



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA
Instituto Universitário de Ciências Religiosas

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

Maria Aida Lopes de Almeida Teixeira e Melo

O Sagrado e a construção da Cidade
Como o (re)conhecimento da dimensão sagrada da
realidade promove o desenvolvimento humano

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada sob a
orientação do Mestre Juan Francisco Ambrosio

Lisboa
2013

0. Índice

0.	Índice	3
1.	Introdução	4
2.	O campo de investigação	8
3.	O Sagrado	21
4.	A Cidade e a sua construção	25
5.	O Sagrado e a Cultura Ocidental	32
6.	O Sagrado e a Escola em Portugal	45
7.	Oficinas Espirituais Escolares	55
8.	Conclusão	62
9.	Bibliografia	66

1. Introdução

“Creio que a perspectiva meramente ética, cívica e laica acerca do valor do princípio da cidadania como fator de desenvolvimento humano é ineficaz. Encerra os cidadãos num plano limitado e material, e este torna-se inoperante para neutralizar a tendência egoísta e gananciosa do homem. Se queremos manter a esperança de um futuro melhor para a Humanidade temos de recuperar a noção de sagrado” (Mattoso, 2010: 108).

Estas palavras do historiador José Mattoso dão o mote à reflexão que aqui se pretende fazer. Remetem-nos para um princípio extremamente caro à sociedade ocidental – a cidadania –, relacionam-no com a questão sempre pertinente do desenvolvimento humano e vão-nos dizendo que a projeção da esperança exige a presença do *sagrado* na construção social.

Na verdade, segundo este especialista da ciência que estuda a evolução das sociedades humanas (cf. Larousse, 1998: 3603), uma compreensão estritamente ética, cívica e laica da cidadania, porque incompleta, revela-se ineficaz relativamente à promoção do desenvolvimento. Poderíamos aqui debater o que se entende, de facto, por desenvolvimento e fá-lo-emos mais adiante. Por agora detenhamo-nos em perceber se, efetivamente, e de acordo com a opinião deste autor, só a consideração da dimensão sagrada da realidade, a par das restantes dimensões, permitirá suplantar determinadas limitações humanas e, assim, catapultar a humanidade, como um todo, para uma realidade melhor.

Uma análise sumariíssima ao mundo em que vivemos mostra que o rumo até agora empreendido é, manifestamente, insuficiente. Se é certo que a industrialização e a revolução tecnológica dos últimos séculos nos trouxeram muitas comodidades, também é certo que este *nos* “só inclui uma pequena percentagem da população mundial. Exclui a grande maioria dos habitantes da Ásia e da América do sul e a quase totalidade dos da África, além de uma incalculável quantidade de pessoas que vivem em condições indignas nos países desenvolvidos” (Mattoso, 2010: 105). Por outro lado, a qualidade de vida tem sido conseguida à custa do consumo de recursos “cujos processos de regeneração parecem seriamente perturbados” (Mattoso, 2010: 104). E, como se isto não bastasse, ainda podemos questionar até que ponto as ditas comodidades preenchem o ser humano na plenitude dos seus desejos?¹ “O que estou a interrogar é o sistema estabelecido pela

¹ É claro que aqui nos deparamos com limitações óbvias, já que “não temos qualquer possibilidade de comparar a felicidade das pessoas entre épocas, regiões e sociedades [o que podemos comparar] são níveis de bem-estar físico [...] o bem-estar espiritual é um fenómeno subjectivo por excelência” (Neves, 1995: 41).

civilização ocidental. Não será preciso alterar radicalmente os princípios em que ele se baseia?” (Mattoso, 2010: 105). Procuraremos percebê-lo na análise histórica desta cultura.

A questão não é nova, há já mais de quarenta anos escrevia o Papa Paulo VI (1967) que

“o desenvolvimento não se reduz a um simples crescimento económico. Para ser autêntico, deve ser integral, quer dizer, promover todos os homens e o homem todo, como justa e vincadamente sublinhou um eminente especialista²: “não aceitamos que o económico se separe do humano; nem o desenvolvimento, das civilizações em que ele se incluiu. O que conta para nós, é o homem, cada homem, cada grupo de homens, até se chegar à humanidade inteira” (Populorum Progressio, 14).

Uma qualquer leitura de jornal permite entrever que estamos longe deste patamar.

“O desenvolvimento da informação dá-nos uma consciência cada vez mais nítida dos perigos que nos ameaçam se continuamos a considerar o desenvolvimento apenas de uma maneira material, e a permitir que os seus benefícios só possam ser reservados para alguns, em vez de serem distribuídos por todos [...] O verdadeiro desenvolvimento não depende automaticamente da concentração do poder político, do poder económico ou do poder técnico nas mãos de alguns, mas da sabedoria e da inteligência com que eles os administrarem e souberem pôr ao serviço da comunidade e não de si próprios. Não podemos deixá-los nas mãos de uma minoria consumidora e egoísta que vive à custa do trabalho e do sacrifício da maior parte da Humanidade. A apropriação arbitrária do poder por uma minoria só traz a discórdia, a confusão, a crueldade e a guerra” (Mattoso, 2010: 107).

E como chegamos a este estado de coisas? Segundo José Mattoso graças à

“exclusão da Igreja, como instituição orientadora da cidade dos homens, proposta pelo iluminismo e o liberalismo [que] trouxe uma consequência grave: a perda da noção do sagrado, inerente ao princípio de que os homens podiam excluir a perspectiva divina, e atingir a perfeição por meio das suas próprias forças, ou seja por meio do poder, da razão e da técnica. Tal como os construtores da Torre de Babel. Esqueceram que a Humanidade só pode crescer como um todo, e que esse todo não é apenas material, mas sobretudo espiritual e cultural. Ora este princípio não é só uma questão de bom senso: é um princípio sagrado. Impõe o respeito total, absoluto” (Mattoso, 2010: 108).

Poder-se-á questionar esta visão da História argumentando que no período prévio ao século das luzes existiriam as mesmas, ou mais, desigualdades sustentadas mesmo em sacros princípios³ e menos desenvolvimento económico global. Esta constatação, porém,

² Neste excerto o Papa cita L. J. Lebrét, O.P. 1961. *Dynamique concrète du développement. Economic et Humanisme*. Les Editions Ouvrières. Paris, p. 28.

³ As cosmovisões medievais estavam articuladas em volta de um «centro sagrado» (Berain, 1991, 132 citado por Boavida & Sanches, 1997: 60). Esta perspectiva teológica da vida tinha associada uma estrutura axiológica e uma conceção ontológica onde era possível perceber “linhas predominantemente verticais, hierarquizadas, ou facilmente hierarquizáveis” (Boavida & Sanches, 1997: 60). Esta hierarquização sustentava a estrutura social de desigualdade.

não confere maior validade ao rumo então empreendido que ao ter mutilado uma dimensão importante da pessoa e da sociedade, a consciência do sagrado, não conseguiu mais que um desenvolvimento sem alicerces firmes que, tal como a torre descrita no texto bíblico, ameaça desabar a todo o momento. Mais ainda, criou-se uma situação social e humana sem referências orientadoras. O relativismo está, para muitos, na base da crise, sem precedentes, que hoje vivemos.

“Fala-se muito, no nosso tempo, em crise educativa. É conveniente, porém, ter dela uma ideia tão objectiva quanto possível para, enquanto educadores, podermos actuar adequadamente. A primeira ideia que ressalta é a de perda do fundamento da totalidade, como dizia Jaspers, já em 1955. E isto porquê? Porque, como considera Mèlich (1996, 57-58), se «rompeu a unidade da cosmovisão, quebrou-se o arquétipo central que aglutinava o significado, os valores e todos os outros elementos que configuravam a vida quotidiana». E, assim, aquilo que tinha base e era coerente deixou de a ter e de o ser, dominando, actualmente, «a carência de ideologias sólidas, a debilidade das crenças, a insegurança e o relativismo moral» (Gervilla, 1993, 17). Por detrás de tudo isto [...] avulta uma crise que se nos afigura a [...] «crise das crises», como diz Gervilla (1993, 17), e que é o processo de laicização, que tendo a sua origem no Racionalismo evoluiu para o Positivismo e o Materialismo e se consubstanciou nesse anúncio terrível do fim do século, gritado por Nietzsche: «Deus morreu!» Tendo-se então tornado evidente «um processo de desmitologização ou de autonomização das crenças e sentimentos colectivos em relação à esfera do «sagrado» como esfera de transcendência primordial» (Berain, 1991, 131-132)” (Boavida e Sanches, 1997: 59-60).

No desenvolvimento desta reflexão, começamos por apresentar o campo em que realizamos a nossa investigação, o qual engloba tanto a escola onde realizamos a prática letiva incluída neste Mestrado como a própria disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e o sistema educativo português no qual esta se insere.

Posteriormente, e antes de fazermos uma breve incursão pela História do Ocidente, precisamos conceitos fundamentais como são os de Sagrado e de Cidade. No périplo histórico buscaremos perceber em que princípios se baseia a nossa cultura e, mais especificamente, que lugar ocupou nela o sagrado ao longo dos muitos séculos em que se foi edificando.

Perante a aprendizagem que a História nos oferece, a questão que surge (e que urge) é a de saber como se adquire ou recupera a noção do sagrado? Cremos ser o conhecimento do religioso, aquele que confere as ferramentas necessárias à inteligência da dimensão sagrada da realidade. O conhecimento e compreensão desta dimensão, tanto quanto é

possível à «força humana», não é garante da sua consideração, mas é via que a possibilita e é certo que sem essa abertura cognitiva a consciência do sagrado seria menos provável⁴.

Sendo, ainda, a escola o santuário da transmissão cultural⁵, podemos dizer que recuperar a noção de sagrado, em ordem a um desenvolvimento verdadeiramente humano, passará por trazer o seu conhecimento (ou o do religioso que lhe dá acesso) para o contexto escolar. De facto, a sociedade é alimentada todos os dias por jovens elementos que nela se incorporam, graças à formação integral que se espera a escola lhes proporcione. Por norma, esta educa em função de princípios e valores que são orientadores da própria sociedade. Se a sociedade exclui o sentido do sagrado, também a educação o excluirá oferecendo uma formação limitada e limitadora. Do mesmo modo, cidadãos educados sem sentido do sagrado vão construir uma cidade onde este não está presente. Há que neutralizar esta espiral limitativa de modo a que, captado o sentido global das coisas, nos orientemos efetivamente para o bem, o bom e o belo.

Deste modo, a nossa reflexão vai encaminhar-se para a questão educativa tentando perceber até que ponto jovens conhecedores⁶ do sagrado serão no futuro pessoas mais aptas para a construção da cidade? No intuito de tornar esta reflexão, progressivamente, mais concreta e concisa reduziremos o âmbito da análise educativa ao caso português no qual se insere a EMRC, como figurino que concretiza o Ensino Religioso Escolar para a maioria dos portugueses. Esta disciplina, nos moldes em que funciona, é a nossa área de trabalho docente e aquela em que nos sentimos suficientemente conhecedores para realizar propostas concretas de promoção da educação do religioso.

⁴ “Todo o *creer* é solidário de um mínimo de saber” (Sesbôué, 1999: 8). É certo que (re)conhecer o sagrado não é ainda a experiência de fé, mas estamos convictos que o fascinante do Mistério atrai ao ponto de a confiança nele brotar espontaneamente.

⁵ “Continua a ser a escola a instituição de que se espera que assegure o currículo [entendido este como aprendizagens que corporizam um *corpus* cultural nuclear (cf. Roldão, 1999: 10)], tanto mais quanto a informação está hoje cada vez mais disponível e acessível noutras sedes, mas só a escola, até ao momento, tem condições institucionais para ensinar as pessoas a desmontar e gerir essa informação de forma a convertê-la em saber e competência «em uso» para todos” (Roldão, 1999: 14).

⁶ Note-se que aqui, *conhecer*, está para lá do conhecimento histórico ou informativo, inclui o experienciar, o viver, a aquisição efetiva de competências religiosas: “Uma coisa é acreditar na existência do supra-sensível, outra é fazer dele uma experiência vivida; uma coisa é ter a ideia do sagrado, outra é perceber-lo e descobri-lo como um factor activo e operante que se manifesta pela sua acção” (Otto, 1917: 185).

