanha (na França) e à Inglaterra»⁶⁷.

No mesmo manual, o texto é acompanhado de reproduções fotográficas de monumentos megalíticos existentes nos espaços europeus referenciados, bem como de esculturas e objetos de cerâmica decorada; mais uma vez surge a associação do campo

⁶⁴ OLIVEIRA, Ana [et al.], *História* 7, 16.

⁶⁵ DINIZ, M. Emília [et al.], *História* 7, 24.

⁶⁶ DINIZ, M. Emília [et al.], *História* 7, 24.

⁶⁷ DINIZ, M. Emília [et al.], *História* 7, 24.

religioso às manifestações artísticas, que será uma constante ao longo de grande parte do programa letivo.

Na 2ª unidade do Tema A, *Contributos das Primeiras Civilizações*, referem-se, com brevidade, o conjunto das civilizações dos grandes rios (Nilo, no Egito, Tigre e Eufrates, na Mesopotâmia, rio Indo, na Índia, e rio Amarelo, na China), e as principais transformações ligadas com a revolução metalúrgica e com a revolução urbana, associando-as ao surgimento da escrita.

Nesta unidade, os manuais analisados tratam de desenvolver, com mais pormenor, o estudo da civilização egípcia, à qual dedicam cerca de doze páginas; ao caracterizar a sociedade egípcia, afirma-se: «encontrava-se organizada em torno do rei-deus, o faraó [...] senhor supremo de todo o país, o faraó distribuía as terras e os cargos»⁶⁸. Apresenta-se a sociedade do Antigo Egito como uma sociedade fortemente estratificada, destacando a posição privilegiada dos sacerdotes e o papel determinante dos escribas, como funcionários do palácio real e dos templos.

Ao referir a religião dos egípcios utiliza-se, pela primeira vez, a expressão *religião politeísta*, para, em seguida, nomear e descrever um conjunto complexo de divindades cósmicas ou associadas com as forças da natureza e representadas «umas vezes com formas animais, outras vezes com formas humanas, e outras ainda com forma mista, humana e animal»⁶⁹. Fala-se do culto em grandes templos, que constituíam poderosos núcleos religiosos, económicos e culturais, albergando «numerosos sacerdotes e sacerdotisas, dispondo ainda de muitos escribas ao seu serviço [...] possuindo enormes propriedades e rebanhos»⁷⁰.

O tema da morte na sociedade egípcia é desenvolvido com referência à crença na *imortalidade da alma* [expressão substituída

⁶⁸ DINIZ, M. Emília [et al], *História* 7, 34.

⁶⁹ DINIZ, M. Emília [et al], *História* 7, 36.

⁷⁰ DINIZ, M., Emília [et al], *História* 7, 36.

por *crença numa outra vida*,⁷¹ no outro manual apreciado em paralelo] em associação com a prática da mumificação dos corpos, o escrúpulo revelado na tumulação dos mortos e na construção de grandes edifícios tumulares.

Ao tratar da arte no Egito Antigo, afirma-se: «A arte no Egito destinava-se, sobretudo, a glorificar os deuses e o faraó»⁷².

Interessante assinalar que grande parte dos documentos que acompanham o texto explicativo do manual, e devem ser explorados no decurso da aula, são reproduções fotográficas de cenas pintadas no interior dos túmulos, magnificamente conservadas, fontes iconográficas que não deixam de estimular a fruição da requintada beleza, ao mesmo tempo que contam a história de um povo, mostrando cenas do quotidiano ou do ritual associado ao culto dos mortos, e também transcrições de belos poemas e textos diversos de grande valor literário e cultural.

A concluir o Tema A, surge uma outra unidade com o título de *Novos Contributos Civilizacionais no Mediterrâneo Oriental*. Neste contexto, se apresenta o povo hebraico «cujos antepassados eram pastores nómadas, oriundos da Mesopotâmia. Cerca de 1800 a.C., o patriarca Abraão abandonou a Mesopotâmia e instalou-se com o seu povo na Palestina.»⁷³.

Um breve comentário à utilização sistemática da designação de Palestina, comum a ambos os manuais, quando se referem à região geográfica que veio a ser ocupada pelo povo hebraico, no segundo milénio a.C.; a designação a utilizar para o período histórico referenciado deveria ser Canaã, a fim de evitar-se o anacronismo. Palestina é designação mais tardia, aplicada à região a partir da sua integração no Império Romano (Syria Palaestina) e persistiu na tradição árabe.

⁷¹ OLIVEIRA, Ana [et al], *História 7*, 36.

⁷² DINIZ, M., Emília [et al], *História 7*, 40.

⁷³ OLIVEIRA, Ana,[et al], *História 77*, 44.

Tratando-se, hoje, de uma zona conflitual, as conotação étnicas e políticas aconselham a uma utilização cautelosa desta expressão.

Em seguida, descreve-se sumariamente a situação dos Hebreus no Egito, o retorno a Canaã sob a orientação de Moisés:

esta caminhada através do deserto, que durou quase quarenta anos, ficou conhecida por Êxodo. Foi durante este período que, no Monte Sinai, e segundo a sua crença, Jeová teria ditado a Moisés os *Dez Mandamentos*, escritos nas Tábuas da Lei, que contêm os princípios básicos da religião hebraica⁷⁴.

Depois de se apresentar, em breves traços, a história da permanência do povo hebraico na Terra de Canaã e das sucessivas conquistas destes territórios por Assírios, Babilónios, Gregos e Romanos, assinala-se o movimento da *diáspora* «dando origem à formação de várias comunidades judaicas fora da Palestina que, embora dispersas geograficamente, se mantiveram, até hoje, unidas pela mesma religião»⁷⁵.

Destaca-se, em ambos os manuais analisados, a caracterização da religião hebraica como «religião profundamente original. Enquanto que os outros povos seus contemporâneos eram politeístas, os Hebreus praticavam uma *religião monoteísta*. Acreditavam num único Deus, Javé, criador do mundo e do homem.»⁷⁶;

os Hebreus transmitiram à Humanidade uma importante mensagem religiosa, baseada fundamentalmente no *monoteísmo* e no *messianismo* [...] A história do povo eleito e a mensagem comunicada pelos patriarcas e pelos profetas, homens inspirados por Jeová, estão registadas no Antigo Testamento.⁷⁷

O Tema B – *A Herança do Mediterrâneo Antigo*, subdivide-se em duas unidades: *Os Gregos no século V a.C. – o exemplo de Atenas* e *O Mundo Romano no Apogeu do Império*.

⁷⁴ OLIVEIRA, Ana [et al], *História* 7, 44.

⁷⁵ OLIVEIRA, Ana [et al], *História* 7, 44.

⁷⁶ DINIZ, M. Emília [et al], *História* 7, 52.

⁷⁷ OLIVEIRA, Ana [et al], *História* 7, 44.

No que diz respeito à civilização grega, uma vez que o tema estabelece como limite temporal o século V a.C., o manual, sublinhando a unidade do povo grego, apesar da dispersão das suas cidades pelas margens do Mediterrâneo, afirma: «os Gregos consideravam-se um só povo. Tinham a mesma religião e, sobretudo, falavam a mesma língua [...] era na identidade cultural que assentava a unidade do mundo helénico»⁷⁸.

São em número de dez as páginas dedicadas ao capítulo da *Religião e Cultura*; nelas se refere: «os Helenos eram politeístas, isto é adoravam vários deuses, que imaginavam semelhantes aos seres humanos. A esta característica dá-se o nome de antropomorfismo»⁷⁹. Apresentam-se, em seguida, os deuses mais importantes com os seus atributos e funções, aludindo-se, ainda, a alguns heróis, «humanos que se teriam distinguido por qualidades excepcionais durante as suas vidas [...] depois de mortos, pensava-se que eram aceites entre os deuses e, assim, venerados como tal»⁸⁰.

No que respeita ao culto, destaca-se o conceito de *culto público*, entendido como dever cívico: «constituído por procissões, banquetes, sacrifícios de animais, competições e oráculos, era presidido pelos Magistrados (arcontes) e praticado junto dos templos da cidade»⁸¹. Dos diversos festivais pan-helénicos, que decorriam nos grandes santuários, incluindo competições desportivas, concursos de música e de teatro, estabelecendo tréguas em todo o mundo grego, destacam-se os Jogos Olímpicos que «inspiraram os Jogos Olímpicos da época contemporânea»⁸².

Refere-se, também, o *culto privado* que «era prestado aos mortos, nos cemitérios, e às divindades protetoras do lar, junto ao altar doméstico, fazendo-se preces e oferendas de vinho, frutos e

⁷⁸ DINIZ, M. Emília, [et al], *História* 7, 64.

⁷⁹ OLIVEIRA, Ana, [et al], *História* 7, 66.

⁸⁰ OLIVEIRA, Ana [et al], *História* 7, 66.

⁸¹ OLIVEIRA, Ana [et al], *História* 7, 66.

⁸² OLIVEIRA, Ana [et al], *História* 7, 66.

mel»⁸³. Refere-se, ainda o teatro, «um dos espetáculos preferidos dos Gregos, que nasceu associado ao culto de Dionísio»⁸⁴

No que respeita à arte grega, ambos os manuais dedicam ao tema quatro páginas, profusamente ilustradas com reproduções fotográficas das obras clássicas da arquitetura, da escultura e da pintura em vasos cerâmicos; em ambos se sublinha a relação entre a arte e a religião: «Os grandes edifícios construídos pelos Gregos estavam fundamentalmente ligados à vida religiosa: teatros, estádios e, sobretudo, templos»⁸⁵; «os Gregos esculpiram estátuas de deuses e de atletas bem como baixos-relevos e altos-relevos representando cenas mitológicas, procissões»⁸⁶; nos vasos gregos «surgem representadas cenas mitológicas e cerimónias fúnebres, atletas treinando e cenas da vida quotidiana»⁸⁷.

No que se refere à civilização romana, se bem que ambos os manuais abordam brevemente as origens de Roma, o tema restringe-se ao *Mundo Romano no apogeu do Império*. Neste contexto, dedicam um capítulo ao estudo das *crenças religiosas*, onde se afirma:

com a conquista de novos territórios, os Romanos entraram em contacto com outros povos, absorvendo muitas das suas crenças religiosas e formas de culto [...] para além da religião romana, eram permitidos outros cultos de outras religiões⁸⁸.

Também se fala de cultos públicos: «um dever cívico obrigatório para o conjunto dos cidadãos romanos» e de cultos privados, em louvor de divindades domésticas: «com orações, oferendas e sacrifícios de animais, realizado em casa e dirigido pelo chefe da família»⁸⁹.