2. O campo de investigação

No presente ano letivo, de 2012/2013, desenvolvemos a prática de ensino supervisionada (PES) em Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), através da Universidade Católica Portuguesa (UCP), na Escola Básica do 2º e 3º ciclo Professor Pedro d'Orey da Cunha (EBPOC), sede do Agrupamento de Escolas da Damaia, sita na freguesia da Damaia, concelho da Amadora, onde integra a rede pública de ensino.

Esta escola serve as populações da Damaia e Buraca, locais habitados por “crianças e adolescentes cujo capital cultural e linguístico não os predispõe para o sucesso e lhes limita o exercício responsável e democrático da cidadania” (PE, 2007: 3). Esta constatação do Projeto Educativo do Agrupamento resulta do facto de a população das freguesias mencionadas ser, maioritariamente, constituída por imigrantes (dos P.A.L.O.P.⁷, do Brasil, da Europa de Leste e da Ásia).

Desta realidade é espectável advirem obstáculos à integração no sistema educativo do país de acolhimento. As dificuldades sentidas por esses alunos resultam quer de diferenças linguísticas, já que alguns alunos usam, em casa, os idiomas dos países de origem das suas famílias, quer de razões mais profundas como é o caso de as famílias ora apresentarem elevada mobilidade entre os países de origem e o nosso, ora não prepararem os seus educandos com a devida motivação para a valorização da escola e, concretamente, da escola portuguesa. Esta lacuna na transmissão resulta do facto de estas famílias não conhecerem, por experiência própria, o nosso sistema educativo ou, conhecendo-o, não reconhecerem nele valor acrescentado. Há, ainda, o facto de estas populações viverem, na sua maioria, em condições precárias o que é resultado de situações de desemprego ou emprego descontínuo e mal remunerado⁸. “Estes alunos [oriundos de famílias pobres, de lares onde os pais não falam a língua do país ou portadores de diferenças físicas ou emocionais (cf. Arends, 2008: 10)] viverão a escola de modo diferente daqueles cujos pais foram eles próprios educados nessas mesmas escolas, e que prepararam os filhos para elas” (Arends, 2008: 10-11). Naturalmente, estas dificuldades são condicionadoras do sucesso e da integração social que é suposto a escola gerar.

⁷ Sigla de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

⁸ Esta precariedade no emprego resulta, também, do facto de muitos Pais e Encarregados de Educação (mais de 50%, segundo dados do PE: 10-14) serem trabalhadores manuais sem ou com baixa especialização.

“A escola [...] surgiu, e existe como instituição, para garantir a passagem/apropriação estruturada desse *currículo* [...] julgado socialmente necessário [...] para que o público a que destina se integre socialmente e para que a sociedade mantenha o seu funcionamento [...] A nível internacional, novas pressões começam a agir sobre a educação, nomeadamente na melhoria da sua qualidade global, ou seja, a necessidade de «massificar» o sucesso da aprendizagem” (Roldão, 1999: 10.17).

Por sua vez, a falta de resultados escolares e a menor inserção social continuarão a distanciar estas famílias da escola, distância que gera novo insucesso, abandono escolar e desintegração.

É com a pretensão de quebrar esta espiral negativa que lida, diariamente, a EBPOC tendo por base um projeto educativo que visa “a construção de uma Escola que seja um espaço de afirmação da cidadania para todos os que aí ensinam e aprendem” (PE, 2007: 3), uma escola que oferece aos seus alunos “a preparação necessária para que eles, autónomos, empreendedores e activos, possam estar aptos a lutar por alcançar uma vida de qualidade” (Pedro d'Orey da Cunha, citação inscrita na sala de professores da EBPOC). Felizmente beneficia da presença de um corpo docente estável, o que é fundamental face a uma realidade tão adversa aos objetivos da escola. Efetivamente, o trabalho de continuidade é benéfico tanto para alunos como para docentes já que,

“trabalhar com jovens de origens culturais diversificadas [...] exigirá que os professores possuam um repertório de estratégias e métodos eficazes [...] terão também de estar aptos a adaptar os currículos e a instrução de modo a torná-los mais adequados a alunos que podem considerar a escola excessivamente difícil ou irrelevante para as suas vidas” (Arends, 2008: 11).

Só o conhecimento da realidade com que se trabalha, apurado com o passar dos anos, permite que estratégias e métodos se tornem, progressivamente, mais eficazes e adequados.

Os dados estatísticos constantes nos documentos oficiais da escola mostram que objetivos fulcrais, como anulação da taxa de abandono escolar, já foram alcançados. A partir daqui tem-se avançado para patamares mais ambiciosos, como o melhoramento da performance ao nível dos resultados escolares e a melhoria da disciplina que se procuram conseguir tanto através de maior colaboração das famílias e das instituições locais, pois, “outra importante forma de melhorar os resultados educacionais dos alunos mais pobres é o envolvimento dos pais e da comunidade” (Arends, 2008: 82), como através de instrumentos criados para o efeito – a Equipa de Mediação Jovem, os Prémios d'Orey, os Projetos de Desenvolvimento Educativo (referidos no Portefólio da PES –

Caracterização da Escola e da Turma: 5-6) e, ainda, o concurso “DreamTeam”, competição que decorreu no presente ano letivo premiando tanto as performances avaliativas quanto o bom comportamento de cada turma. Observamos, por diversas vezes, o interesse dos alunos em saber qual a classificação da sua turma e o empenho conjunto em delinear estratégias para conseguir pontos (o que passava por ser cumpridor das responsabilidades que lhes cabiam enquanto alunos – realizar trabalhos de casa, obter boas classificações na avaliação, não ser alvo de sanções...).

Para lá das práticas concretas sublinhamos, sobretudo, o facto de ter encontrado na EBPOC uma comunidade unida e organizada em torno de objetivos reais. Esta realidade permite almejar as mais elevadas metas.

Neste contexto educativo, a EMRC conta com um elevado número de alunos inscritos⁹ e com quatro professores que colaboram direta e ativamente, dentro da especificidade da disciplina e das competências de cada um, para alcançar as metas definidas pelo Agrupamento. O bom funcionamento do grupo disciplinar proporciona a preparação de uma panóplia de atividades extraletivas muito apreciadas tanto pelas crianças e adolescentes que frequentam a escola como pelos adultos que nela têm o papel de educadores. Nestas dinâmicas conseguem-se proporcionar aprendizagens a diversos níveis, de que destacamos o favorecer do sentido de comunidade pela proximidade e pela confiança que se geram entre os participantes. O bom entrosamento com a comunidade escolar permite que seja, por esta, reconhecida a relevância educativa da EMRC, o que nem sempre se verifica nos estabelecimentos da rede pública de ensino.

A possibilidade de trabalhar em equipa pedagógica com outros docentes de EMRC foi, como sublinhamos no portefólio da PES, um dos aspetos mais interessantes desta experiência de prática letiva. A observação das vantagens do trabalho intradisciplinar, a partilha de experiências e ideias com os outros estagiários, a tomada conjunta de decisões, a preparação de materiais (cf. Portefólio da PES – Lecionação das Unidades Letivas), as orientações do professor cooperante (cf. Portefólio da PES – Avaliação Global) constituíram momentos fulcrais de aprendizagem, a vários níveis.

Habitualmente, dada a carga horária da disciplina¹⁰, este trabalho colaborativo não é possível o que, não só, reduz a presença da EMRC em termos da quantidade e da

⁹ Cerca de 95% (cf. *Voz da Verdade*, 2012: 2).

¹⁰ A disciplina apresenta uma carga horária de uma hora, no primeiro ciclo do ensino básico, ou um bloco semanal de 45 minutos, nos segundo e terceiro ciclos do ensino básico, ou 90 minutos, no ensino secundário (cf. anexos I,II,III e IV do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho).

diversidade da oferta educativa em contexto exterior à sala de aula, como cerceia o trabalho letivo pela ausência de partilha de ideias e estratégias. Por vezes, procuramos suprir esta limitação pela criação de parcerias com docentes da disciplina que trabalham noutras escolas. Mas essa colaboração, por força da distância, do envolvimento de entidades educativas que não querem sentir posta em causa a sua autonomia e por outros condicionalismos, nunca é tão efetiva. O trabalho colaborativo no exercício da docência é de enorme mais valia tanto para os docentes que o realizam quanto para os discentes que dessa colaboração beneficiam.

“O campo da Psicologia fornece bases para considerar que o trabalho colaborativo tem condições para ser mais produtivo, na medida em que as interações sistemáticas e orientadas [...] são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão; por outro, a dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura do consenso e superação de conflitos tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes numa dada actividade, incentivando maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias [...] Num outro campo teórico, ligado ao estudo sociológico da profissionalidade e das profissões, encontramos uma clara associação do desempenho reconhecido como próprio do profissional [...] à prática colaborativa sistemática, quer no plano da produção do conhecimento próprio da profissão, quer no plano da realização cooperada das tarefas profissionais” (Roldão, 2007: 26).

Expericiamos muitas destas vantagens quando, em 2011, realizamos um trabalho de equipa¹¹, envolvendo a EMRC e as Ciências da Natureza, no qual se desenvolveu o tema da “Ecologia” versando concretamente a área das Florestas, já que se celebrava o “Ano Internacional da Floresta”. O resultado foi uma investigação na qual os alunos se envolveram com muito interesse, as aprendizagens foram imensas e a escola foi galardoada com um primeiro prémio em concurso nacional.

Creemos que o trabalho colaborativo e as suas potencialidades têm que ser mais explorados ao nível da escola. Habitualmente é reconhecida a sua validade relativamente aos discentes, mas esquecida quando cabe aos docentes realizá-lo. “As perspetivas contemporâneas sobre a forma como as crianças aprendem também se aplicam à forma como os professores aprendem” (Arends, 2008: 28). E os professores aprendem ou

¹¹ Segundo Marques, o trabalho de equipa realiza-se a dois níveis: “Primeiro a nível dos professores da mesma área disciplinar que leccionam os mesmos anos. De seguida, a nível dos professores das diferentes áreas. No primeiro caso, procura-se o trabalho de grupo na programação das unidades de ensino, nomeadamente, na produção, selecção e intercâmbio de materiais auxiliares de aprendizagem. No segundo caso, visa-se a criação de centros de interesse comuns às várias disciplinas e que se podem traduzir em visitas de estudo, reportagens fotográficas, exposições, concursos e jornais escolares” (1983: 52).

precisam de aprender a ensinar, precisam de evoluir, de desenvolver a sua prática, sob pena de estagnarem e perderem eficácia educativa. “No processo de aprendermos a ser professores [...] o desenvolvimento dá-se de forma sistemática através de fases, durante as quais as possibilidades de crescimento se mantêm estagnadas a menos que ocorram experiências adequadas” (Arends, 2008: 29). Na linha do saber popular que afirma que “parar é morrer”, o educador que procura o aperfeiçoamento da sua prática busca essas experiências de crescimento, sendo o trabalho de pares uma delas.

“A ideia de aprendizagem como processo formativo permanente na actividade de um professor requer a sua ancoragem na reflexão colectiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de acções de ensino em formatos partilhados” (Roldão, 2007: 26).

Neste seu artigo *Colaborar é preciso*, Maria do Céu Roldão refere um estudo levado a cabo por Lee e Judith Shulman, em 2004 na Califórnia (EUA), sobre as práticas de professores em diferentes disciplinas¹² que se centrou no conceito de *comunidade de professores enquanto aprendentes*. Nesta investigação “as dimensões de colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente” (2007: 26). Os especialistas são, assim, unânimes em reconhecer que trabalhar colaborativamente permite ensinar mais e melhor, o que não significa

“que se trabalhe sempre colectivamente. Trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais” (Roldão, 2007: 28).

E a este nível do trabalho individual também ocorreram aprendizagens pertinentes, entre as quais se destaca a elaboração dos relatórios de autoavaliação de cada aula que muito ajudaram a aprimorar o trabalho letivo. Particularmente durante o segundo semestre, em que dominávamos melhor este instrumento de trabalho, percebemos a sua tremenda utilidade em ordem à promoção de um trabalho eficaz com o grupo concreto de alunos com que se está a lidar. Não temos dúvidas que esta análise retrospectiva é facilitadora do domínio dos aspetos práticos da docência – funções executivas, interativas ou organizacionais do ensino¹³ – que ocupam um lugar central no exercício da mesma.