⁸³ OLIVEIRA, Ana [et al], *História* 7, 66.

⁸⁴ OLIVEIRA, Ana [et al], *História* 7, 68.

⁸⁵ DINIZ, M. Emília[et al], *História* 7, 86.

⁸⁶ DINIZ, M. Emília [et al], *História* 7, 88.

⁸⁷ OLIVEIRA, Ana [et al], *História* 7, 72.

⁸⁸ OLIVEIRA, Ana [et al], *História* 7, 92.

⁸⁹ OLIVEIRA, Ana [et al], *História* 7, 92.

A encerrar este ponto, assinala-se o êxito das manifestações religiosas orientais mais espiritualizadas, os novos cultos de mistérios e de divindades orientais como Ísis (do Egito) e Mitra (da Pérsia), entendidos pelos autores latinos como sinais de decadência das virtudes romanas; a este propósito apresenta-se, para comentário, um texto de Tito Lívio⁹⁰. Em ambos os manuais analisados, termina-se com uma afirmação de teor semelhante: «Vinda também do Oriente, no século I, uma nova religião propagar-se-á por todo o Império. Trata-se do Cristianismo, cujo nascimento e difusão estudarás a seguir»⁹¹.

À *Origem e Difusão do Cristianismo*, apresentada no programa como *religião inovadora*, ambos os manuais dedicam quatro páginas ilustradas com mapas da «Palestina no tempo de Cristo»⁹² e da «Difusão do Cristianismo no Império Romano (séculos I e II)», destacando excertos dos Evangelhos, bem como reproduções fotográficas de representações simbólicas do Cristianismo, o que em ambos os manuais revela preocupação de selecionar as fontes iconográficas e literárias mais antigas e significativas para o trabalho do aluno, na sala de aula e em casa.

O texto dos Autores destes manuais, em termos semelhantes, contextualiza o nascimento de Jesus Cristo «num dos territórios do Império Romano, a Judeia (Palestina), no tempo do imperador Augusto»⁹³, descrevendo, em síntese, o contexto hebraico de incómodo com a ocupação romana, diáspora de grande parte do povo «constituindo comunidades espalhadas por todo o espaço mediterrânico» e o desenvolvimento do messianismo que levou a que «quando Jesus Cristo surgiu, alguns reconheceram nele o Messias»⁹⁴ prometido pelos profetas.

⁹⁰ OLIVEIRA, Ana [et al], *História* 7, 93.

⁹¹ DINIZ, M. Emília [et al], *História* 7, 114.

⁹² DINIZ, M. Emília [et al], *História* 7, 117.

⁹³ DINIZ, M. Emília [et al], *História* 7, 116.

⁹⁴ DINIZ, M. Emília [et al], *História* 7, 116.

Apresentam os Evangelhos como «a principal fonte para o conhecimento da vida e da mensagem de Jesus»⁹⁵, referindo-se, de forma sucinta à vida pública de Jesus, à escolha dos discípulos, e aos principais aspetos da sua mensagem: «as palavras de Jesus transmitem uma palavra de paz e tolerância», «Cristo apresentava-se como o Messias, o Filho de Deus vindo à Terra para salvar a humanidade. Aos que amassem os outros como a si mesmos, Cristo prometia a vida eterna depois da morte», e concluem: «a pregação do amor universal foi o aspeto mais inovador do Cristianismo, que aparecia como uma doutrina de paz e de igualdade»⁹⁶. Por fim, referem que, por receio dos efeitos da sua pregação, e porque os chefes religiosos hebraicos o tinham declarado como blasfemo, as autoridades romanas prenderam-no e Jesus «foi condenado à morte e crucificado em Jerusalém»⁹⁷. Após a morte de Jesus, a sua mensagem foi-se propagando por todo o Império Romano e «os seguidores dos seus ensinamentos começaram a constituir-se em comunidades de cristãos»⁹⁸.

No ponto seguinte, fala-se da *Difusão do Cristianismo*, resultante «da pregação dos apóstolos, discípulos mais próximos de Jesus, e dos primeiros padres cristãos»⁹⁹ sublinhando os elementos que, no contexto do Império Romano, constituíram fatores adjuvantes da sua rápida expansão: «a existência de numerosas cidades e de uma boa rede de estradas; o facto de haver duas línguas compreendidas por quase toda a população (o grego e o latim); e a presença de muitas comunidades judaicas por todo o império, como consequência da diáspora».¹⁰⁰

Vem a propósito sublinhar a importância atribuída em ambos os manuais à presença de «muitas comunidades judaicas por todo

⁹⁵ DINIZ, M. Emília [et al], *História* 7, 116.

⁹⁶ DINIZ, M. Emília [et al], *História* 7, 116.

⁹⁷ DINIZ, M. Emília [et al], *História* 7, 116.

⁹⁸ OLIVEIRA, Ana [et al], *História* 7, 100.

⁹⁹ OLIVEIRA, Ana [et al], *História* 7, 102.

¹⁰⁰ DINIZ, M. Emília [et al], *História* 7, 118.

o império» como fator determinante da difusão do Cristianismo, aspeto em que claramente acompanham a mais recente historiografia, mas que não impediu nenhum deles de persistir na «lenda» de que a nova religião atraiu «em especial escravos e outros deserdados da sorte»¹⁰¹, quando os testemunhos que conhecemos não permitem confirmar esta versão, antes pelo contrário mostram comunidades cristãs constituídas por um amplo leque social e cultural.

Aliás, as breves referências feitas nos manuais às dificuldades vividas pelos cristãos no seio da sociedade romana, considerados pelas autoridades romanas como «uma seita perigosa» pelos valores que defendiam, recusando «prestar culto ao imperador», o que «originou sangrentas perseguições e numerosos mártires»¹⁰², de certo modo denunciam a consciência de que a notoriedade dos aderentes ao Cristianismo justificava tais atitudes por parte das autoridades do Império.

O outro manual analisado repete, a propósito da difusão do Cristianismo «que teve maior adesão entre as classes urbanas mais humildes, os pobres e desfavorecidos, mas depois penetrou nas camadas superiores da sociedade»¹⁰³; trata-se aqui da mesma questão, discutível, da prioridade de conversão atribuída aos mais humildes, mas sublinhando um dado importante a reter: a referência à difusão do Cristianismo entre as classes urbanas é historicamente coerente com a importância das cidades no Império Romano e com a posterior e lenta extensão da mensagem cristã aos espaços rurais, igualmente comprovada.

Não cabe aqui desenvolver os argumentos que permitem desfazer alguns dos mitos persistentes e fundamentar as opções que nos parecem corretas, mas recordemos que diversas fontes, a começar pelas Cartas do Apóstolo Paulo, documentam o cresci-

¹⁰¹ DINIZ, M. Emília [et al], *História* 7, 118.

¹⁰² DINIZ, M. Emília [et al], *História* 7, 118.

¹⁰³ OLIVEIRA, Ana [et al], *História* 7, 102.

mento do Cristianismo no seio das sinagogas judaicas das comunidades da diáspora, gerando-se nelas conflitos que alarmavam as autoridades romanas e concitavam a sua reação hostil perante uma comunidade que até então tinham tolerado, e que, se dividia em duas crenças cada vez mais distintas, mas que os romanos, numa primeira fase, não saberiam distinguir.

As colónias judaicas constituíram, pois, bases para a expansão cristã nas províncias orientais do Império Romano, e mesmo em Roma, tendo ao mesmo tempo preparado a sociedade pagã para um novo monoteísmo, liberto das práticas tradicionais do judaísmo, como a circuncisão, o sabatismo e os interditos quanto à alimentação.

Ainda no sentido de desfazer a ideia de que seriam «os escravos e outros deserdados da sorte» os primeiros convertidos, seja-nos permitido uma breve citação de um Manual de História da Igreja que, ao esclarecer o valor da «pax romana» para a difusão do Cristianismo nos dois primeiros séculos da era cristã afirma:

[...] a unificação cultural levada a cabo por Roma irá converter-se numa grande ajuda para a formulação doutrinal do próprio cristianismo. A evolução que experimentara a filosofia grega em direção à ética, à interioridade, mais do que as especulações abstratas, fez que os pregadores do evangelho não encontrassem pela frente somente intelectuais dominados pelo ceticismo, mas também intelectuais orientados para uma religiosidade interior. O monoteísmo judeo-cristão encontrou um caminho fácil nas críticas que os filósofos gregos, como Platão e Aristóteles, e seus discípulos, tinham provocado contra o politeísmo nos estratos cultos do Império, apesar de que nos estratos populares todavia permanecesse muito arreigado o politeísmo tradicional.¹⁰⁴

A título de exemplo, consideremos o caso de Justino, o filósofo, que nos seus *Diálogos*, conta como procurou a verdade em todas as filosofias, tendo, após inúmeras deceções, sido conduzido à fé cristã.

¹⁰⁴ ÁLVAREZ GOMEZ, Jesús, *Historia de la Iglesia, I Edad Antigua*, 86-87.

Retomemos, então, a análise dos manuais onde verificamos que ambos referenciam a ampla difusão do Cristianismo, tendo atingido proporções tais que o imperador Constantino «publicou em 313 o Édito de Milão, em que decretava a liberdade religiosa no Império. Finalmente, em 392, o imperador Teodósio declarou o Cristianismo religião oficial do Estado romano, proibindo os outros cultos».¹⁰⁵

A concluir este tema, afirma-se «a organização da Igreja cristã, inspirada na do próprio Império, contribuiu para a consolidação do Cristianismo no mundo romano [...] devido ao prestígio de Roma, tanto os bispos como os metropolitas começaram progressivamente a reconhecer a autoridade suprema do bispo de Roma, que, mais tarde, passou a ser chamado Papa»¹⁰⁶.

Passa-se, depois, ao Tema C – *Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica*, sendo a primeira unidade: *A Europa cristã nos séculos VI a IX*.

Ao apresentar-se uma «nova Europa» resultante da pressão dos povos germânicos sobre as fronteiras do Império e da queda do Império Romano do Ocidente, no século V, introduz-se o conceito de Idade Média, refere-se o estabelecimento dos novos reinos bárbaros, explicando que entre bárbaros e romanos «havia grandes diferenças de línguas, de costumes e até de religião (os bárbaros eram ou pagãos ou arianos). Pouco a pouco, porém essas diferenças foram-se esbatendo, o que levou à fusão entre conquistadores e conquistados»¹⁰⁷.

As expressões «pagãos» e «arianos» são acompanhadas de asteriscos que remetem para explicação contida nas páginas finais do manual, onde uma «Pequena Enciclopédia Histórica» esclarece estes conceitos; no respeitante ao Cristianismo, podemos aí encontrar outras entradas, tais como: Apóstolo, Bíblia, Bula,

¹⁰⁵ DINIZ, M. Emília [et al], *História 7*, 118.