¹² Trata-se do projeto “Fostering a community of teachers as learners” (cf. Roldão, 2007: 26).

¹³ Estas funções concretizam-se, segundo Arends, na liderança do grupo de alunos (f. executivas); na instrução direta dos alunos (f. interativas); e no trabalho conjunto com colegas, pais e outros agentes (f. organizacionais) (cf. 1995: 14).

A participação efetiva na tarefa de ensino aprendizagem ocorreu no contacto com uma turma de nono ano cujas características, de acordo com o projeto curricular de turma, se enquadravam no perfil dos alunos da escola referido nos documentos oficiais do Agrupamento (cf. Portefólio da PES – Caracterização da Escola e da Turma). Também a frequência da EMRC se situava dentro da média escolar, já que 17 dos 19 alunos da turma estavam inscritos na disciplina. A lecionação foi repartida entre três estagiárias, ainda que estivéssemos presentes em todas as aulas dadas¹⁴. Este conhecimento prévio que tínhamos da turma, fazia esperar um grupo de alunos com reduzido interesse pela aprendizagem; constatação que só foi real para alguns dos seus elementos. Efetivamente, em sala de aula, os alunos da turma B mostraram-se, em geral, trabalhadores, interessados e participativos, ainda que, ocasionalmente, conversadores. No conjunto, não eram muito pontuais o que dificultava o arranque das atividades letivas, nem cumpridores de tarefas para realizar em casa. Procuramos ora suprir estes condicionalismos, ora adaptarmo-nos a eles e, assim, procedemos à “planificação do processo de ensino-aprendizagem a partir do conhecimento, cada vez mais aprofundado, dos alunos e das suas necessidades concretas” (Programa EMRC, 2007: 21).

Selecionamos competências, experimentamos e adaptamos estratégias, até que na lecionação da última unidade letiva optamos por uma dinâmica lúdica que se mostrou deveras capaz de envolver e entusiasmar todos os alunos e alunas pelas aptidões que se pretenderam ajudar a adquirir. Ou seja, a nossa adequação à turma foi-se consolidando à medida que se aproximava o final do ano. Esta constatação confirma a importância do trabalho de continuidade, aliás já intuída por muitos professores¹⁵; trabalho que deveria ser realizado ao longo de, pelo menos, um ciclo de aprendizagens. Sem dúvida que a colocação de docentes deveria ter em atenção esta realidade.

Não obstante, numa avaliação oral realizada no final das atividades letivas pelos alunos, estes mostraram o seu agrado pelo percurso realizado no decurso do ano, tanto ao nível das aprendizagens quanto da empatia que se foi estabelecendo com as estagiárias. O final do ano letivo ficou, ainda, marcado por um convívio entre os alunos da turma, os estagiários e o professor cooperante Fernando Moita. Foi a forma que encontramos para assinalar o termo de um ano que se revelou de intenso trabalho tanto para professores como para alunos. Curiosamente, acabou por se tornar numa aprendizagem significativa, dado que pudemos sentir e refletir a relevância de momentos como este no contexto

¹⁴ Exceto nas aulas supervisionadas pelos professores orientadores da UCP.

¹⁵ E referida quando assinala a mais valia da estabilidade do corpo docente da escola.

escolar e, concretamente, no âmbito da educação moral e religiosa. Referimos no relatório da PES, citando Clara Saraiva, que a festa é “um tempo e espaço marcados pela ruptura com a vida mais ou menos regrada do quotidiano [...] ruptura essa [...] necessária para o equilíbrio das sociedades” (2002: 9). Mais adiante neste relatório, ao buscar o entendimento do sagrado, veremos que este pode ser descoberto, precisamente, nestas experiências de ruptura.

Cada uma das estagiárias teve a seu cargo a preparação de duas das unidades letivas do programa do nono ano. As que nos couberam abordavam, ambas, a questão religiosa: *Deus, o grande mistério* e *As religiões orientais*. Dada a irrelevância social e individual que ainda têm estas questões¹⁶ não era espetável serem temas, por si só capazes de captar o interesse dos alunos. Apostamos, por isso, em estratégias entrópicas e envolventes capazes de despertar a curiosidade dos adolescentes favorecendo, assim, o desenvolvimento das competências previstas pelo programa. Estas podem resumir-se, conforme referimos no Portefólio da PES, em entender o que é a realidade transcendente, perceber como pode cada pessoa relacionar-se com essa realidade e que consequências daí advêm para a vida e em conhecer a multifacetada diversidade cultural, onde o sagrado está presente das mais diversas formas, e saber valorizá-la e respeitá-la (Avaliação Global: 4-5). Os materiais pedagógicos criados revelaram-se pertinentes, nomeadamente o jogo das religiões que foi, progressivamente, construído pelos alunos no decurso da unidade letiva 3 (cf. Portefólio da PES – Lecionação das Unidades Letivas: 25-54.76-126).

Creio que os objetivos propostos foram parcialmente alcançados. Em geral, os alunos apreenderam os conhecimentos base indispensáveis à compreensão dos temas e aquisição das competências previstas¹⁷, mostraram ser capazes de usar esses conhecimentos numa reflexão pessoal, demonstraram abertura e capacidade de diálogo em relação à diversidade e manifestaram interesse pelas novas aprendizagens, especialmente quando foi usada a dinâmica lúdica (cf. Portefólio da PES – Lecionação das Unidades Letivas: 73-75).

¹⁶ “Vivemos um período onde a questão de Deus desvaneceu ou apagou-se mesmo não apenas da vida pública mas também da vida privada” (Fossion, 2010: 7).

¹⁷ “Assim, todo o processo se deve orientar para a aquisição e desenvolvimento de competências, solidamente sustentadas no uso e integração de uma variedade de conteúdos de conhecimento” (Programa EMRC, 2007: 14).

No entanto, a questão da construção de uma visão coerente do mundo na qual é perceptível a ligação entre o sagrado que é Deus, a atitude face a essa realidade e a vida¹⁸, pareceu ficar incompleta. Esta dimensão era muito importante na linha da pesquisa em ciências religiosas que aqui se fará. Efetivamente, a temática deste relatório versa a questão da cidadania e o modo como a consciência do sagrado influencia a vivência deste papel social. Na análise histórica da cultura Ocidental veremos que a ausência do *sentido do sagrado*¹⁹ tem responsabilidades no desenvolvimento incompleto e insustentável que marca a construção da cidade atualmente. Procuramos que os alunos percebessem tanto existência do sagrado quanto a validade da experiência crente, mas não é certo que a aquisição da competência que a liga à vida e permite uma compreensão coerente do mundo tenha ficado consolidada.

Na busca de respostas para esta lacuna, pareceu-nos que o contexto de sala de aula não é suficiente para a dinamizar. Efetivamente, os alunos tomaram contacto com esta ligação numa perspetiva teórica²⁰, sem a possibilidade de a vivenciar na sua experiência concreta. E é difícil avaliar se tal constatação é suficiente para moldar atitudes. O tempo disponível em aula poderia ser gerido de outro modo por forma a aprofundar mais esta dimensão da ligação entre fé e vida; dando, por exemplo, aos alunos a oportunidade de questionar/experienciar²¹ situações concretas, levando-os a refleti-las e, assim, compreender melhor a dita ligação. No entanto, parece-nos ser mais contundente e envolvente possibilitar a experiência de situações reais ou simuladas nas quais os alunos aprenderiam a fazer opções conducentes a um mundo melhor para si e para os outros.

Para esse efeito, só a dinâmica de um projeto autónomo permitiria avançar mais neste domínio, já que nesse contexto é possível motivar para atitudes concretas a partir tanto da liderança como dos pares. Efetivamente, a faixa etária em que se encontram estes alunos²² requer a reunião destes condicionalismos para que a ação aconteça e para que se

¹⁸ “Relacionar a fé num Deus que é origem e fim de todas as coisas, em relação ao qual todos somos iguais, com a fraternidade e as obras de promoção humanas dela decorrentes” é o modo como está formulada a operacionalização de algumas das competências previstas na unidade letiva *Deus, o grande mistério* (cf. Programa de EMRC, 2007: 115).

¹⁹ O “«sentido do sagrado» [...] não é outra coisa que a abertura do homem a essa forma de ser da realidade [a sagrada] na sua totalidade” (Velasco, 2006: 89).

²⁰ Fizeram-no através de análise noticiosa pela qual perceberam que, em alguns contextos, o espírito cristão marca, positivamente, pela diferença (cf. Anexo 17, portefólio da PES Lecionação das Unidades Letivas: 46).

²¹ Através, por exemplo, da técnica de *role play* (cf. Portefólio da PES Lecionação das Unidades Letivas: 75).

²² “Segundo outro autor, James Fowler, o conhecimento da fé passa também por estádios evolutivos, sendo que este grupo de alunos de 15 anos viverá uma “fé sintético-

perceba que a relação com o sagrado não é estanque mas tem ligações com todos os momentos vitais. É ainda mais exigente²³ transmitir o sentido do sagrado e a ligação deste com a vida quanto a própria sociedade ainda não a compreende como tal. Mesmo no contexto atual de *retorno* do sagrado, este é visto como realidade intimista, do foro individual e que não tem qualquer ligação com a dimensão social da vida: “o regresso do religioso [...] está marcado pelo individualismo e pela privatização, pelo conceito de laicidade, que exclui a influência da religião na política e na vida em sociedade” (Vloet, 2006: 416). No mundo hodierno “a religião nada tem a ver com a solução dos problemas concretos da cidade [...] remetida ao mundo da mera subjectividade e à sua expressão cúlta” (Ambrosio, 2007: 320).

É, por isso, *muito* relevante o papel do docente de religião na escola, já que trabalha competências sociais e humanas que nenhuma outra disciplina trata por não serem da sua abrangência.

“Admito que não somos os únicos e a disciplina não é a única que colabora para este desenvolvimento harmonioso e pessoal, mas temos uma quota parte. E se não formos nós a dá-la, mais ninguém a dá. Sobretudo esta dimensão do religioso” (Moita em *Voz da Verdade*, 2012: 3).

De há uns anos a esta parte tem sido debatida, em diversos ambientes, a necessidade de se educar para o religioso²⁴. Não só porque é realidade pessoal – somos o *homo religiosus*, segundo Eliade, ou “*homo capax religionis*, em analogia com a famosa fórmula dos Padres da Igreja, *homo capax Dei*” (Vloet, 2006: 417) – como é realidade que marca e determina a traça social e histórica das culturas – “o conhecimento das religiões faz parte integrante da história dos homens e das civilizações” (*Recomendação 1720, de 4 de outubro de 2005, da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa* citada por Willaime, 2006: 404).

Assim, muitos especialistas consideram impossível compreender o mundo atual sem a compreensão dos códigos religiosos. E para além desta vertente semiótica, é certo não

convencional”. Nesta etapa da vida, a relação com o religioso é muito compartimentada, isto é só *para alguns momentos*. Talvez por isso permaneça uma certa resistência à ligação com a vida. E há mais, pelo facto de o adolescente valorizar muito o grupo de pares e orientar as suas escolhas em função das do grupo, a prática que se poderia pretender alcançar teria que ser dinamizada no grupo como um todo e pela orientação de um líder que serve, ao mesmo tempo, de modelo. Uma pretensão deste género, ultrapassa, a meu ver, o domínio da sala de aula e requereria um trabalho prático a ser realizado noutros moldes (um clube, por exemplo)” (Portefólio da PES – Lecionação das Unidades Letivas: 23-24).

²³ No sentido, simultâneo, de necessário e difícil.

²⁴ Veja-se o *Relatório Debray*, a *Recomendação 1720, de 4 de outubro de 2005, da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa*, ou a *Declaração de Toledo* citadas, mais adiante, neste Relatório.

ser possível uma educação integral da pessoa que exclua alguma das suas dimensões. Um sistema educativo “que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (n.º 2, art.º 1.º da Lei 46/86) não pode descuidar a dimensão religiosa, tão relevante quanto as outras.

Esta constatação faz do ensino religioso um direito dos cidadãos (cf. Pons, n.d.: 191). Se “para muitos pais a religião é uma dimensão principal do ser humano; tem que figurar [...] em toda a educação integral” (Pons, n.d.: 192). “De facto, seria empobrecedor entender a educação excluindo dela a interpretação e análise do fenómeno religioso, bem como a proposta de uma visão do mundo e da vida humanista e cristã” (Nunes em *Programa EMRC*, 2007: 9). Numa cultura de matriz cristã como é a Ocidental faz todo o sentido que a compreensão do religioso seja feita dentro desta perspectiva.

Do mesmo modo, no nosso país, a aprendizagem do religioso na escola é, maioritariamente, realizada através da EMRC sendo a incidência na “perspectiva cristã, em geral, e católica, em particular” (Programa EMRC, 2007: 19) do mundo e da cultura uma via facilitadora da compreensão dos mesmos a oferecer aos mais jovens da nossa sociedade. A finalidade última da disciplina é “fazer com que os alunos compreendam a perspectiva cristã da vida e a relacionem, de forma sistemática, com as situações da vida quotidiana e os outros saberes, sejam eles de natureza científica, cultural ou artística” (Programa de EMRC, 2007: 19).

Nesta linha de entendimento, a EMRC tem lugar na escola e desempenha aí um papel fundamental. Enquadra-se, ainda, no direito que às famílias assiste de escolher para os seus filhos uma educação ético-religiosa adequada à construção da sua personalidade (cf. Nunes em *Programa EMRC*, 2007: 9). A Igreja Católica responde com a formação religiosa e o Estado com a criação das condições necessárias para que esta educação “possa ser uma realidade concreta e efectiva (cf. CRP, art.º 41º, ponto 5, art.º 67º, ponto 1 e ponto 2, alínea c)” (Programa EMRC, 2007: 9).

De acordo com a já citada Lei de Bases do Sistema Educativo, é um dos objetivos do ensino básico “desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas” (alínea g do art. 7º). “Nesta perspectiva, o programa de Educação Moral e Religiosa Católica estabelece pontos de contacto entre a cultura portuguesa, nas suas vertentes literária, patrimonial e artística e a mensagem cristã” (Programa EMRC, 2007: 13).

Não raramente se questiona a validade de uma EMRC num mundo plural. Acresce que além de plural, e sem entrarmos agora na discussão da validade dos sistemas vigentes, o mundo (o ocidental, pelo menos) é democrático o que confere prevalência aos grupos maioritários, como é no nosso país o caso dos cristãos católicos. Ainda assim, e porque está inserida no mundo e na escola hodiernos, a disciplina não se furta, no seu programa de estudos, especialmente no que se destina aos adolescentes e jovens, à abordagem das “demais visões do mundo” (Nunes em *Programa EMRC*, 2007: 9) onde se inclui o trato da diversidade religiosa mundial. Acresce que

“o facto religioso, concretamente o facto cristão, contém uma enorme potencialidade irénica, promovendo, desde os seus textos fundamentais, a concórdia e a paz entre os povos. Assim sendo, é de evidente interesse para a educação das crianças e dos jovens a existência de uma disciplina que [...] tenha como objetivos fundamentais educar para a dimensão moral e religiosa” (*Programa EMRC*, 2007: 14).

e pela qual é possível estabelecer pontos de contacto pertinentes com as demais áreas de estudo.

A questão da cidadania e a educação para ela²⁵ é uma das áreas transversais do currículo escolar em que a EMRC está mais seriamente comprometida. A natureza peculiar da disciplina é, como vimos, o “ensino moral e religioso, numa perspetiva específica” (*Programa EMRC*, 2007: 19). Poderá questionar-se que ligação têm estas áreas com a educação para a cidadania? Para a nossa disciplina, o real é o “campo do agir humano, livre e responsável, orientado por princípios e valores ético-morais” (*Programa EMRC*, 2007: 19). A cidadania enquanto exercício que é do papel social de cada um, enquanto participação ativa na construção comum e no desenvolvimento da cidade é ação humana que se pauta por valores. A EMRC “inclui no seu programa a referência explícita a valores [...] fulcrais na construção da sociedade e no crescimento equilibrado de pessoas maduras, autónomas e responsáveis perante si próprias e perante a sociedade” (*Programa EMRC*, 2007: 23). Mas faz mais do que isso, pois fundamenta tais valores na fé num Deus que nos envia a amar os irmãos. O enquadramento ético preconizado assenta numa visão religiosa da vida, ou seja é uma ética “com fundamentação transcendente” (*Programa EMRC*, 2007: 19). Efetivamente, para os crentes, “a vida humana [...] o mundo material e biológico são interpretados na sua relação necessária com o absoluto (Deus), tendo esta maneira de abordar a realidade repercussões sobre o modo como se

²⁵ “A elaboração do programa de Educação Moral e Religiosa Católica obedece a algumas linhas orientadoras [...] Desenvolvimento das áreas transversais ao currículo: educação para a cidadania, dimensão humana do trabalho, língua e cultura portuguesas e tecnologias de informação e comunicação” (*Programa EMRC*, 2007: 17-18).

interpreta eticamente o agir humano” (Programa EMRC, 2007: 20). Assim, esse Deus com quem tudo se relaciona impele a um certo agir que deixa de ser orientado pelo acaso ou meramente pelo *ego*, mas busca uma finalidade que é a Sua vontade santa²⁶. É certo, como afirma André Fossion que “para muitos dos nossos contemporâneos [...] a questão de Deus [...] não se coloca sequer [...] E mesmo quando a questão permanece, eles podem viver sem Ele, sem que por isso se vejam privados de sentido, de projetos ou de valores” (2010: 7). Mas pode questionar-se até onde estão dispostos a viver esses valores, a trabalhar por esses projetos ou a crer no sentido que os motiva. A fundamentação transcendente da ética cristã tem subjacente uma relação com o Deus em que se crê, o que muda tudo. Na verdade, Ele é

“O Deus que criou o mundo e tudo quanto nele se encontra, Ele, que é o Senhor do Céu e da Terra, não habita em santuários construídos pela mão do homem, nem é servido por mãos humanas, como se precisasse de alguma coisa, Ele, que a todos dá a vida, a respiração e tudo mais. Fez, a partir de um só homem, todo o género humano, para habitar em toda a face da Terra; e fixou a sequência dos tempos e os limites para a Sua habitação, a fim de que os homens procurem a Deus e se esforcem por encontrá-lo, mesmo tacteando, embora não se encontre longe de cada um de nós. É nele, realmente, que vivemos, nos movemos e existimos” (Act 17, 24-28).

Na relação que estabelece com cada pessoa Ele impele, sem limites, à promoção do amor e da vida. A partir daqui torna-se possível “educar [de forma sustentada] os nossos jovens como parceiros activos na construção da sociedade” (Programa EMRC, 2007: 23).

Como vemos, a reflexão teórica aponta à disciplina muitos atributos positivos que só uma ação educativa eficaz poderá confirmar. Este papel, na prática, compete-nos a nós, professores de Moral e Religião Católica. Nesta perspetiva, temos em mãos um desafio deveras interessante, não só por nos parecer que a referida validade ainda não passou do plano teórico ao prático, como porque laboramos numa área educativa complexa²⁷ e, de certo modo, inovadora.

Veremos, mais adiante, que a escola que ainda temos surgiu como instituição à qual se conferiu o papel de realizar a chamada socialização secundária, já que a família realizava a primeira socialização. Nesta perspetiva, a escola transmitia a súmula de saberes disponíveis considerados necessários ao exercício de determinada função social e abstinha-se em matérias que eram do foro privado.

²⁶ “O meu mandamento é este: que vos ameis uns aos outros como eu vos amei” (Jo, 15.27).

²⁷ “Estamos perante um campo disciplinar complexo que ao recorrer aos domínios científico, artístico, cultural e filosófico, usa a metodologia própria desses campos do saber [...e...] usa metodologia específica do âmbito da teologia” (Programa EMRC, 2007: 21).

“O que aconteceu com o currículo escolar da modernidade foi ir buscar as matrizes dos saberes científicos existentes e transpor para a escola, nas disciplinas escolares, os rudimentos ou as sínteses desses vários saberes, por os considerar básicos para a preparação da parte da população que então frequentava a escola para além das primeiras letras [...] Acontece que o crescimento e a complexificação dos saberes das disciplinas científicas cresceu e diversificou-se muitíssimo, não cabendo mais na suposta «súmula» que durante algum tempo se julgou constituir o essencial da aprendizagem escolar. Por outro lado, começou a questionar-se se tal lógica servia os objetivos curriculares que pretendia servir – seria a acumulação de cada vez mais sínteses de saberes que levava os alunos a compreender melhor o mundo, a agir com melhor domínio de competências, na universidade, na vida profissional, na sociedade em geral?” (Roldão, 1999: 15).

Quer porque a família, hoje, nem sempre cumpre o seu papel e as pessoas vêm para a instituição escola sem estarem minimamente socializadas, quer porque a sociedade requer das pessoas uma preparação que está para lá da posse da tal síntese de saberes disponíveis, a escola já não pode ser neutra em temas como a religião ou a sexualidade. Tem que debatê-los, tem que ensinar os alunos a compreendê-los e a saber tomar uma posição face aos mesmos, fundamentando as suas escolhas. Os educadores e as instituições educativas estão, ainda, a dar-se conta desta nova realidade e a tentar pô-la em prática através de experiências diversas.

Neste sentido é inovador o estudo da religião, mais a mais porque a conjuntura social atual requer a sua universalização. “Todo o Ensino Religioso Escolar é cultura [...] pelo que...] teria que ser obrigatório para todos (porque a religião é um ingrediente fundamental de toda a cultura)” (Pons, n.d.: 192)²⁸. Além disso, o mundo global em que vivemos, ao menos no plano das ideologias, promove a plena igualdade de direitos. Sendo a atualidade um

“tempo em que da escola se espera que prepare *todos* para se integrarem num mundo que não se sabe como será, mas que se sabe que exigirá que as pessoas – e terão de ser cada vez mais *todas as pessoas* – saibam aprender, saibam entender e questionar, e se integrem com certo à vontade nos códigos e saberes da cultura geral do seu tempo, sob pena de serem radicalmente excluídos” (Roldão, 1999: 16).

Divulgar e tornar acessível, a todos, o conhecimento religioso é forma de minimizar certa exclusividade de compreensão integral do mundo contemporâneo.

²⁸ O autor faz, nesta reflexão, a ressalva de que a obrigatoriedade incluiria “duas modalidades de opção: 1º um ERE meramente informativo [...]; 2º um ERE informativo e vivencial ao mesmo tempo” (Pons, n.d.: 192).

3. O Sagrado

“Recuperar a noção de sagrado” é imperativo atual, segundo Mattoso, em ordem à construção de um “futuro melhor para a Humanidade”. Diz o mesmo autor que a dita noção se perdeu como consequência da proposta do Iluminismo e do Liberalismo de excluir a “Igreja, como instituição orientadora da cidade dos homens”. Sem questionarmos agora a validade de tal escolha ou as circunstâncias que a motivaram interessa notar que o historiador situa a perda da noção do sagrado no contexto duma certa *exclusão social* da Igreja. Não identifica o sagrado com a mediação que o torna visível na cultura Ocidental, mas de algum modo nos diz que a instituição (Igreja), ao transmitir a religião (Cristianismo), indicava à sociedade uma vivência pela qual esta adquiria o sentido do sagrado, orientando, assim, as suas escolhas e as suas metas. O rumo empreendido, de forma definitiva, a partir do século XVIII²⁹, levou, pela *ausência*³⁰ do sentido do sagrado, a que se pusesse em causa tudo o que lhe era inerente, nomeadamente a estrutura axiológica e a conceção ontológica (cf. Boavida & Sanches, 1997). Ao desaparecer a perspetiva divina da busca de perfeição humana, concentraram-se, as sociedades, na busca exclusiva de uma perfeição técnica e material.