¹⁰⁶ DINIZ, M. Emília [et al], *História 7*, 118.

¹⁰⁷ DINIZ, M. Emília [et al], *História 7*, 126.

Cister (Ordem), Clero secular, Cluny (Ordem), Evangelhos, Igreja Católica, Igreja Cristã, Ordem religiosa, Pároco, Patriarca, Peregrinação, Prelado, Prior, Profeta, Salvação, Santuários.

Ressalta, então, o papel da Igreja Católica, cujo prestígio aumentou e «junto da qual as populações procuraram refúgio e apoio. Esse prestígio reforçou-se à medida que os invasores germânicos se foram convertendo ao Catolicismo»¹⁰⁸. Sublinha-se a difusão do monaquismo por todo o Ocidente, ampliado por «um número cada vez maior de crentes, levados pelo ideal de viverem isolados e de se recolherem em meditação e trabalho ao serviço de Deus»¹⁰⁹ e o alcance do papel civilizador dos mosteiros beneditinos, bem como «a acção dos monges foi também importante na assistência às populações, fornecendo refeições aos mais pobres, apoiando doentes, mendigos e órfãos e albergando peregrinos que se dirigiam aos santuários»¹¹⁰.

No que se refere à expansão islâmica presente no enunciado do Tema C, os manuais analisados tomaram diferentes opções: um deles decidiu incluir na primeira unidade, que intitulou *A Europa Cristã e o Islão nos séculos VI a IX*, uma caracterização da civilização islâmica a que dedicou seis páginas, que incluem grande diversidade de documentos e sugestões de atividades.

Nelas se fala do nascimento do Islão, destacando a conversão das tribos nómadas e politeístas da Arábia, por ação da pregação de Maomé, no século VI, sublinhando o surgimento da unidade política a par da unidade religiosa e afirmando: «a nova religião [...] recebeu o nome de Islão ou Islamismo e teve, na sua origem, muitas influências do Judaísmo e do Cristianismo, que Maomé conhecia bem.»¹¹¹.

Em seguida, caracteriza-se o Islamismo:

¹⁰⁸ DINIZ, M. Emília [et al], *História* 7, 126.

¹⁰⁹ OLIVEIRA, Ana [et al], *História*, 7, 114.

¹¹⁰ OLIVEIRA, Ana [et al], *História* 7, 114.

¹¹¹ DINIZ, M. Emília [et al], *História* 7, 128.

os Muçulmanos (palavra que em árabe significa crentes) acreditam num único Deus (em árabe Deus diz-se Allah) bem como na imortalidade da alma e na possibilidade de obterem a salvação eterna através da caridade e da oração. O livro sagrado da religião islâmica é o Alcorão que, para os crentes, contém a própria palavra de Deus, tal como terá sido transmitida a Maomé¹¹².

Refere-se, depois, que, à morte de Maomé, em 632,

uma grande parte da Arábia estava já convertida ao Islamismo e formava um único estado [...], passou então a ser dirigida por um califa (em árabe, sucessor, representante) que era, ao mesmo tempo, chefe religioso e chefe político. Foi sob a direcção dos primeiros califas que se iniciou o movimento de expansão que levou à formação do grande Império Muçulmano¹¹³.

Nas páginas seguintes, descreve-se a expansão do domínio muçulmano e caracteriza-se, com algum pormenor, a civilização islâmica, destacando as especificidades artísticas bem como as realizações muçulmanas no domínio científico. No que se refere a documentos disponíveis para trabalho, o manual apresenta uma biografia de Maomé, «o fundador do Islão», e propõe a comparação entre duas imagens da cidade de Meca, sendo uma proveniente de uma miniatura árabe do século XV, onde avulta a grande mesquita, e outra uma fotografia da mesquita, com a legenda: «peregrinação a Meca, na actualidade»

No final da unidade, remete-se o aluno para atividades de investigação que o confrontem com a problemática atual, como, por exemplo, procurar informação «sobre a distribuição da religião muçulmana no mundo actual».

As referências ao mundo muçulmano são retomadas mais à frente, na terceira unidade do Tema C, com o título: *A Península Ibérica: dois mundos em presença*, sendo-lhe dedicadas quatro páginas que resumem a rápida conquista do território pelos muçul-

¹¹² DINIZ, M. Emília [et al], *História 7*, 128.

¹¹³ DINIZ, M. Emília [et al], *História 7*, 128.

manos e a reação dos cristãos, que será conhecida como Reconquista. Em seguida, destaca-se a problemática de duas sociedades em confronto, sublinhando as marcas da herança muçulmana na cultura peninsular.

O outro manual analisado tomou a opção de incluir todas as referências ao mundo muçulmano na terceira unidade do Tema C, a que deu o título de: *A expansão muçulmana. Península Ibérica: dois mundos em presença*. A esta matéria dedica oito páginas, em tudo semelhantes às anteriormente referenciadas. Neste caso, também algumas das atividades propostas remetem para a atualidade: «descreve um exemplo actual de convivência entre pessoas de origem ou religião diferente».

Em ambos os manuais, sugerem-se leituras, visionamento de filmes, visitas a monumentos e sítios notáveis, lançam-se linhas de pesquisa que visam proporcionar aos alunos o aprofundar de conhecimentos acerca das especificidades da cultura e da religião muçulmanas.

O 7º Ano de escolaridade termina com o Tema D, *Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV*, sendo a última unidade intitulada *Cultura, arte e religião*. Neste contexto, fala-se da cultura monástica, afirmando: «os mosteiros constituíam praticamente os únicos centros de cultura»¹¹⁴. Depois de descrever um conjunto de atividades desenvolvidas pelos mosteiros, sublinhando o valor das suas escolas e bibliotecas, nomeia «o mosteiro de Santa Cruz de Coimbra e a abadia cisterciense de Alcobaça»¹¹⁵.

Considera-se, seguidamente o surto urbano medieval, ao qual se associa o surgimento das Universidades, associações de estudantes e professores que promoviam os estudos laicos, especialmente o direito e a medicina», assinalando a criação, no reinado de D. Dinis do Estudo Geral, que «recebeu, em 1290, uma bula de

¹¹⁴ DINIZ, M. EMÍLIA, [et al], *História 7*, 206.

¹¹⁵ DINIZ, M. EMÍLIA, [et al], *História 7*, 206.

proteção papal [...] e teve grande influência no desenvolvimento da cultura portuguesa»¹¹⁶.

Associadas ao desenvolvimento urbano medieval surgem as ordens mendicantes:

que propuseram novas práticas voltadas para a difusão de um ideal de humildade, simplicidade e pureza [...] Em Portugal, estas ordens exerceram grande influência, tendo sido responsáveis pela difusão do ensino em muitos centros urbanos. Fundaram vários conventos, tanto masculinos como femininos, nas principais cidades do reino.¹¹⁷

No que respeita à arte na Europa medieval, destacam-se, numa primeira fase, as catedrais e as igrejas românicas, bem como a escultura e pintura subsidiárias da arquitetura, «que constituíam elementos decorativos dos monumentos religiosos»¹¹⁸, «uma espécie de *livro em pedra*, pois era através delas que os fiéis aprendiam a doutrina dos Evangelhos»¹¹⁹.

Depois são referenciadas as construções góticas, com as suas inovações técnicas, que permitem a construção em altura e abertura de grandes janelas adornadas de magníficos vitrais coloridos. A escultura e a pintura autonomizam-se: «os escultores criaram imagens religiosas e estátuas tumulares. A arte da iluminura atingiu uma perfeição inexcedível na representação de cenas do quotidiano»¹²⁰.

Ambos os manuais dedicam as duas páginas finais da unidade à arte medieval em Portugal, apresentando imagens dos principais monumentos românicos e góticos, sublinhando o paralelismo da sua construção com os avanços da Reconquista cristã do território.

No que se refere ao 8º Ano, após retomar o Tema D para uma síntese sobre as crises do século XIV, começa-se pelo Tema E-1 *Expansão e mudança nos séculos XV e XVI*. A primeira unidade

¹¹⁶ DINIZ, M. Emília [et al], *História 7*, 206.

¹¹⁷ OLIVEIRA, Ana [et al], *História 7*, 170.

¹¹⁸ OLIVEIRA, Ana [et al], *História 7*, 172.

¹¹⁹ DINIZ, M. Emília [et al], *História 7*, 216.

¹²⁰ DINIZ, M. Emília [et al], *História 7*, 220.

deste tema trata o *expansionismo europeu*; neste contexto, ambos os manuais analisados apresentam a expansão da fé cristã como uma das motivações dos Descobrimentos portugueses: «As motivações religiosas tiveram, igualmente, importância fundamental. Numa época de profunda religiosidade, a maioria das pessoas, e sobretudo o clero, considerava ser sua obrigação combater os Muçulmanos e expandir a fé cristã»¹²¹.

Ao referir a presença portuguesa na África negra, só um dos manuais em análise desenvolve um ponto sobre *as tentativas de cristianização*, esclarecendo:

Nos arquipélagos atlânticos africanos, a população negra foi desde cedo cristianizada, tendo sido criados, na primeira metade do século XVI, bispados em Cabo Verde (ilha de Santiago) e em São Tomé. No continente africano foram mais débeis as tentativas de cristianização das populações. Uma excepção foi o reino do Congo, onde os Portugueses procuraram constituir, ainda no século XV, um reino africano cristão e europeizado.¹²²

Ainda no mesmo manual, quando se trata de caracterizar o império português do Oriente, surge uma brevíssima referência às religiões dos povos asiáticos, naquela época contactados: «As principais religiões eram o Hinduísmo e o Budismo, que tendo surgido na Índia do Norte, se expandiu para o Tibete, China e Japão. A religião muçulmana estendia-se desde o Sudoeste asiático até à Índia e ao arquipélago indonésio»¹²³. As referências ao Hinduísmo e ao Budismo remetem para definições sumárias que se destacam no tópico *Vocabulário*: «Budismo: doutrina fundada por Buda (sec.VI a.C.), que defende a superação do sofrimento através do aperfeiçoamento da pessoa humana.»; «Hinduísmo: religião politeísta hindu que admite a reencarnação da alma. Remonta a cerca de 1000 a.C.»

¹²¹ DINIZ, M. Emília [et al], *História Oito*, parte 1, 24.

¹²² DINIZ, M. Emília [et al], *História Oito*, parte 1, 38.

¹²³ DINIZ, M. Emília [et al], *História Oito*, parte 1, 40.