E o que é este sagrado, cujo sentido propomos que se busque de novo? O entendimento mais comum, tal como o encontramos em dicionários ou enciclopédias, refere o sagrado à divindade ou ao respeito religioso³¹. No entanto, “para Mircea Eliade o sagrado ultrapassa o religioso (cf. *La nostalgie des Origines*, Gallimard, 1971) e segundo Alain de Benoist (cf. *L'Éclipse du Sacré*, La Table Ronde, 1986) o sagrado e o divino não são sinónimos” (Belchior, 1989: 12). Velasco nota que o “sagrado [...] pode ser utilizado em dois sentidos: como âmbito de realidade que surge na vida humana quando o homem vive a sua referência ao Mistério e como conjunto de mediações concretas [...] através das quais o homem reconhece e vive a aparição do Mistério e a sua resposta a ela” (2006: 109). Mas estas mediações ou “realidades mundanas nas quais «se condensa» o mundo do sagrado” (2006: 109), Velasco nomeia-as como sacral, reservando a designação de sagrado para aquele “«âmbito de realidade» em que se inscrevem todos os elementos que

²⁹ E preparado, nos séculos anteriores, pela *Modernidade*.

³⁰ Esta *ausência* indica o facto de as pessoas e as sociedades terem perdido esta sensibilidade e o sagrado ter saído do horizonte da sua reflexão e decisões, deixando de ser tido em conta na organização do tecido social e, mais tarde, mesmo da vida pessoal.

³¹ *Sagrado* é o que é “relativo a tudo quanto, por pertencer à divindade ou ser considerado como tal, participa do culto e respeito que se tem a essa mesma divindade; que inspira ou deve inspirar respeito religioso ou profunda veneração” (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2007: 7135).

intervêm na religião [Deus, homem, atos, objetos (cf. Velasco: 87)], que lhes confere a sua condição de religiosos e que os distingue da ordem ou mundo do profano” (Velasco, 2006: 93).

Nota Belchior, que o “sagrado surge, com frequência, situado no binómio *profano/sagrado* e é por oposição ao primeiro termo que alguns tentam caracterizar e definir o segundo” (1989: 12). Durkheim distingue um termo do outro radicando o sagrado na noção de coletivo: “As coisas sagradas são aquelas para as quais a própria sociedade elaborou a representação [...] As coisas profanas, pelo contrário, são aquelas que cada um de nós constrói com os dados dos seus sentidos e da sua experiência” (E. Durkheim citado por Cabral, 1989: 34). Mas “existe [...] uma corrente alternativa cuja raiz se encontra na obra de Mircea Eliade [...], que define o sagrado por referência à negação que este efetua do tempo e do espaço” (Cabral, 1989: 34). A pessoa religiosa move-se, espontaneamente, no mundo visível, que podemos classificar como profano. Mas, há um outro *espaço e tempo*, uma outra atmosfera, não física, onde se movimenta com admiração. Esta realidade, a mesma realidade profana revestida de uma forma peculiar de ser e de aparecer graças ao Mistério que nela irrompe, é o sagrado. Neste entendimento, o sagrado é diferente do Mistério e o acesso a ele significa ruptura com a vida quotidiana³² e negação do tempo e do espaço.

“Para o homem religioso, o espaço não é homogéneo [...] apresenta roturas [...] Há, portanto, um espaço sagrado, e por consequência «forte», significativo – e há outros espaços não-sagrados, e por consequência [...] amorfos. [...] o tempo também não é, para o homem religioso, nem homogéneo nem contínuo. Há, por um lado, os intervalos de tempo sagrado, o tempo das festas; por outro lado, há o tempo profano, a duração temporal ordinária na qual se inscrevem os actos privados de significação religiosa” (Eliade, 1956: 35.81).

Assim, para Mircea Eliade, estes *espaço e tempo* sagrados são radicalmente diferentes dos comuns ou profanos. A descoberta do espaço sagrado, do lugar que é qualitativamente diferente dos outros lugares, permite que se obtenha um *ponto fixo* que orienta na homogeneidade caótica, permitindo construir o mundo e viver realmente. Pelo contrário, a experiência exclusivamente profana mantém a homogeneidade e portanto a relatividade do espaço, onde já não é possível nenhuma *verdadeira* orientação. Do mesmo modo, a consciência do tempo sagrado permite parar, periodicamente, a duração temporal profana e viver “um tempo sagrado que, de certo ponto de vista, pode ser homologado à «Eternidade»” (Eliade, 1956: 83).

³² “O sagrado manifesta-se [...] como uma ruptura da homogeneidade da realidade e da existência e a introdução de ambas numa ordem de ser diferente” (Velasco, 2006: 94).

E será, o sagrado, uma dimensão da realidade disponível apenas para os crentes? Jacques Wunenburger na sua obra *Le Sacré* (citado por Belchior) defende que o sagrado não é apenas “«um acidente da nossa percepção do mundo, mas uma estrutura permanente da nossa relação com o mundo e da nossa constituição psicobiológica» [...] Pelo que teríamos de pressupor haver no homem uma pré-disposição para o sagrado ou uma apetência quase natural do sagrado” (Belchior, 1989: 12). O antropólogo Antoine Vergotte (citado por Bragança) entende o sagrado, numa perspetiva interior e espiritual, como a experiência da dimensão mais profunda da existência, a “percepção do valor e do destino quase religioso da existência humana e do universo”. Assim, “há descrentes que têm esta intuição e vivem-na de múltiplos modos, por exemplo, na criação artística, na dimensão ética, no comprometimento social” (Bragança, 1989: 61).

“O sociólogo da religião N. Micklem sustenta acertadamente que «o sagrado pode definir-se como aquilo a que se atribui um valor infinito, ou uma obrigação incondicional» [...] daí que a «busca desinteressada da verdade, da ética, da arte, ou da religião, têm igualmente a sua origem neste sentido do sagrado. O marxista ateu que dá a sua vida em favor do ideal altruísta da sociedade sem classes; o homem de ciência que prefere sofrer a perseguição ou o martírio antes que profanar a verdade; o artista indigente que prefere morrer de fome que faltar ao serviço da beleza não são, num sentido estrito homens religiosos, mas todos são exemplo do sentido humano do sagrado, que é também distintivo da religião» (“A Religião” de N. Micklem)” (Magdalena, 2001: 76).

Ainda uma breve referência à etimologia. “O termo deriva, dizem os filólogos, da raiz indoeuropeia *sak*” (Velasco, 2006: 90). As palavras derivadas desta raiz conduzem-nos “à ideia do real e dos seus fundamentos” (Velasco, 2006: 90). É curioso notar que quase todas os idiomas indoeuropeus, para o campo do sagrado, têm um par de palavras – *sakros* e *sanctus*, em latim, *hágios* e *hierós*, em grego, etc.

“Esta duplicidade de termos leva a supor «na prehistória uma noção de dupla face»: positiva: o que está carregado de presença divina por ter sido entregue a Deus», e a negativa: «o que está proibido ao contacto com os humanos» (E. Benveniste)” (Velasco, 2006: 91).

Segundo Belchior, “o sagrado poderá também ligar-se, não ao latim *sacrum* mas à palavra grega *kechôrisménon* [...] e então sagrado quer dizer *puro, original*” (1989: 14). A tradição bíblica vai buscar este entendimento do sagrado para caracterizar a divindade e assim, “numa linha perfeitamente peculiar, expressa a inefável majestade de Deus e a sua absoluta perfeição moral, bem como a outro nível, o ideal humano de perfeição ética, cujo modelo é a própria santidade de Deus” (Ferreira, 1989: 48). Por isso,

“segundo a tradição bíblica [...] só a Deus podemos considerar, rigorosamente, sagrado. Tudo o resto, enquanto criação sua, é fundamentalmente secular. É claro que, por relação a Deus, tudo pode ser santificado – e, nesse sentido, assumir dimensão sagrada. Mas essa santificação é analógica [...] Ou seja, tudo é rigorosamente secular, excepto Deus” (Duque, 2011: 25).

Este entendimento do sagrado, de algum modo, supera a dualidade profano/sagrado que vinha do mundo cultural pagão já que “Deus não é nem profano nem sagrado para o cristianismo [e para o judaísmo]; *Deus é santo*” (Belchior, 1989: 14) e, como indica Duque, é por relação a Ele que tudo pode ser santificado. Pela sua total transcendência e pela sua perfeição, Deus está vedado ao contacto com os humanos mas pode preencher de santidade tudo o que existe.

Nesta reflexão entenderemos o sagrado como categoria humana que pretende enquadrar a realidade transcendente, e que pode ser conhecida e experimentada como dimensão profunda da existência que é. Na linha da compreensão bíblica, consideramos que só a santidade de Deus preenche completamente esse espaço transcendente, pelo que sem o conhecimento do Mistério a apreensão do sagrado será sempre incompleta. E como, “o acto religioso estabelece a *ligação* entre o sagrado humano e a santidade de Deus” (Bragança, 1989: 61), a recuperação integral e autêntica do sagrado requer o conhecimento daquela construção³³ – a religião – que liga a realidade transcendente ao Mistério e, assim, permite a compreensão de ambos. Usando as palavras de Velasco, a religião como mediação concreta que é, permite ao homem reconhecer e viver a aparição do Mistério e a sua resposta à mesma.

Assim, se urge recuperar a noção de sagrado, de algum modo a recuperação da religião é-lhe inerente, sem que isso signifique, obrigatoriamente, o regresso ou o acesso de qualquer instituição eclesial à esfera política ou ao domínio territorial. Vivendo o serviço à Humanidade, a assembleia do povo de Deus reunida no mundo pode orientar a cidade na abertura desta a uma forma de ser e estar onde o sagrado está presente e é tido em conta. E porque o sagrado se liga, na sua etimologia, ao ético pode, ainda, inculcar a convicção de que “o desprezo dos mais fracos, a humilhação dos pobres, a utilização dos indefesos, a matança dos inocentes são formas de profanação” (Mattoso, 2010: 108) do mesmo.

³³ Construção humana que responde a uma interpelação Divina.

4. A Cidade e a sua construção

“Na Grécia, *polis* [...] representava um Estado [...] Em Roma, *civitas* [...] representava [...] a comunidade, complexo orgânico de várias classes sociais [...] Na Idade Média, reservou-se a categoria de cidade, quase exclusivamente, às sedes episcopais. A designação passou depois a aplicar-se às povoações muralhadas, com um número relativamente grande de habitantes” (Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, n.d.: 748).

A cidade, hoje, traz consigo um pouco de todos estes conceitos com que a História a revestiu. É o lugar geourbano onde se aglomeram populações com determinadas características, é a administração pública, é a comunidade orgânica daqueles que lhe estão vinculados pelo *status civitas*, isto é a cidadania. Neste sentido de grupo humano, como sinónimo de sociedade³⁴, é que aqui entenderemos, predominantemente, o conceito de cidade.

No contexto Europeu, de união económica e quase política, a cidadania “designa um estatuto de pertença de um indivíduo a uma comunidade politicamente articulada e que lhe atribui um conjunto de direitos e obrigações” (consultado em 24.maio.2013 em http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_sub=4&p_cot_id=1917&p_est_id=5300#2). Mas a cidadania nem sempre foi universal e, numa diversidade de eras, assumiu maior importância o cariz da subordinação ao governante que o da participação no governo da cidade. Atualmente, em especial a sociedade chamada Ocidental, promove uma consciência generalizada da sua relevância como vínculo jurídico que liga o indivíduo ao Estado, pelo qual este define a população que deve servir e a mesma população percebe os seus direitos e deveres (cf. Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira da Cultura, 1998: 1224-5). Entre estes, pontua, como direito e dever simultâneo, a urgência de construir a cidade, já que esta é “o resultado e a expressão da actividade humana. É uma obra colectiva, nunca acabada e em constante evolução sendo o resultado dos esforços de sucessivas gerações” (Ambrosio, 2007: 311).

No decurso dos tempos, foi associada à cidade uma carga simbólica que lhe confere um papel singular no contexto do progresso humano: “A cidade é um símbolo da sedentarização dos povos nómadas e, por isso, expressa pelo quadrado, que representa a

³⁴ *Sociedade* traduz o termo “latino *societas*, derivado de *socius*, a palavra sempre conotou [...] a união, o vínculo com os outros, e ainda a participação, a comunhão de interesses [...] as relações entre indivíduos que têm objectivos comuns a atingir, e mais particularmente as relações recíprocas entre indivíduos, duradouras, organizadas, consubstancializadas em instituições, em regras, em convenções, em suma: em práticas sociais” (Enciclopédia Einaudi, 1998: 11-13.64).

estabilidade” (consultado em 29.maio.2013 em [http://www.infopedia.pt/\\$cidade-\(simbologia\)](http://www.infopedia.pt/$cidade-(simbologia))). Em diversos contextos mitológico-religiosos, a cidade aparece como representação da realidade entendida como transcendente: “Heliópolis era a cidade do Sol, Jerusalém tinha a sua correspondente celeste com doze portas [...] modelo que existia também nas cidades hindus e romanas, em que todas elas eram construídas tendo em conta a posição dos planetas e o movimento do Sol” (consultado em 29.maio.2013 em [http://www.infopedia.pt/\\$cidade-\(simbologia\)](http://www.infopedia.pt/$cidade-(simbologia))). A tradição judaico-cristã não deixará de se socorrer desta simbologia inúmeras vezes. É a Bíblia que apresenta em antagonismo Jerusalém e a Babilónia, sendo que a primeira é a cidade santa, a encarnação, simultânea, do Israel da História e do Paraíso prometido e a segunda, a grande prostituta, representante da infidelidade à essência humana que se revela autodestrutiva e perversa. É Agostinho e é Thomas More que, na imagem da cidade ideal, nos mostram que é possível a ordenação da cidade, com Deus, em vista de um progresso verdadeiramente humano.

A traça desta carga simbólica, que em diversos tempos e lugares foi sendo atribuída à cidade, permite inferir que a sua construção e o seu progresso não terão sido entendidos sempre como algo meramente material, já que a própria cidade indica, também, faces da realidade transcendente.

Independentemente da forma, a construção da cidade, tem sido preocupação permanente da humanidade. Ora era garantir a continuidade da espécie, ora era prover alimento e abrigo ao clã, ora era, ainda, sedentarizar-se e garantir a possibilidade de permanência no lugar escolhido. Esta escolha revestiu-se, muitas vezes, de uma carga simbólica, recaindo na porção do espaço onde a hierofania havia criado diferença significativa.

“A cidade, o santuário ou a casa é santificada, em parte ou na totalidade, por um simbolismo ou um ritual cosmológicos. É por essa razão que instalar-se em qualquer parte, construir uma aldeia ou simplesmente uma casa representam uma decisão grave, porque a própria existência do homem fica comprometida nisso: trata-se, em suma, de criar o seu próprio «mundo» e de assumir a responsabilidade de o manter e de o renovar” (Eliade, 1956: 69).

Esta “sociedade tradicional [...] foi perturbada na Europa, nos finais do século XVIII, por um fenómeno estranho e explosivo. A Revolução Industrial” (Neves, 1995: 25) que ao significar o domínio de várias energias (o vapor, a eletricidade, etc.) deu origem “ao fenómeno do desenvolvimento económico, um aumento contínuo e sustentado do nível de vida da generalidade da população [...] uma realidade completamente diferente dos progressos pontuais e locais de riqueza até então conseguidos” (Neves, 1995: 25).

Poucos séculos antes, o Humanismo promovera “uma atitude de confiança no homem e na luta pela sua emancipação intelectual, ética e social” (Boavida & Sanches, 1997: 62), em paralelo, o Racionalismo “ia criando crescentes exigências de objetividade e de racionalidade” (Boavida & Sanches, 1997: 62). “Estes movimentos estão na origem das exigências metodológicas que proporcionaram o extraordinário desenvolvimento científico e tecnológico do nosso tempo, que deram ao homem um poder de criação [...] e de destruição [...] aproximado ao que, no imaginário das culturas e das civilizações, sempre foi atribuído aos deuses” (Boavida & Sanches, 1997: 62). Simultaneamente e em nome da evolução e do progresso generalizou-se a ideia de mudança como algo necessário e fundamental. “A teoria da mudança [...] teve no Evolucionismo o seu coroamento teórico. Através da concepção da superação das espécies menos evoluídas, pelas mais evoluídas e autopropulsionando-se, consubstanciou a própria evolução como a essência da realidade” (Boavida & Sanches, 1997: 63). Esta necessidade de mudança tornou-se sinónimo de progresso e a construção da cidade passou a identificar-se com a rápida criação de riqueza conseguida pela exploração dos recursos naturais disponíveis, sendo que a ciência e a técnica alargaram, progressivamente, o campo de possibilidades desta utilização.

“Depois da II Guerra Mundial, começou a tomar-se consciência dos níveis de prosperidade dos diversos povos. [...] A problemática inerente ao conceito de desenvolvimento foi, de início, essencialmente económica. Prenderam a atenção de políticos e cientistas os problemas do crescimento do produto nacional e da sua distribuição, e os da inserção das economias nacionais em espaços económicos mais ou menos vastos” (Enciclopédia Verbo Luso-brasileira de Cultura, 1998: 1377).

Nestes primeiros tempos da era pós-industrial, o desenvolvimento, identificado com a criação de riqueza medida, em termos macroeconómicos, pelo valor do produto interno bruto ou por outro indicador análogo³⁵, passa a ser a grande bandeira da evolução das sociedades. Paralelamente considera-se a questão da distribuição da riqueza, entendida, quiçá, como garante da coesão social necessária a uma autêntica construção da cidade ou talvez como forma de expandir o novo elemento identificador do desenvolvimento que entretanto urgia fazer crescer: o consumo.

Efetivamente, a dinâmica vertiginosa e compulsiva da mudança intensificara-se e aliada a um consumo, sempre crescente, era entendida como via capaz de “ultrapassar crises de funcionamento, de produção, de escoamento, de ritmo, períodos de recessão, etc.”

³⁵ “Sob o prisma económico, «desenvolvimento é, basicamente, aumento do fluxo de renda real, isto é, incremento na quantidade de bens e serviços por unidade de tempo à disposição de determinada coletividade»” (Furtado, 1961: 115-116 citado por Oliveira, 2002: 39).

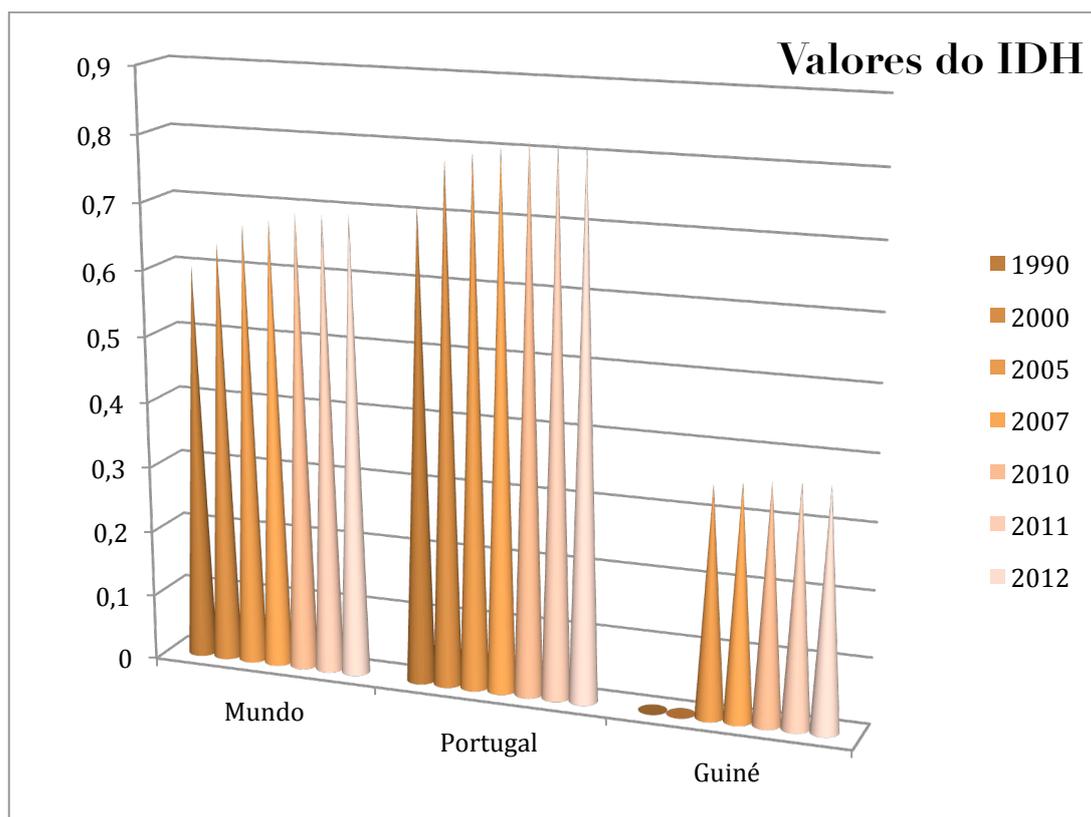
(Boavida & Sanches, 1997: 64). Talvez por isso,

“as grandes massas alfabetizadas [que existem, pela primeira vez, na História] adquiriram [...] muito mais rapidamente a capacidade de gastar recursos e produzir poluição de todo o género, que a consciência cívica e o sentido estético para exigir [e criar] a qualificação que compense, em tempo útil, a degradação em curso” (Boavida & Sanches, 1997: 80).

Perante esta vertigem, ainda no decurso do século passado, “a ideia de mudança como sinónimo de progresso [...] entrou [...] em crise [...] porque se concluiu que o desenvolvimento tecnológico está a colocar o género humano em perigo [...e...] parece ter perdido o sentido humanista que [...] sempre o norteou. [...] aceleram-se as mudanças, sem razões válidas, até ao incontrolável; em suma, as mudanças vão por aí fora, sem controlo credível nem sentido visível” (Boavida & Sanches, 1997: 64-65).

Face a estas circunstâncias, já no final do século XX, percebe-se uma preocupação generalizada por quantificar o desenvolvimento para lá do parâmetro da riqueza produzida ou do produto consumido. Desde os anos de 1990, que a Organização das Nações Unidas (ONU) publica um relatório anual sobre o «desenvolvimento humano» à escala mundial. “Aquilo que é correntemente entendido por «desenvolvimento económico», muitas vezes estimado pelo produto interno bruto por habitante, é apenas um dos componentes desse conceito de «desenvolvimento humano»” (Murteira, n.d.:18). O índice considerado (Índice de Desenvolvimento Humano – IDH) “traduz o crescimento de três elementos fundamentais: a esperança de vida à nascença, o nível de instrução e o nível de rendimento, avaliados em médias por habitante. Neste sentido, o «desenvolvimento humano» de uma população significa, no fim de contas, viver mais tempo, saber mais e dispor de maior rendimento” (Murteira, n.d.: 18). Estes parâmetros abrangem tanto o bem estar material como o físico³⁶, ou seja o que se liga a bens que normalmente relacionamos com a riqueza e o que inclui valores que pertencem a uma natureza intelectual e psicológica (cf. Neves, 1995: 41).

³⁶ Face à pretensão de quantificar, dificilmente se pode avançar mais em termos de mensurabilidade de níveis de bem estar mais profundos, como atrás referimos.



Entendida a construção da cidade nestes termos, temos acima uma amostra do nosso mundo³⁷. As estatísticas mostram que é real a evolução mas que com esta ocorrem, ao mesmo tempo, desigualdades a nível internacional e intranacional. Os dois países aqui apresentados – Portugal e a Guiné-Bissau – integram dois grupos extremos do cenário mundial, respetivamente o “IDH muito elevado” e o “IDH baixo”.

“De tudo isto resultou a fixação dos «Objectivos do Milénio» pela ONU³⁸, procurando mobilizar recursos e vontades para superar nalguma medida as desumanas condições de vida em que se encontra parte significativa da população mundial” (Murteira, n.d.: 19).