Seja-nos permitido introduzir uma pequena chamada a propósito do uso da expressão *religião politeísta* para definir Hinduísmo; a fórmula preferencial seria: «religião henoteísta tradicional da Índia, o Hinduísmo é, pela generalidade dos investigadores, considerada a mais antiga expressão religiosa e cultural das que hoje existem»¹²⁴, definição proposta na coletânea *Religiões: História, Textos, Tradições*, obra publicada em Portugal, em maio de 2006, no âmbito do Projeto RELIGARE, sob o apoio institucional da Presidência do Conselho de Ministros, com supervisão dos responsáveis religiosos.

O uso da expressão *politeísmo* aplicada ao Hinduísmo é não só redutora, como pode traduzir uma conotação pejorativa que, no contexto multicultural escolar, certamente concita reações de desconfiança e, porventura, ofensa por parte dos crentes. A fundamentar esta observação, tomemos em consideração as palavras dos autores do capítulo referente ao Hinduísmo incluído na obra, dirigida por Jean Delumeau, cuja tradução portuguesa se intitula *Grandes Religiões do Mundo*:

O «panteão» do hinduísmo pode dar lugar a interpretações muito divergentes, e até contraditórias, cada uma das quais possui, contudo, uma certa legitimidade. Consoante o olhar que lhe lançarmos, a Índia religiosa poderá surgir como politeísta, como panteísta, ou até como monoteísta. Politeísta, sem dúvida, dada a abundante diversidade dos cultos (*pûjâ*) prestados a inúmeros deuses e deusas [...] Quanto ao «panteísmo» hindu, entendido como sentimento de presença ou da difusão universal (*vibhûtvâ*) da divindade através dos seres, de tal maneira que igualmente os «emite» (*srsti*) ou «retrai» (*samhâra*) alternadamente, domina não apenas o discurso dos *Upanisad*, por exemplo, mas também muito frequentemente o da literatura devocional [...] O «monoteísmo hindu» reveste-se igualmente de aspectos muito especiais. Com efeito, tudo se passa como se o hindu pudesse virar-se sucessivamente, e com toda a sua alma, para diversos deuses, «esquecendo» provisoriamente os outros. O indianista Max Müller, no século XIX, deu-lhe o nome de «henoteísmo» [...] Concluamos pela não-pertinência na matéria das

¹²⁴ *Religiões: História, Textos, Tradições*, 39.

nossas próprias categorias teológicas. A Índia não é propriamente panteísta, nem monoteísta, nem politeísta. A sua realidade religiosa concreta nada tem a ver com os dilemas em que pretendemos encerrá-la.¹²⁵

No manual da Lisboa Editora que acabamos de referenciar, as expressões Hinduísmo e Budismo, remetem, ainda, tal como muitas outras ao longo do texto dos Autores, para um Cd-ROM, distribuído com o Manual, onde se contém uma Pequena Enciclopédia Histórica que esclarece os conceitos.

Em seguida, falando do *encontro de povos*, assinalam-se relações por vezes conflituosas que se atribuem à intolerância religiosa: «isto aconteceu, sobretudo com mercadores e populações muçulmanas, que foram reprimidos, nalguns casos, com violência e crueldade»¹²⁶.

Destaca-se, ainda a *missionação*, que a par de *aculturação*, são os únicos conceitos/noções básicas propostos pelo programa, no âmbito desta unidade, que de algum modo se referem ao fenómeno religioso, neste encontro de povos:

desde o início da presença portuguesa que começaram a ser enviados missionários para o Oriente, procurando converter as populações locais à fé cristã. Foram, no entanto, os Jesuítas, chegados pela primeira vez à Índia em 1541, os mais persistentes evangelizadores do mundo oriental [...] A penetração do Cristianismo no Oriente não foi fácil devido à forte implantação de outras religiões, como o Hinduísmo e o Budismo [...] [mas] conseguiram criar comunidades cristãs em muitos locais¹²⁷.

Nas sugestões de atividades, o mesmo manual orienta a pesquisa dos alunos para trabalho «escrito e ilustrado sobre uma dessas religiões» [orientais].

No Tema E-2, intitulado *Renascimento e Reforma*, para além de inúmeras referências às manifestações artísticas do Renascimento no contexto religioso e à atuação da Igreja como mecenas dos

¹²⁵ HULIN, Michel e KAPANI, Lakshmi, *O Hinduísmo*, in *As Grandes Religiões do Mundo*, 342-344.

¹²⁶ DINIZ, M. Emília [et al], *História Oito*, parte 1, 42.

¹²⁷ DINIZ, M. Emília [et al], *História Oito*, parte 1, 42.

grandes artistas, revela-se, a par de alguns temas do quotidiano, a persistência dos temas religiosos bem patententes nas ilustrações que povoam as páginas de ambos os manuais.

A crise religiosa do século XVI divide-se em três unidades: *A Reforma Protestante*, *A reação da Igreja Católica* e *O caso peninsular*; sendo-lhe, ao todo, dedicadas seis e oito páginas, respetivamente, em cada um dos manuais analisados. Ambos começam por referir os apelos feitos por humanistas e alguns setores da Igreja a «uma profunda reforma da Igreja, que moralizasse a vida eclesial e reconduzisse o Cristianismo à sua pureza original»¹²⁸.

Refere-se, em seguida, a proclamação, em 1517, das *Noventa e cinco teses*, de Martinho Lutero, «um monge alemão», que tomou posição pública contra a bula de indulgências do papa Leão X, «documento que declarava o perdão das almas do purgatório, em favor de quem fosse dada a esmola.»¹²⁹.

Ao assinalar a excomunhão de Lutero, acusado de heresia, em 1521, sublinha-se o apoio que recebeu dos príncipes alemães, que pretendiam, desse modo, «diminuir o poder do Papa e do imperador do sacro império romano-germânico, Carlos V»¹³⁰.

Em poucas linhas, um dos manuais¹³¹, apresenta as principais consequências do reformismo protestante; na decorrência das críticas de Lutero «à doutrina da Igreja Católica», considera-se que para a salvação de cada homem, «o fundamental era a fé; o conhecimento da Escritura deveria competir a cada um, «sem precisar de ter o clero como intermediário», pelo que «Lutero traduziu a Bíblia para alemão»; o culto «devia limitar-se à leitura da Bíblia e ao cântico dos hinos», tendo «abolido o culto dos santos e da Virgem Maria»; os sacramentos a observar seriam «apenas o batismo e a comunhão».

¹²⁸ DINIZ, M. Emília [et al], *História Oito*, parte 1, 72.

¹²⁹ DINIZ, M. Emília [et al], *História Oito*, parte 1, 72.

¹³⁰ OLIVEIRA, Ana [et al], *História 8*, vol. 1, 66.

¹³¹ DINIZ, M. Emília [et al], *História Oito*, parte 1, 72.

Afirma-se, a finalizar: Lutero «defendeu a extinção das ordens monásticas, do celibato eclesiástico e estabeleceu que a Igreja não deveria possuir propriedades. Isto levou muitos príncipes alemães a apoiar o luteranismo, seduzidos pela possibilidade de se apropriarem dos bens da Igreja Católica».

O outro manual analisado dedica uma página à exposição das principais características do Luteranismo, do Calvinismo e do Anglicanismo, concluindo:

«Na Europa Ocidental, os cristãos ficaram divididos em dois blocos religiosos: o Católico, a sul, e o Protestante, a norte»¹³², remetendo para dois mapas¹³³ que ilustram, um deles, a expansão das igrejas protestantes e o outro, a diversidade religiosa na Europa, na atualidade. A concluir este tema, o outro manual afirma: «Esta cisão conduziu a violentos confrontos dentro do mesmo país ou a guerras de religião, envolvendo vários países»¹³⁴.

Desenvolve-se, em seguida, o ponto denominado «A reacção da Igreja Católica», ao qual se dedicam duas páginas, em ambos os manuais. Aí se enuncia a «Contra Reforma e Reforma Católica», esclarecendo: «ao avanço do reformismo respondeu a Igreja Católica com um movimento que foi simultaneamente de *combate às ideias protestantes* (Contra-Reforma) e de *renovação interna* (Reforma Católica)»¹³⁵.

Em ambos os manuais analisados, o Concílio de Trento (1545-1563) é apresentado como a assembleia magna onde foram «não só reafirmados os princípios fundamentais da Igreja Católica (a salvação pela fé e pelas boas obras, o culto dos santos e da Virgem Maria, os sete sacramentos, a Bíblia e a tradição como fontes de fé e a autoridade do Papa), mas também tomadas medidas tendo em vista moralizar e disciplinar o clero»¹³⁶.

¹³² OLIVEIRA, Ana [et al], *História* 8, vol. 1, 68.

¹³³ OLIVEIRA, Ana [et al], *História* 8, vol. 1, 69.

¹³⁴ DINIZ, M. Emília [et al], *História Oito*, parte 1, 74.

¹³⁵ DINIZ, M. Emília [et al], *História Oito*, parte 1, 74.

¹³⁶ OLIVEIRA, Ana [et al], *História* 8, vol. 1, 70.

Destaca-se, em seguida, uma referência à importância da Companhia de Jesus «uma nova ordem religiosa», criada por Inácio de Loyola, «para defender o Catolicismo e promover a sua difusão no mundo», assinalando o valor da ação dos Jesuítas que «além de se dedicarem à missão constituíram uma importante barreira contra o avanço do reformismo protestante, através da pregação e do ensino, ministrado em numerosos colégios e universidades»¹³⁷.

Este mesmo manual, para além de apresentar uma breve biografia de Inácio de Loyola, e um pequeno excerto da Regra da Companhia de Jesus, direcionando as propostas de atividades no sentido do esclarecimento da ação dos Jesuítas como um «exército de Deus», propõe aos alunos a realização de um gráfico acerca dos «Cristãos no mundo atual», tomando como base os números fornecidos que distinguem católicos, de ortodoxos e de protestantes, numa abordagem que classificam de «relação passado-presente».

O outro manual analisado, propõe diferente abordagem desta relação passado-presente: apresentando a reprodução de uma imagem do século XVI referente à queima de livros proibidos por monges dominicanos, da autoria de Pedro Berruguete, e uma imagem de proveniência não identificada, cuja legenda é «tortura por ordem da inquisição», propõe aos alunos uma comparação com uma fotografia das Torres Gémeas de Nova Iorque, no momento dos atentados de 11 de setembro de 2001, e um pequeno excerto de uma notícia publicada pela revista *Visão* de novembro de 2006, segundo a qual «manifestantes paquistaneses rezaram» pelas vítimas de «bombardeamento de uma área tribal pela aviação dos EUA, que não mediou as consequências. Segundo a superpotência, as vítimas do ataque seriam suspeitas de militância islâmica». Esta proposta de atividade visa debater o tema: «tolerância religiosa ao longo do tempo: continuidade ou mudança?»¹³⁸.