Algum progresso se tem verificado ao nível da consecução dos ODM. Mas, o novo século trouxe ainda a crise financeira que assola as economias até agora consideradas

³⁷ A amostra indica os valores do IDH, no intervalo de 1990 a 2012, registados no nosso país, na Guiné-Bissau (quando disponíveis) e a média mundial. A escolha destes dois países deve-se à ligação que com ambos tenho a ainda ao facto de serem, ao mesmo tempo, representativos de dois grupos de contraste. A fonte dos dados é a edição portuguesa do *Relatório do Desenvolvimento Humano de 2013* publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

³⁸ “No ano 2000, a Organização das Nações Unidas (ONU) reuniu representantes de 189 países, chefes de Estado e de governo [...] Das discussões e propostas surgiram os “Objetivos de Desenvolvimento do Milénio até 2015”(ODM). Nestes estão incluídas metas dirigidas a áreas prioritárias que precisariam ser atingidas para melhorar as condições de saúde, de educação, bem como eliminar a extrema pobreza, entre outros.” (Laurenti, 2005: 3)

ricas e se transformou num pesadelo real na vida das populações da classe média desses países. As raízes desta crise estão na ilusão da possibilidade de crescimento financeiro sem correspondente crescimento produtivo ou real³⁹. E este encontra barreiras, todos os dias, na escassez de recursos naturais ou na dificuldade da sua regeneração. A expansão do consumo a que nos habituamos no mundo conotado como desenvolvido e que parecia resolver todas as crises está, afinal, a criar desequilíbrios sociais e ecológicos que nos prejudicam a nós como aos que destes bens não podem beneficiar – porque são demasiado pobres para os adquirirem ou porque ainda não nasceram.

Parece evidente que o caminho da construção da Cidade precisa de encontrar outros paradigmas. É claro que foi o crescimento económico que abriu portas ao nível de bem-estar atual, bastante superior aos padrões do passado⁴⁰. Aliás, para satisfazer as mais diversas necessidades humanas como a saúde, alimentação, habitação, educação e outras há que dispor de riqueza ou produção que assim é aplicada. Mas o crescimento económico por si só não é suficiente.

“Por muito tempo foi esquecido que as pessoas são tanto os meios quanto o fim do desenvolvimento económico. O que importa, na verdade, mais do que o simples nível de crescimento ou de industrialização é o modo como os frutos do progresso, da industrialização, do crescimento económico são distribuídos para a população, de modo a melhorar a vida de todos” (Oliveira, 2002: 45).

Mesmo considerando o modelo do desenvolvimento como o caminho da construção da cidade, este progresso terá que ser sustentável em termos ambientais e sociais, o que “pressupõe coesão social, não um mundo em que coexistem minorias muito ricas entrincheiradas em condomínios reservados e multidões sobrevivendo com dificuldade nas periferias circundantes” (Murteira, n.d.: 21). Ou, numa perspetiva macroeconómica e usando as palavras da Doutrina Social da Igreja, o desenvolvimento só o é quando significa a possibilidade, para todos os povos, de participar de forma ativa e em condições de igualdade no processo económico internacional, de evoluir para sociedades

³⁹ A «globalização» que se acentuou a partir do último quartel do século passado significou, essencialmente, maior integração ou interdependência da economia mundial. Uma das dimensões deste processo foi a liberalização dos movimentos de capitais que, associada ao desenvolvimento da informática, permitiu que o capital pudesse deslocar-se à velocidade da luz. As imaginativas criações da chamada «engenharia financeira» permitiram, por outro lado, que a expressão nominal ou financeira da economia mundial crescesse sem correspondência com a chamada economia real, ou seja, a efetiva produção de bens e serviços. Claro que a viabilidade de uma economia mundial assente em tais relações era precária e à beira de um colapso, que ocorreu, inevitavelmente (cf. Murteira, n.d.).

⁴⁰ “Mesmo com tanta controvérsia, o crescimento económico, apesar de não ser condição suficiente para o desenvolvimento, é um requisito para superação da pobreza e para construção de um padrão digno de vida” (Oliveira, 2002: 41).

instruídas e solidárias, de verem consolidados regimes democráticos capazes de assegurar a liberdade e a paz (cf. *Caritas in Veritate*, 2009: 21).

5. O Sagrado e a Cultura Ocidental

Questionamos, usando as palavras de Mattoso, a validade do modelo em que se baseia a sociedade Ocidental. Vimos, no tópico anterior, que existem imperfeições graves ao nível dos resultados. Como todos os modelos sociais e culturais, o Ocidental, assenta em valores para os quais se orienta, e não surgiu por geração espontânea, formou-se ao longo da História, moldado pelas suas vicissitudes. Assim, em busca de clarividência, veremos de seguida e em traços muito gerais, que valores têm norteado a construção da cidade em que vivemos e, particularmente, que lugar ocupou nela o sagrado ao longo do milénio que já leva a sua História.

Não é simples este empreendimento. A bibliografia disponível analisa, preferencialmente, a questão da secularização que se processou da Renascença em diante. Este processo que começou por ser busca de autonomia do ser humano face a Deus e à religião⁴¹, acabou por se afirmar de forma agressiva em relação ao papel das Igrejas na sociedade, conduzindo ao olvido das realidades das quais se queria independência. A ausência de tais realidades afetou a estrutura axiológica dominante⁴². A nossa análise, buscando o que é exequível, seguirá a linha de procurar perceber o *lugar* que foi atribuído à religião⁴³, no decurso dos tempos do Ocidente. Vimos, acima, que esta liga o sagrado e o santo. Supondo que na sua ausência, a desligação que se instala leva ao desperceber e desconsiderar a realidade transcendente, podemos considerar que o lugar dado à religião, de algum modo se traduzirá no lugar dado ao sagrado. No contexto concreto em que nos situamos, a religião predominante é o Cristianismo que durante os primeiros seis séculos foi representada por uma só Igreja, a Católica Romana, diversificando-se a partir daí.

Para encontrarmos as raízes desta cultura temos que recuar, no tempo, mais que um par de milénios. Na sua origem, encontramos a moral judaica, o pensamento grego, o direito e as instituições políticas romanas e o Cristianismo que Roma, em fase tardia, assumiu como a religião do Estado. A partir desta base, e com o passar dos séculos, foi-se

⁴¹ “A chamada secularização representa uma visão do homem e da sociedade, sobretudo dos valores e critérios éticos, autónoma de Deus e da religião. O homem secularizado considera-se autónomo na sua visão da verdade, nos critérios de juízo e na escolha dos caminhos para construir a sua vida. O abandono de Deus e da religião começou por ser uma recusa, uma forma de afirmar a autonomia do homem” (Policarpo, 2007).

⁴² “Ora, a estrutura [...] da moralidade pré-moderna foi progressivamente rompida na modernidade através da rejeição do teleologismo e da negação de que haja um propósito específico que transcenda a escolha humana individual” (Araújo, n.d.: 3).

⁴³ Mesmo sabendo que no dinamismo histórico, o religioso “nunca atinge fases de completa ausência nem de completa presença” (cf. Derrida, Vatimo et al. citado por Duque, 2011: 25).

forjando a identidade de uma cultura que, hoje, apelidamos de Ocidental. Paim, Prota e Rodriguez afirmam que “a cultura ocidental conhece dois ciclos civilizatórios: o feudalismo e a sociedade industrial” (n.d.: 5). Mesmo a contracorrente com a opinião destes autores⁴⁴, outros estudiosos referem um terceiro ciclo a que podemos chamar de civilização⁴⁵ pós-industrial, a que nasceu no segundo pós-guerra e na qual vivemos hoje⁴⁶.

A cultura ocidental propriamente dita emerge em meados do século X (cf. Paim et al.). Até essa data assistimos à lenta sedentarização, em determinados territórios do antigo Império, dos povos bárbaros que haviam provocado a queda de Roma. Essa fixação significou a incorporação de costumes e instituições romanas, onde se incluía a adesão ao cristianismo. Efetivamente, a queda de Roma ainda que tenha gerado uma situação de grande insegurança para os povos que habitavam o Império, devido ao desaparecimento de quase todas as instituições governativas⁴⁷, não significou a anulação completa da bem consolidada romanização.

As invasões sarracenas do século VIII provocaram nova instabilidade no território, sendo travadas em Poitiers, por Carlos Martel. O seu neto Carlos Magno trouxe, de novo, o ideal de Império para a Europa – o Sacro Império Romano-Germânico – tendo conseguido colocar sob o seu domínio grande parte do território europeu, com o reconhecimento eclesial atestado na coroação como Imperador no natal de 800, em Roma.

Este facto histórico é sintomático de uma tensão que marcou um longo período da história da Europa – a disputa entre o poder temporal e o poder espiritual. Efetivamente, na religião romana pré-cristã existia o culto do Imperador e este era o pontífice da religião de estado. Quando os imperadores romanos aderem ao cristianismo e fazem dele

⁴⁴ “O fato de que estudiosos venham afirmando que o processo de informatização esteja criando a “sociedade do conhecimento”, tampouco sugere que se trataria de um novo ciclo, a exemplo dos referidos” (Paim et al., n.d.: 86).

⁴⁵ Noto o uso das designações de cultura e civilização que não aparecem aqui como sinónimos: “No interior das culturas emergem nítidos períodos históricos em que os valores que os definem alteram-se [...] devido a essa circunstância, preferimos partir da categoria geral de cultura ocidental, subdividindo-a em [...] civilizações” (Paim et al., n.d.: 26).

⁴⁶ “A sociedade pós-industrial tem por base os serviços e a fonte do poder nela existente radica na informação. Esta sociedade pauta-se, pois, pela ascensão dos serviços, que se tornam hegemónicos e, inversamente, pelo declínio das atividades industriais [...] a grande mutação deu-se a partir de 1947” (Bell, Daniel. 1974. *O Advento da Sociedade Pós-Industrial*, citado por Bertero, n.d.: 1).

⁴⁷ Exceção feita à Igreja Cristã que, por este motivo, vai assumir nos primeiros séculos da construção europeia um papel de referência na sociedade.

a religião oficial do Império⁴⁸, começa a surgir uma certa tensão entre a Igreja Cristã e o poder político, com as duas instituições a reivindicar a sua soberania.

Para lá destas imprecisões, novas invasões bárbaras de húngaros, boémios, escandinavos e árabes trouxeram fome, peste e guerra e puseram em perigo a unidade religiosa. Assim, a segurança tornou-se uma prioridade e, neste contexto, surgiram os feudos.

“Os senhores feudais consolidaram-se em determinados territórios ao assegurar proteção aos que dela careciam. Em troca desse serviço teceram-se as complexas relações que caracterizam o sistema [...] Entre o senhor feudal e os seus súbditos estabelecem-se relações definidas pela repetição continuada [...] O camponês trabalha a terra e fornece comida a seu senhor. Mas a este compete assegurar que o plantio e a colheita possam ser realizados a salvo dos bandos salteadores. De igual modo, as regras para a formação da cavalaria são fixadas pela experiência e a tradição, o mesmo ocorrendo em relação às corporações de ofícios e às comunas” (Paim et al., n.d.: 29).

O senhor feudal, por sua vez, estabelecia um contrato de vassalagem com o príncipe pelo qual oferecia apoio na guerra, recebendo em troca, o reconhecimento dos seus direitos no feudo que administrava. A consolidação dos feudos permitiu a Oto I, coroado imperador em 962, dominar os bárbaros, expulsar os islâmicos e restaurar a paz. Iniciou-se, assim, uma fase de prosperidade e de grande florescimento cultural.

A cultura que fora mortalmente atingida com a desordem que se seguiu à queda de Roma, começou a ser recuperada tanto pela tradução de obras clássicas que abrangiam diversas áreas do pensamento, como pela influência árabe que foi decisiva para o rumo empreendido pelas ciências no Ocidente. A Igreja Cristã teve um papel fundamental nesta recuperação, já que no período negro da instabilidade conservou o saber da antiguidade.

“Durante séculos, os mosteiros e as catedrais tornaram-se os únicos lugares onde havia ambiente para o cultivo das artes, a aprendizagem da leitura, a preservação da herança passada e o registo dos acontecimentos contemporâneos. Os costumes bárbaros não eram propícios a esse tipo de atividade. Na medida em que o cristianismo se torna universal, ocorre, simultaneamente, a irradiação da cultura” (cf. Paim et al., n.d.: 38).