¹³⁷ DINIZ, M. Emília [et al], *História Oito*, parte 1, 74.

¹³⁸ OLIVEIRA, Ana [et al] *História 8*, vol. 1, 71.

A preocupação revelada em ambos os manuais de estabelecer, no contexto do estudo do fenómeno religioso, uma relação passado-presente, já assinalada em outros pontos do programa em análise, revela-se pertinente, nomeadamente sabendo-se da diversidade de credos e de pertenças que estão, muitas vezes, presentes na sala de aula.

No entanto, a segunda das propostas enunciadas parece não estar suficientemente documentada nem claramente delimitada para permitir uma atividade minimamente credível e frutuosa. Em casos como este que aqui se mostra, cabe ao professor na aula, conhecendo a turma e as necessidades e prioridades dos seus alunos, decidir se este é o momento e a oportunidade para promover um tal debate e, em caso afirmativo, munir-se das fontes que considere mais adequadas para a tarefa a realizar.

Certamente por estarem os Autores cientes de que esta será a última oportunidade, consignada no programa de História do 3º ciclo do Ensino Básico, de trabalhar conteúdos diretamente relacionados com o campo religioso, a *História Oito*, propõe nas páginas referentes à «questão religiosa na Península» a seguinte atividade: «Efectua uma pesquisa sobre as principais religiões praticadas actualmente em Portugal e, se o teu professor estiver de acordo, promove um debate com os teus colegas sobre tolerância e liberdade religiosa»¹³⁹. Esta parece-nos ser a fórmula adequada, deixando ao professor a responsabilidade de avaliar as condições e o momento mais oportuno para lançar tal proposta.

A terminar a unidade temática sobre as reformas religiosas do século XVI, ambos os manuais dedicam «ao caso peninsular» duas páginas, em que se destacam imagens e textos acerca da Inquisição, sublinhando a especificidade da «questão religiosa peninsular» com «a existência de uma numerosa comunidade judaica»¹⁴⁰.

¹³⁹ DINIZ, M. Emília [et al], *História Oito*, parte 1, 77.

¹⁴⁰ DINIZ, M. Emília [et al], *História Oito*, parte 1, 76.

Seguindo a política já adotada em Espanha pelos Reis Católicos, «que viram na Inquisição uma nova arma de centralização do poder»¹⁴¹, em Portugal, o rei D. Manuel I publicou em 1496 o decreto de expulsão dos judeus e, em 1536, D. João III obteve o estabelecimento da Inquisição. Da conversão forçada dos judeus que não saíram de Portugal resultou a categoria de cristãos-novos que foram os alvos preferenciais da Inquisição: «milhares de cristãos-novos foram torturados e condenados em cerimónias públicas, chamadas autos-da-fé, durante quase todo o período em que existiu Inquisição em Portugal (1536-1821)»¹⁴².

O Tema F, intitulado «Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII», aborda objetivamente alguns conteúdos diretamente ligados com o fenómeno religioso no âmbito da unidade «A arte e a mentalidade barrocas», dedicando-lhe ambos os manuais analisados duas páginas, profusamente ilustradas com reproduções fotográficas de alguns dos mais significativos ícones da arte sacra barroca, sublinhando a associação das formas artísticas «ao espírito da Contra-Reforma que procurava glorificar a Igreja e exaltar a devoção dos fiéis»¹⁴³.

Sob o título «Portugal e o Iluminismo europeu», fala-se de Portugal como «um relógio atrasado», expressão atribuída a um pensador português do século XVIII, e afirma-se: «A intolerância continuava a fazer muitas vítimas: a Inquisição permanecia ativa e muito violenta. Boa parte do ensino encontrava-se na mão dos Jesuítas, que continuavam a praticar um ensino tradicional e dogmático, avesso às ciências experimentais e ao espírito crítico.»¹⁴⁴.

Ambos os manuais destacam as reformas pombalinas, nomeadamente no campo do ensino, afirmando: «As reformas pombalinas do ensino não só constituíram uma renovação pedagógica

¹⁴¹ OLIVEIRA, Ana [et al], *História 8*, Vol. 1, 72.

¹⁴² DINIZ, M. Emília [et al], *História Oito*, parte 1, 76.

¹⁴³ DINIZ, M. Emília [et al], *História Oito*, Parte 1, 118.

¹⁴⁴ DINIZ, M. Emília [et al], *História Oito*, parte 1, 140.

fundamental, como iniciaram a laicização do ensino, isto é, libertaram o ensino da influência dos princípios da Igreja»¹⁴⁵.

O 8º ano aborda ainda mais dois temas: o Tema G «O arranque da Revolução Industrial e o triunfo das revoluções liberais» e o Tema H «A civilização industrial no século XIX»; seguindo a lógica dos programas analisados de tratar no âmbito da «cultura» o fenómeno religioso, em cada época abordada, e se bem que em ambos os temas se façam breves referências a «novos modelos culturais» resultantes das profundas transformações que afetaram as sociedades europeias, nada se objetiva acerca das mutações observáveis no âmbito do campo religioso.

A mesma ausência de referências expressas ao fenómeno religioso persiste nos temas do 9º ano, que privilegiam, como já se disse, a história recente, nomeadamente o Tema I «A Europa e o mundo no limiar do século XX» e o Tema K «Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo». Ambos os temas comportam diversas unidades dedicadas ao esclarecimento de conteúdos referentes às «mutações na estrutura social e nos costumes», às «transformações do mundo contemporâneo» e aos «desafios do nosso tempo», omitindo-se, no entanto, qualquer esclarecimento referente ao campo religioso.

Referência breve, no corpo do texto dos autores do manual, surge a propósito do «choque da guerra», [a 1ª Guerra Mundial], «os costumes sofreram mudanças radicais [...] nas grandes cidades, onde a influência da Igreja ia diminuindo, as antigas normas sociais deixaram de ser respeitadas»¹⁴⁶

Ao caracterizar as décadas finais do século XX, fala-se de «fundamentalismo islâmico», no ponto «Diversidade do Terceiro Mundo», no contexto do Tema K, do 9º ano, afirmando:

o aparecimento, a partir dos anos 80, de um movimento radical – o fundamentalismo islâmico – exacerbou os ódios religiosos e políticos

¹⁴⁵ OLIVEIRA, Ana [et al], *História 8*, Vol. 1, 122.

¹⁴⁶ DINIZ, M. Emília [et al], *História Nove*, Parte 1, 64.

entre países e dentro de cada país. Uma série de conflitos violentos, em que por vezes intervieram as grandes potências, tem abalado profundamente, nas últimas décadas, a região¹⁴⁷.

Mais à frente, referindo-se à «proliferação dos conflitos», ainda no contexto do Tema K, assinala-se:

desde os anos 90, tem-se assistido a guerras civis por motivos étnicos, religiosos ou políticos [...] a estas tensões juntaram-se outras temíveis ameaças: a proliferação de armas nucleares e o aparecimento de redes de terrorismo internacional ligadas a facções radicais do fundamentalismo islâmico¹⁴⁸.

As breves referências destacadas revelam a consciência, por parte dos autores dos programas e dos manuais, de que as religiões podem determinar resistências às mudanças, exacerbar nacionalismos e até condicionar comportamentos bélicos radicais, e também mostram, implicitamente, o reconhecimento da persistência do peso das convicções religiosas na vida das sociedades.

Sublinhamos, pois, uma vez mais, que a omissão de tratamento escolar, no contexto cultural das sociedades contemporâneas, de tudo o que diz respeito ao campo religioso claramente dificulta a compreensão do sentido das mudanças que se pretendem explicar.

Nas inúmeras *Cronologias* do século XX presentes em ambos os manuais analisados, e para onde se remete um grande número de factos históricos que a exiguidade de tempo não permite explicar no texto explicativo, não se encontrou uma única referência ao Concílio Vaticano II, o que se deve estranhar, sabendo-se que ele marca uma mudança importante da atitude da Igreja Católica face ao mundo contemporâneo.

Quanto a personalidades do século XX, de reconhecida pertença a determinado campo religioso, o manual *História 9* faz uma fugaz referência a Ghandi «que defendeu a independência do seu

¹⁴⁷ DINIZ, M. Emília [et al], *História Nove*, Parte 2, 62.

¹⁴⁸ DINIZ, M. Emília [et al], *História Nove*, Parte 2, 72.

país, alcançada em 1947»¹⁴⁹ assinalando a sua proposta de desobediência civil, como via pacífica na luta pela emancipação face à potência colonizadora; o manual *História Nove* destaca Martin Luther King, «o homem que tinha um sonho», dedicando-lhe duas páginas em «Nomes que fizeram História».

Também no campo das artes do século XX, ambos os manuais, apesar de dedicarem muitas páginas à sua caracterização, apresentando grande número de ilustrações, limitam-se a referenciar a denominada arte civil, omitindo qualquer referência à arte sacra.

Por curiosidade, pode referir-se a única imagem, que constitui a exceção: trata-se de uma fotografia do exterior da Igreja de Santa Maria, no Marco de Canavezes, da autoria do arquiteto Siza Vieira, construída nos anos 90, que o Manual *História Nove* apresenta no capítulo final, denominado «Desenvolvo e aprofundo competências», e que toma como exemplo de «duas obras de arquitectura contemporânea», cuja caracterização propõe aos alunos.

3.2.2. A História da Igreja em Portugal

Uma outra linha de pesquisa nos propomos abordar, compulsando, para o efeito, os manuais em análise: tomando os momentos dedicados às especificidades do «caso português», procuremos identificar, para além daquelas que até agora identificámos no contexto cultural, as referências à História da Igreja em Portugal, com incidência nos campos político, económico e social, e às relações entre o Estado e a Igreja,

No 7ºano, no contexto do ponto 3 do Tema C, destaca-se «A independência de Portugal»:

Para consolidar a independência, o novo rei procurou o apoio da Igreja Católica. Como sabes, o Papa tinha, nessa época, uma autoridade que

¹⁴⁹ OLIVEIRA, Ana [et al], *História* 9, 138.

se sobrepunha à dos monarcas. Por isso, D. Afonso Henriques prometeu vassalagem ao Papa. Todavia as negociações com a Santa Sé foram demoradas. Só em 1179, o Papa Alexandre III, através da bula *Manifestis probatum*, [remete para excerto da bula, cuja análise orienta com duas perguntas] aceitou reconhecer Portugal como reino independente e D. Afonso Henriques como rei. Era o reconhecimento internacional da independência política, obtida, efectivamente, quase quarenta anos antes.¹⁵⁰

Mais à frente, o mesmo manual, falando das vitórias militares de Afonso Henriques, destaca o papel dos Cruzados na tomada de Lisboa, caracterizando-os como «guerreiros cristãos que iam a caminho da Terra Santa»; refere, ainda, a ação das ordens militares na reconquista dos territórios a sul do Tejo, apresentando-as como «constituídas por monges guerreiros e tinham como principal actividade a luta contra os que não aceitavam a religião católica»¹⁵¹. As referências assinaladas são acompanhadas de diversos documentos que visam esclarecer as informações dadas pelo texto.

Se bem que tenhamos transcrito as palavras de apenas um dos manuais em apreciação, o outro manual analisado segue a mesma linha de exposição dos acontecimentos, destacando os mesmos aspetos referenciados.

No Tema D, «Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV», apresenta-se o primeiro ponto, «Desenvolvimento económico», enquadrando o crescimento demográfico e a ocupação de novos territórios em Portugal no contexto de um movimento comum a toda a Europa, explicando um mapa intitulado «a expansão europeia dos séculos XI a XIII», onde se apresentam os limites da *Cristandade Ocidental*, do *Império Bizantino*, do *Mundo Muçulmano* e se mostram os *Estados cristãos da Palestina*, assinalando o sentido dos movimentos expansionistas europeus: «Fizeram-se expedições militares a zonas distantes, como foi o caso das Cruzadas do Oriente, que tinham como objectivo reconquistar

¹⁵⁰ DINIZ, M. Emília [et al], *História 7*, 166.

¹⁵¹ DINIZ, M. Emília [et al], *História 7*, 168.

a Palestina. Avançou-se também para as regiões da Alemanha, a leste do rio Elba, até aí pouco cristianizadas»¹⁵².

Se bem que o outro manual analisado apresente um mapa semelhante referente à expansão da Europa no mesmo período, o texto dos Autores é mais contido nas explicações; refere-se, no entanto, ao movimento das arroteias, afirmando: «Em Portugal, destacou-se a ordem religiosa de Cister, com o seu maior mosteiro na região de Alcobaça.»¹⁵³. Este mesmo manual, num capítulo final intitulado «Mais História da Portugal», amplia o tema, apresentando um excerto de um texto historiográfico dedicado aos monges de Alcobaça.

No ponto 2 do mesmo Tema D, dedicado ao estudo das «Relações sociais e poder político» em Portugal, no contexto do poder senhorial, afirma-se:

A Igreja Católica dispunha de grandes senhorios (os senhorios eclesiásticos), muitas vezes chamados coutos. Tinham sido obtidos através de concessões régias ou de doações feitas por particulares. Embora alguns mosteiros, como por exemplo o de Alcobaça, fossem particularmente ricos, os maiores domínios pertenciam às Ordens Religiosas Militares e situavam-se a sul do Mondego.¹⁵⁴

No outro manual, falando do «fortalecimento do poder real», afirma-se: «As leis da desamortização, ao proibirem as ordens religiosas e os mosteiros de adquirirem mais propriedades por herança, compra ou doação (o que nem sempre foi cumprido), também tinham por objectivo reduzir o poder do clero»¹⁵⁵.

No 8º ano, no Tema F 2 «Portugal na Europa do Antigo Regime», destaca-se o ponto «Portugal: a sociedade e o poder» em que se faz menção do poder do clero: «o clero possuía cerca de um terço das terras do País e recebia os dízimos de todo o reino» e apresenta-se uma fotografia do Convento de Mafra, caracterizado

¹⁵² DINIZ, M. Emília [et al], *História* 7, 178.

¹⁵³ OLIVEIRA, Ana [et al], *História* 7, 152.

¹⁵⁴ DINIZ, M. Emília [et al], *História* 7, 196.

¹⁵⁵ OLIVEIRA, Ana [et al], *História* 7, 160.

na legenda como «a mais perfeita expressão do absolutismo régio em Portugal»¹⁵⁶.

No contexto do estudo do «despotismo pombalino», esclarecendo que Pombal visava «o fortalecimento do Estado e a modernização do país», destaca-se de entre as medidas tomadas: «expulsão dos Jesuítas de Portugal e dos territórios ultramarinos, acusados de cumplicidade no atentado ao rei [D. José]. Os seus bens foram confiscados pelo Estado»¹⁵⁷. Referindo-se à política seguida pelo Marquês de Pombal no sentido da promoção da burguesia, assinala-se: «dignificou os cristãos-novos, pondo fim às perseguições da Inquisição e decretando a igualdade entre cristãos-novos e cristãos-velhos»¹⁵⁸.

No âmbito do segundo ponto do Tema G, «O triunfo do Liberalismo em Portugal», ao referenciar as iniciativas das Cortes Constituintes, que a par da elaboração da Constituição, «tiveram uma importante acção legislativa: extinguiram a Inquisição e muitos dos direitos feudais [...] fizeram leis sobre a liberdade de ensino e a liberdade de imprensa»¹⁵⁹.

Ainda no Tema G, a propósito da difícil implantação do liberalismo em Portugal, no contexto do ponto «O regresso do absolutismo», afirma-se: «A maior parte do clero e da nobreza, descontente com a perda dos seus privilégios, cedo começou a conspirar contra o regime liberal»¹⁶⁰.

Após a referência à guerra civil, que durou de 1832 a 1834, no ponto intitulado «O desmantelamento do Antigo Regime» afirma-se:

A monarquia constitucional consolidou-se e foram abolidos muitos dos antigos privilégios. [...] as medidas mais revolucionárias deveram-se a Mouzinho da Silveira, ministro de D. Pedro IV. [...] extinguiu a maior

¹⁵⁶ DINIZ, M. Emília [et al] *História Oito*, Parte 1, 116-117.

¹⁵⁷ OLIVEIRA, Ana [et al] *História 8*, Vol.1, 106.

¹⁵⁸ DINIZ, M. Emília [et al] *História Oito*, Parte 1, 122.

¹⁵⁹ DINIZ, M. Emília [et al] *História Oito*, Parte 2, 32.

¹⁶⁰ DINIZ, M. Emília [et al], *História Oito*, Parte 2, 36

parte dos morgadios, aboliu a dízima e os impostos de tipo senhorial.[...] O poder do clero foi também restringido. O ministro Joaquim António de Aguiar dissolveu as ordens religiosas masculinas, sendo confiscados pelo Estado todos os seus bens (terras, edifícios, obras de arte, etc.)¹⁶¹.

A acompanhar o texto explicativo, este manual apresenta, como documentos a trabalhar na aula, um excerto do decreto de extinção das ordens religiosas, publicado em 30 de maio de 1834, e um excerto de «As Viagens na Minha Terra» de Almeida Garrett, em que se trata o tema «O barão e o frade», criticando os barões do Liberalismo.

No âmbito do Tema H, sob o título «Os países de difícil industrialização: o caso português», ao contextualizar a «formação do operariado», sem que no texto dos Autores se faça qualquer referência às iniciativas da Igreja, apresenta-se como fonte a tratar na aula um excerto da *Vida e Obra* da Madre Teresa de Saldanha (1837-1916) que denuncia as más condições de trabalho das «raparigas vestidas de farrapos» nas fábricas e sublinha a ação das «Irmãs» que, juntamente com outras senhoras, têm como objetivo: «socorrer os pobres nas suas casas»¹⁶²

No Tema I «Portugal: da 1ª República à Ditadura Militar», tema do 9º ano, ao falar da «acção da 1ª República», afirma-se:

Os primeiros governos republicanos, nos quais o ministro Afonso Costa desempenhou um papel definitivo, tomaram importantes medidas: [...] laicização do Estado: lei da separação da Igreja e do Estado; expulsão das ordens religiosas e nacionalização dos seus bens; estabelecimento do registo civil obrigatório; legalização do divórcio.[...] muitas das medidas tomadas provocaram uma forte oposição da Igreja Católica¹⁶³.

Às medidas referenciadas, o outro manual acrescenta a «proibição do ensino religioso nas escolas públicas»¹⁶⁴. Como docu-

¹⁶¹ DINIZ, M. Emília [et al], *História Nove*, Parte 2, 38.

¹⁶² OLIVEIRA, Ana [et al] *História 8*, Vol.2, 73.

¹⁶³ DINIZ, M. Emília [et al] *História Nove*, Parte 1, 50.

¹⁶⁴ OLIVEIRA, Ana [et al] *História 9*, 44.

mentos iconográficos que propõem à exploração na aula, ambos os manuais apresentam caricaturas que relacionam a figura de Afonso Costa com a perseguição à Igreja.

No Tema K, «Portugal: do autoritarismo à democracia», nenhuma referência à relação do Estado com a Igreja [pretendíamos encontrar, pelo menos, na Cronologia, uma referência às Concordatas e à Lei da Liberdade Religiosa]; a única referência à Igreja surge a propósito do «agudizar da contestação ao regime», nos finais dos anos 50 e ao longo dos anos 60, em que se destaca a oposição de «um elemento da hierarquia católica, D. António Ferreira Gomes, bispo do Porto»¹⁶⁵.

Como pudemos observar, as referências ao fenómeno religioso estão presentes nas diferentes sociedades estudadas, em todas as épocas evocadas. Também verificámos a escassez de referências às religiões nas sociedades contemporâneas, em que o campo religioso tende a afastar-se do espaço público e a restringir-se a um fenómeno próprio da intimidade de cada indivíduo.

E, no entanto, as religiões continuam presentes nas sociedades contemporâneas, por vezes promovendo hostilidade e conflito, mas decerto marcando a espiritualidade de muitos seres humanos que procuram um convívio tolerante, num contexto de pluralismo religioso inscrito na lei.

Em Portugal, isso mesmo é reconhecido pelo programa de História que analisámos neste trabalho e, ainda que se possam sugerir ajustamentos, certo é que os manuais abordados revelam, desde já, a preocupação de sensibilizar os jovens estudantes para essa permanência das religiões e procuram estimular as suas pesquisas a fim de melhor conhecerem uma das mais fortes marcas identitárias das diversas comunidades presentes na escola e na sociedade.

¹⁶⁵ DINIZ, M. Emília [et al] *História Nove*, Parte 2, 92.

4. O aprofundamento do estudo das religiões na aula de História: um contributo para o futuro

O estudo da dimensão religiosa na vida das sociedades humanas é certamente complementar da vertente económica, social e política, que particularmente se enfatizam na aula de História.

Acresce, ainda, o valor didático a retirar da permanência do fenómeno religioso no tempo longo; a este propósito, especialmente caro ao historiador, como ao professor de História, socorremo-nos da palavra autorizada de especialista do Bispo D. Carlos Azevedo na introdução à *História Religiosa de Portugal*, que dirige: «Desde que existe o nível simbólico na pessoa humana, o facto religioso existiu, nas etapas da história, de variadíssimas formas, mas com permanências de impressionante peso e graus de parentesco, capazes de permitir significativas comparações»¹⁶⁶

O fenómeno religioso, como vimos no capítulo terceiro deste trabalho, é abordado nos programas como facto cultural presente em todas as sociedades que são objeto de estudo nas aulas de História, em todas as escolas portuguesas, no decurso da escolaridade obrigatória. O facto de rerear o seu tratamento nos conteúdos referentes às sociedades contemporâneas vai a par da secularização que as caracteriza, e a sua problematização foi já avançada noutro passo deste trabalho.

Verifica-se, no entanto, a necessidade de proceder a certos ajustamentos nesses programas, neles incorporando os resultados da investigação que se faz nas Universidades, os avanços do pensa-

¹⁶⁶ AZEVEDO, CARLOS M., in *História Religiosa de Portugal, Introdução Geral*, IX.

mento e da divulgação historiográfica, bem como dos estudos das Religiões, atualizando os conceitos e conteúdos a ensinar.

As recentes celebrações do centenário do *5 de Outubro de 1910*, data simbólica da implantação da República em Portugal, foram ensejo para se aprofundar a investigação e a divulgação historiográfica acerca da 1ª República e do Republicanismo. Seria interessante que alguns dos avanços no conhecimento desse período da história recente fossem tidos em conta nos programas de História das escolas básicas e secundárias do país.

Reconhecendo, embora, que a extensão de conteúdos é já dificilmente exequível com o número de tempos letivos disponíveis, ousaríamos sugerir que se procurasse ampliar e aprofundar um pouco o tratamento da legislação produzida pela 1ª República, no âmbito da separação do Estado da Igreja, a fim de mostrar o esforço de laicização do espaço público, que remeteu a religião para o contexto das consciências e restringiu os espaços de culto.

Trata-se, apenas, de mais um exemplo das pequenas alterações a promover, mas com grande significado, pois, no caso referido, os alunos seriam levados a melhor compreender os caminhos da recomposição do campo religioso, bem como o quadro de mudanças observadas na sociedade portuguesa nas primeiras décadas do século XX.

De entre as obras de referência, para fundamentar este desiderato, consideremos a do Professor Fernando Catroga que, ao caracterizar o republicanismo como «um projecto de hegemonização de uma nova mundividência» e comentando a lei da separação do Estado das Igrejas, (Decreto de 20 de abril de 1911), afirma:

O decreto [...] dispunha que a religião católica, apostólica, romana deixava de ser religião de Estado, e que todas as Igrejas ou confissões religiosas eram autorizadas, como legítimas agremiações particulares, desde que não ofendessem a moral pública, nem os princípios do direito público português. Ao mesmo tempo, confirmava a tradição de beneplácito ao interditar a publicação de bulas, pastorais e outras deter-

minações da Cúria, dos prelados ou outras autoridades eclesiásticas, e remetia o culto para a esfera da privacidade; proibia o seu exercício fora dos lugares a isso destinados, incluindo os funerais ou honras fúnebres com cerimónias cultuais, procissões e outras manifestações exteriores de culto onde e enquanto constituíssem um costume inveterado da generalidade dos cidadãos da respectiva circunscrição; interditava ainda a inserção de qualquer sinal ou emblema religioso nos monumentos públicos, nas fachadas dos edifícios particulares, ou em qualquer lugar público, exceptuando os edifícios habitualmente destinados ao culto de qualquer religião e os monumentos funerários ou sepulturas dentro do cemitério. [...] estamos perante preceitos que apontavam para a centração na esfera privada das práticas religiosas e para a destruição do estatuto privilegiado que o catolicismo, como religião de Estado, até aí tinha gozado na sociedade portuguesa.¹⁶⁷

Quanto ao Portugal democrático, seria indispensável referenciar o reconhecimento, pelo Estado, do crescente pluralismo religioso da sociedade que está refletido na publicação da Lei da Liberdade Religiosa (Lei nº 16/2001) e na criação da Comissão da Liberdade Religiosa, que reúne as diversas religiões presentes na sociedade portuguesa, sendo um «órgão independente e de consulta da Assembleia da República e do Governo», bem como a Concordata assinada com a Santa-Sé, em 18 de maio de 2004.

O professor de História, como temos vindo a sublinhar, em resultado de *um saber de experiência feito*, tem em todo o processo de ensino-aprendizagem um papel determinante na gestão do programa, na orientação da aula e do trabalho individual dos seus alunos.

Assim, no início do ano letivo, ao propor uma primeira abordagem do fenómeno religioso, ciente da delicadeza do tema e abordando-o com os cuidados requeridos em temas desta natureza, poderá ser levado ao diagnóstico do impacto deste fenómeno entre os seus alunos, recolhendo informação importante para futuras abordagens.

¹⁶⁷ CATROGA, Fernando, *O Republicanismo em Portugal*, 206-207.

Em cada uma das sociedades estudadas surge, por exemplo, a associação do campo religioso às manifestações artísticas, uma constante ao longo de todo o programa letivo; esta pode ser uma das linhas orientadoras de análise e reflexão, a recuperar em cada uma das etapas seguintes.

Ao abordar a cultura do Egito Antigo, uma das civilizações antigas que maior fascínio exerce sobre os jovens estudantes, o professor pode conduzir os alunos à reflexão sobre a relação dos homens com os deuses, à avaliação da importância das mediações e a compreender a autoridade dos sacerdotes, o valor dos sacrifícios e oferendas que envolviam o culto, as características dos templos e dos túmulos construídos, o papel central que tinha o culto dos mortos.

Ao abordar as origens do Judaísmo, e apesar de os manuais analisados dedicarem ao tema apenas duas páginas, é de assinalar a preocupação evidenciada em sublinhar a singularidade da religião hebraica, a importância do seu legado «à Humanidade», bem como a de estabelecer uma ponte até ao presente, estimulando os alunos a conhecerem uma das grandes religiões históricas que permanecem; uma das tarefas propostas num dos manuais analisados é: «procurar informação sobre as comunidades judaicas que actualmente vivem em Portugal»¹⁶⁸.

No que se prende com a Antiguidade Clássica, a herança grega presente nos nossos dias é sublinhada do seguinte modo: um dos manuais, escolhe os Jogos Olímpicos como tema a *descobrir*, apresenta em duas páginas inúmeros documentos para explorar, com destaque para as reproduções fotográficas de cenas pintadas em vasos gregos, representando diversas provas desportivas, e propõe atividades como: «recolhe informações e imagens e organiza com

¹⁶⁸ OLIVEIRA, Ana [et al], *História* 7, 45.

os teus colegas uma exposição sobre as semelhanças e as diferenças entre os Jogos Olímpicos gregos e os modernos»¹⁶⁹.

No que respeita ao Cristianismo no contexto do Império Romano, sugerem-se leituras e o visionamento de diversos filmes de reconstituição histórica, sendo uma das atividades propostas a seguinte: «efectua uma pesquisa (na biblioteca da tua escola ou na Internet) sobre o número de praticantes das quatro principais religiões actuais (Cristianismo, Islamismo, Hinduísmo e Budismo). Elabora depois um gráfico»¹⁷⁰.

Já atrás foram referenciadas numerosas atividades sugeridas pelos manuais analisados, visando o estudo das diversas culturas e religiões, com reflexos na atualidade. Na escola de hoje, dada a diversidade étnica, cultural e religiosa dos alunos que a frequentam, é já reconhecida a importância do mútuo conhecimento das sociedades e das culturas, no contexto da mundialização que as tecnologias favorecem e a economia tornou irreversível.

Tomemos como complemento a esta reflexão, as seguintes palavras do Professor Peter Stilwell:

A religião tem o seu lugar próprio e a sua lógica interna. Não é uma dimensão facultativa mas um elemento estruturante da condição humana. Pretender eliminá-la, a fim de evitar os males a que por vezes conduz, é um projecto tão ilusório como a tendência que ciclicamente põe em causa a política e os políticos, para os substituir de imediato por quem em pouco difere dos anteriores. A questão, no fundo, é outra. Trata-se, antes de mais, de gerar mecanismos de controle e de correcção social que respeitem a natureza do fenómeno religioso, enquanto que num diálogo necessariamente aberto se analisam caso a caso as suas manifestações na perspectiva do Bem e da Verdade.¹⁷¹

Nos manuais analisados foi, a seu tempo, assinalada a referência às religiões como fatores de conflito, nomeadamente no

¹⁶⁹ DINIZ, M., Emília [et al], *História* 7, 83.

¹⁷⁰ DINIZ, M. Emília [et al], *História* 7, 119.

¹⁷¹ STILWELL, Peter, *A religião como factor de conflito e potencial de paz*, 487.

mundo contemporâneo, onde, à falta de visibilidade das religiões no espaço público não corresponde a perda de importância que alguns sistematicamente promoveram e outros ingenuamente admitiram. Será, pois, indispensável encontrar na aula de História a oportunidade para esclarecer as características do fenómeno religioso no mundo contemporâneo, numa perspectiva de Antropologia e Sociologia Históricas.

Como pudemos verificar pela descrição dos programas de História, nomeadamente analisando, de forma sistemática, mas não necessariamente exaustiva, dois dos manuais em uso no 3º ciclo do Ensino Básico, a referência ao fenómeno religioso, num contexto cultural, está presente em todas as sociedades estudadas.

Certo é, no entanto, que dada a grande extensão de conteúdos a abordar num número de tempos letivos semanais com tendência a diminuir, as dificuldades de gestão dos programas se acentuam e os temas culturais são, muitas vezes, aqueles que beneficiam de menor número de aulas.

Para que esta tendência se possa inverter, e para que os professores assumam conscientemente essa opção, deve evidenciar-se a importância da formação dos professores de História, no campo de estudos das Religiões, nomeadamente da História e da Sociologia das Religiões.

À formação inicial ministrada nas Faculdades, que deveriam reconhecer o valor da investigação e do estudo do fenómeno religioso, dando-lhe o lugar que lhe pertence, seguir-se-iam ações de formação para professores de História, destinadas a fundamentar as opções programáticas, e a apoiar e promover o estudo dos temas religiosos na aula de História.

Às instituições de Ensino Superior e aos responsáveis credenciados pelas várias confissões religiosas presentes na sociedade portuguesa é urgente pedir colaboração, no sentido da publicação de estudos e de obras de divulgação acerca das grandes religiões adaptados aos jovens do Ensino Básico, bem como de antologias

ou coletâneas de textos adequados ao trabalho com alunos desse nível de ensino.

Aliado à formação de professores, mais um importante serviço se deve pedir às Religiões no sentido da descodificação da simbologia religiosa presente nas diversas manifestações públicas, artísticas ou outras, pois, no quotidiano, os jovens são confrontados com sinais, marcas culturais e formas de sociabilidade que, por desconhecimento, não sabem reconhecer nem podem respeitar.

Professores com formação científica, pedagógica e didática sólida, nomeadamente no que respeita aos fenómenos culturais e religiosos, professores motivados e conscientes da importância do seu papel na sala de aula, são um dos mais importantes fatores da mudança que, com razão, se reclama para a escola dos nossos dias.

Sem esta mudança, dificilmente a aula de História será, como pode ser, um espaço de encontro e serena discussão da diversidade que o multiculturalismo e o pluralismo religioso, ancorados no conhecimento do passado, podem proporcionar, perdendo-se a oportunidade de uma sólida formação integral dos jovens portugueses, e da sua preparação para melhor responderem aos desafios que a sociedade lhes apresenta já hoje.

Conclusão

A Escola, em Portugal, é hoje um espaço onde confluem alunos de múltiplas proveniências culturais e religiosas e essa é uma das suas riquezas. Mas as comunidades escolares nem sempre estão preparadas para acolher coerentemente a diversidade que as compõe e para gerir, em toda a sua complexidade, os conflitos que dela decorrem.

Refletir sobre a mudança, definir os seus contornos e procurar as melhores soluções para adequar as respostas às novas situações que se nos deparam é, pois, tarefa urgente que cabe a todos os cidadãos.

O presente estudo enquadra-se no âmbito dessa reflexão e pretende ser, de forma modesta, mas com amplo conhecimento das realidades escolares, vivenciadas ao longo de muitos anos de prática letiva, um contributo na construção de respostas para alguns dos novos problemas que se deparam à Escola dos nossos dias.

O primeiro capítulo deste trabalho procura evidenciar as características da sociedade contemporânea no que respeita à problemática da secularização e da recomposição religiosa, a fim de contextualizar o papel da Escola no estudo do fenómeno religioso e sublinhar a sua pertinência, em face das mutações observadas.

Num segundo capítulo, pretende-se reunir e sistematizar a informação disponível relacionada com o ensino cultural do fenómeno religioso, informação produzida em Portugal, no âmbito da União Europeia ou proveniente de outros países, onde o estudo desta problemática se encontra mais avançado e, em certa medida, estão mais próximos da realidade portuguesa.

Muitos desse estudos, reconhecendo a urgência de intervir, no sentido de adequar a escola à mudança em curso nas sociedades con-

temporâneas, sublinham a conveniência da abordagem cultural das religiões, no âmbito das diferentes disciplinas ou áreas curriculares já existentes nas escolas, recomendando o reforço da formação de professores, e apelando a estratégias inovadoras que permitam a reflexão crítica e o debate das realidades multiculturais nas salas de aula.

A ser assim encarado o estudo cultural das religiões nas escolas portuguesas, no contexto das diferentes disciplinas e para todos os alunos que frequentam o Ensino Básico, universal e obrigatório, o pluralismo cultural e religioso reconhecido por lei em Portugal beneficiaria, certamente, de uma oportunidade de ser verdadeiramente assumido e conscientemente vivido na comunidade escolar.

O ensino do fenómeno religioso em áreas disciplinares vulgarmente designadas de Humanidades, tais como as Línguas, onde confluem os estudos das diversas produções literárias e de outras riquíssimas realidades culturais, a Filosofia, a Psicologia e a Sociologia, mas também a Música e as Artes Visuais, e mesmo em outras áreas, poderia, certamente, constituir um fator de colaboração interdisciplinar e fornecer um contributo significativo para muitos projetos educativos.

O principal esforço desta investigação, apresentado no capítulo 3º, passa pela análise do programa de História do 3º ciclo do Ensino Básico, onde se procurou destacar os conteúdos e conceitos que concernem ao estudo do fenómeno religioso, no referente às diversas sociedades estudadas ao longo dos três anos que configuram este ciclo, que é de frequência obrigatória para todos os jovens portugueses.

A par deste trabalho de análise, decorre, no capítulo 4º, uma reflexão acerca do valor didático e formativo do estudo das religiões na aula de História, reflexão centrada na operacionalização dos conceitos e conteúdos proposta pelos dois manuais que analisámos, pretendendo, desta forma, mostrar a vivacidade do processo de ensino-aprendizagem no contexto da aula.

O valor didático do fenómeno religioso é especialmente notório na disciplina de História já que a sua permanência na longa duração constitui um fio condutor de grande potencial ao dispor do profes-

sor, permitindo-lhe planificar as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo numa lógica de coerência que é sempre frutuosa.

A criatividade própria da didática da disciplina encontra nas manifestações associadas às religiões um riquíssimo manancial que cada professor saberá explorar, de acordo com as suas particulares apetências e adequar às características das turmas a quem se dirige.

Destaca-se, ainda, o valor formativo do estudo das religiões, em ambiente escolar, numa abordagem científica e não confessional, que não se confunde nem põe em causa o ensino religioso que atualmente se pratica nas escolas portuguesas; o conhecimento das grandes religiões do mundo, das suas origens, características principais e das civilidades que lhes são inerentes, bem como das marcas culturais que conferem identidade aos povos, só pode ser enriquecedor.

O ensino das religiões na aula de História, sendo já hoje realizado nas nossas escolas, em moldes que este trabalho analisa com detalhe e procura esclarecer, constitui um desafio para o futuro, tanto mais adequado e eficaz quanto nele se puderem introduzir as correções aconselhadas pela investigação no âmbito dos estudos das Religiões, nomeadamente no que respeita à recomposição do fenómeno religioso, no passado recente.

Este desafio, no entanto, só será ganho se for reconhecida a importância central do professor na aula de História, superadas as tensões resultantes de políticas aplicadas com total insensibilidade às comunidades vivas que são as escolas, e se for reforçada a formação científica dos professores, no âmbito da História e da Sociologia das Religiões, estimulando-os e dotando-os de competências para uma abordagem rigorosa e esclarecida do fenómeno religioso.

O estudo das Religiões na aula de História poderá, então, contribuir decisivamente para uma melhor compreensão das marcas identitárias que caracterizam as diversas comunidades humanas no tempo e, simultaneamente, permitir aos jovens estudantes a tomada de consciência da sua própria identidade.

Bibliografia

Fontes

- DINIZ, M. Emília [et al], *Manuais de História do 7º, 8º e 9º Anos*, Lisboa: Lisboa Editora, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento da Educação Básica *Curriculo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*, Lisboa: Ed. Min. Educação, 2001.
- OLIVEIRA, Ana [et al], *Manuais de História do 7º, 8º e 9º Anos*, Lisboa: Texto Editores, 2008.
- Organização Curricular e Programas, Ens.Básico, 2º ciclo, vol. I*
- Organização Curricular e Programas, Ens.Básico, 3º ciclo, vol. I*
- Programas de História do Ensino Secundário.*

Estudos

- ÁLVAREZ GÓMEZ, Jesús, *Historia de la Iglesia, I Edad Antigua*, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2001.
- ARMOGATHE, Jean-Robert e WILLAIME, Jean-Paul, (dir) *Les Mutations Contemporaines du Religieux – colloque*, Turnhout: Brepols, 2003.
- AZEVEDO, Carlos M., (dir), *História Religiosa de Portugal*, Lisboa: Círculo de Leitores, 2000-2002.
- BUGER, Peter L., *La religion dans la conscience moderne: essai d'analyse, culturel*, Mayenne: Centurion, 1971.
- CATROGA, Fernando, *O Republicanismo em Portugal, da formação ao 5 de Outubro de 1910*, Lisboa: Casa das Letras, 2010.
- CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, Carta Pastoral *A Escola em Portugal, Educação integral da Pessoa Humana*, Fátima: 13 de Novembro de 2008, in *Pastoral catequética*, nº 14, Ano 5, Maio-Agosto, 2009.

- DEBRAY, Régis, *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque: Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Paris: Ed. Odile Jacob, 2002.
- DELUMEAU, Jean, (dir.) *As Grandes Religiões do Mundo*, Lisboa: Editorial Presença, 1997.
- FERREIRA, António Matos, *Secularização; Laicidade* in *Dicionário de História Religiosa de Portugal*, dir. Carlos M. Azevedo, Lisboa: Círculo de Leitores, 2000-2001.
- HATZFELD, Henri, *Les racines de la religion: tradition, rituels, valeurs*, Paris: Seuil, 1993.
- HERVIEU-LEGER, Danièle (dir), *La religion au lycée: conférences au lycée Buffon, 1989-1990*, Paris: Cerf, 1990.
- HERVIEU-LEGER, Danièle, *La religion pour mémoire*, Paris: Cerf, 1993.
- MILOT, Micheline et OUELLET, Fernand (dir.), *Religion, éducation et démocratie: un enseignement de la religion est-il possible?*, Montréal: Hamattan Inc., Paris: L'Hamattan, 1997.
- MUCZNIK, Esther, *A Religião nos Manuais Escolares*, Lisboa: Comissão da Liberdade Religiosa, 2007.
- POULAT, Émile, *Liberté, Laïcité, La guerre des deux France et le principe de la modernité*, Paris: Cerf, 1987.
- Religiões: História, Textos, Tradições*, Lisboa: Religare / Paulinas, 2006.
- STILWELL, Peter, *Que estudo das religiões no sistema de ensino?* in *Religiões: Identidade e Violência*, Lisboa: Alcalá, 2003.
- STILWELL, Peter, *A religião, factor de conflito e potencial de paz*, in *Communio*, nº 6, 1994.
- TEIXEIRA, Alfredo, *A cultura religiosa na escola*, in *Pastoral Catequética*, Nº 5, Ano 2, Maio-Agosto, 2006.
- TEIXEIRA, Alfredo, *Berger versus Berger, O ocaso da religião ou o seu regresso à cidade secular?*, in *Theologica*, 2ª Série, 38, 2003.
- TRIGANO, Shmuel, *Qu'est-ce que la religion? La transcendance des sociologues*, Paris: Flammarion, 2001.
- WHALING, Frank, *Religion in Today's World, the religious situation of the world from 1945 to the present day*, Edimburgo: T&T Clark, 1987.