Em síntese, os primeiros séculos de emergência e organização da cultura ocidental foram de busca da própria identidade, sendo que a sociedade encontrou no cristianismo um fator de unidade. Como atrás referimos, foi uma consequência natural do facto de a

⁴⁸ A adesão ocorre com o imperador Constantino que, em 313, pelo édito de Milão, decreta a liberdade de culto para os cristãos e o fim do paganismo como religião oficial do Império Romano. Em 380, o Édito de Tessalónica, decretado por Teodósio I, fará do Cristianismo a religião oficial do Império.

Igreja Cristã ter sido uma das poucas, senão a única, instituição imperial que resistiu à queda de Roma. Na linha do que era a prática imperial, a adesão à religião vigente tinha um significado cultural, social e político relevante, tal como era fulcral o esforço de converter ou expulsar os invasores que traziam religiões diferentes⁴⁹. Os bárbaros, oriundos do norte ou do oriente, aderiram ao cristianismo, não fazendo perigar a unidade religiosa. Mas do sul, veio uma comunidade (a islâmica) que não só atuava no mesmo registo de conversão ou expulsão do diferente, como se recusava a abandonar a sua fé. Daqui surgiram os já referidos conflitos entre ambas as culturas, de que também são exemplo as lutas na Península Ibérica durante o período da chamada «Reconquista Cristã» ou as Cruzadas que responderam à ocupação Turca da Terra Santa. As comunidades judaicas, habituadas a viver em minoria desde a diáspora imposta por Roma nos primeiros séculos da nossa era, não abriam mão da sua fé, mas tão pouco realizavam *incursões* proselitistas⁵⁰. Qualquer destas três religiões apresentava formas de ligação ao sagrado, mas em função da comunidade dominante eram banidas e desacreditadas as diferentes por uma questão de uniformização territorial essencial à consolidação nacional e às lideranças dos monarcas. Como sabemos, territorialmente, acabaram por predominar os cristãos. Os monarcas adquiriam creditação nacional e internacional na medida em que mostravam aderir ao cristianismo e eram, assim, apoiados e confirmados na sua soberania pelas autoridades eclesiais locais e romanas. Graças aos contratos de vassalagem, os senhores feudais eram cristãos e, pela mesma necessidade de salvaguardar a soberania territorial, pouco tolerantes no que a outras manifestações religiosas diz respeito.

⁴⁹ Não obstante esta prática, as principais tradições religiosas que coexistiram na Europa Medieval – cristianismo, judaísmo e islamismo – toleraram-se, por vezes, permitindo a comunidade dominante que as diferentes vivessem de acordo com as suas tradições em bairros próprios (judiarias, mourarias...) ou pagando impostos (“Os islamitas autorizaram que os judeus que lá viviam mantivessem sua fé desde que pagassem aos califas o *dhimmi*, ou *jizya*, um imposto obrigatório para quem não seguisse a religião do profeta Maomé” consultado em 7.setembro.2013 em <http://noticias.terra.com.br/educacao/historia/judeus-e-cristaos-na-epoca-medieval,8108c438bb1ea310VgnCLD200000bbcecb0aRCRD.html>).

⁵⁰ Assim, os conflitos com comunidades judaicas são diferentes das grandes batalhas com os islâmicos. Por um lado, os judeus não ocuparam politicamente o território. Por outro lado, as comunidades judaicas representavam vantagem económica e financeira, “apesar de não se poder negar a sua importância na vida urbana, é evidente que ela se deve ao papel que desempenharam na vida financeira, o que lhes permitiu activar a economia monetária, ser utilizados pelo rei na organização do fisco e como arrendatários da cobrança de rendas” (Mattoso, 1993: 215-216). Nuns países mais do que noutros foi, por vezes, criada certa animosidade contra esta comunidade ou expulsa por iniciativa régia.

A adesão massiva à religião era acompanhada de um “movimento de sacralização global do homem na Idade Média” (Bragança, 1989: 66). Toda a realidade – das guerras às tradições mais remotas, do poder dos monarcas aos gestos quotidianos – era entendida e justificada numa perspectiva sagrada e cristã. Aliás, fruto da construção identitária, estes conceitos eram sinónimos. Não faltaram manifestações de intolerância, manipulação da religião em favor de interesses políticos ou económicos, permeabilidades às “velhas superstições, práticas mágicas, agora camufladas sob um leve verniz cristão” (Ferreira, 1989: 52), mas o certo é que esta consciência do sagrado, inspirava reverência e obediência a valores, como o Rei, a Pátria e a Família, que eram entendidos como sagrados⁵¹ por referência à santidade de Deus em quem se acreditava.

Para muitos autores há uma explicação de ordem sociológica, “as condições precárias de vida, as forças adversas da natureza, a opressão de calamidades constantes (fome, doenças, epidemias), a violência quase permanente do crime e das guerras, acrescida do medo aterrador do fim do mundo, levaram o homem [...] a refugiar-se no transcendente e a persuadir-se da intervenção directa de Deus em todas as dificuldades do quotidiano” (Bragança, 1989: 66). Mas haverá mais. A cultura proveniente dos mosteiros apresentava “uma visão teológico-espiritual da unidade e beleza do universo e do sentido da história. O universo é Deus e o mundo, no qual está integrado o homem” (Bragança, 1989: 66). Esta perspectiva, tanto holística quanto harmónica da realidade, permitia integrar o sagrado na vida quotidiana como elemento que dela fazia parte naturalmente. Ou melhor, integrar a vida quotidiana no sagrado. De facto, para este *homo religiosus*, um ato como a alimentação, a sexualidade, etc. “nunca é simplesmente fisiológico; é, ou pode tornar-se, um «sacramento», quer dizer uma comunhão com o sagrado” (Eliade, 1956: 28).

A difusão cultural da segunda parte da Idade Média começou, no século XIV, a assumir novos contornos com o surgimento, em Itália, do movimento literário, artístico, científico, social, político e filosófico que ficou conhecido como Renascimento. Já não se tratava somente de dar a conhecer as obras clássicas, mas de fazer delas o padrão da produção artística e literária, pois aí se descobrira “uma atitude de confiança no homem e na luta pela sua emancipação intelectual, ética e social” (Boavida & Sanches, 1997: 62).

E outros acontecimentos houve que trouxeram mudanças de grande envergadura. Um deles foi a queda de Constantinopla⁵², em 1453, que exigiu a busca de uma alternativa ao

⁵¹ Sagrados também no sentido de absolutos, invioláveis.

⁵² A queda de Constantinopla é a conquista da capital bizantina pelo Império Otomano sob o comando do sultão Maomé II. Este evento histórico, segundo alguns historiadores, marcou

comércio com o Oriente. Este facto impeliu aos *Descobrimientos* que, por sua vez, levaram a uma cisão com a perspectiva ptolomaica (originária da Grécia Antiga) acerca da configuração do mundo. E não foi só a geografia a ser posta em causa, pois começou a valorizar-se o conhecimento decorrente da experiência e não apenas o que resultava da análise conceptual. Do Oriente redescoberto chegaram à Europa novas técnicas, como a bússola, que foram aperfeiçoadas e levaram a melhoramentos significativos na navegação. Do mesmo modo a divulgação da cultura foi impelida pela descoberta da técnica de fabrico do papel e, ainda mais, com a invenção da imprensa por Gutemberg. Assim, o Renascimento que teria sido apenas a continuidade do reencontro que já vinha acontecendo com a época clássica, torna-se mais do que isso. “O Renascimento foi levado a sublinhar polemicamente a sua própria diferença de orientação em relação à idade medieval, na sua tentativa de se ligar novamente à idade clássica e de haurir, diretamente dela, a inspiração para suas próprias atividades” (Abbagnano, citado por Paim et al., n.d.: 43).

A par da evolução tecnológica, a modernidade trouxe novos paradigmas filosóficos. Com Descartes ocorreu a transferência da certeza original de Deus para a razão humana⁵³. Copérnico, Galileu, Kepler e outros membros das academias⁵⁴ lançaram as bases para uma ciência menos reflexiva e mais físico-matemática, ie, quantitativa, mensurável e exata. Há uma explosão de autonomias no campo científico que levam o ser humano a sentir-se criador de si mesmo e do seu mundo. Este *giro* abriu lugar à questão porquê “perguntar ao transcendente, uma vez que o próprio homem com o auxílio da razão já conhece o essencial por si mesmo?” (Cruz, 2010: 143). Assim, “o homem [...] ficou entregue às suas capacidades naturais, a razão, a liberdade, a criatividade e a capacidade de transformar o mundo” (Policarpo, 2007).

o fim da Idade Média, e decretou o fim do último vestígio do Império Bizantino (consultado em 2.julho.2013 em http://pt.wikipedia.org/wiki/Queda_de_Constantinopla).

⁵³ Ao contrário dos gregos antigos e dos escolásticos, que entendiam a filosofia como abstrata especulação só possível através da substância divina imanente ao universo, Descartes defendeu a tese de que a dúvida do sujeito pensante era o primeiro passo para se chegar a um conhecimento sólido. Nesta linha, busca provar a existência do próprio eu (que duvida, portanto, é sujeito de algo *ego cogito ergo sum*) e de Deus (cf. Rocha & Magalhães, 1981).

⁵⁴ “A criação das academias, desde o século XV, seria estimulada pelo desejo, de alguns grupos intelectuais, de emancipar-se da tutela das universidades medievais. Contribuíram, por isto mesmo, não só para tornar possível a investigação científica, segundo pressupostos diversos do aristotelismo dominante, como sobretudo para preservar suas descobertas” (Paim et al., n.d.: 55).

O movimento Protestante do século XVI, vindo do centro da Europa, abriu caminho ao desmembramento do Sacro Império de Carlos V. Desta divisão da Igreja, no Ocidente, resultará uma Europa Católica ao sul e uma Europa Protestante ao norte. A existência de uma diversidade de igrejas colocou em causa a centralidade do papel da Igreja de Roma no Velho Continente. Em nome da autonomia do poder político e social, as Igrejas vão sendo progressivamente afastadas da vida social, tanto na sua vertente política, como científica, educacional ou ética. Daqui surgirá a laicidade do Estado e com ela algum esclarecimento no que à divisão de poderes (político e religioso) diz respeito. Esta novidade trouxe benefícios, tanto para a sociedade como para as Igrejas, em termos de autonomia institucional e de abertura à tolerância religiosa. Mas, a mudança, acabou por coarctar, paulatinamente, o religioso da esfera social (e com ele a percepção do sagrado) chegando-se à necessidade da sua ausência como se não existisse ou não fosse relevante.

“Nos tempos modernos, pensou-se que tal luz [a da fé] poderia ter sido suficiente para as sociedades antigas, mas não servia para os novos tempos, para o homem tornado adulto, orgulhoso da sua razão, desejoso de explorar de forma nova o futuro. Nesta perspectiva, a fé aparecia como uma luz ilusória, que impedia o homem de cultivar a ousadia do saber” (Lumen Fidei, 2013: 2).

Paralelamente, os progressos da ciência e da técnica constituíam uma realidade inquestionável, com enormes vantagens para todos. Melhoraram as condições de vida graças à higiene, ao acesso a produtos alimentares mais nutritivos e aos desenvolvimentos da medicina. O novo enquadramento permitiu a quebra da mortalidade europeia, o que potenciou o crescimento populacional. A mão de obra tornou-se excessiva nos campos, devido também à mecanização da agricultura, e muita gente que vivia nas aldeias deslocou-se para a cidade onde foi “salva” do desemprego e da fome pela crescente industrialização. Nas fábricas trabalhavam-se muitas horas e em condições muito precárias: “os fenómenos de sobrelotação e falta de higiene resultavam de que então, como hoje, o progresso era mais rápido na ciência do que na sua aplicação” (T. S. Ashton em *A Revolução Industrial* citado por Paim et al., n.d.: 49), e ainda porque “«A influência distante dos acordos de trabalho tem sido de certa maneira desprezada», dizia o Dr. Key-James Phillips Kay (1804-1877) um dos fundadores do sistema inglês de educação popular –, em 1832, acrescentando que «a negligência provinha não da falta de humanidade, mas da urgência de emprego e da falta de tempo»” (T. S. Ashton citado por Paim et al., n.d.: 49).

A industrialização, primeiro no Reino Unido e depois no resto da Europa, ergueu-se na crença de que a liberdade individual continha em si um potencial gerador de bem estar

coletivo. Funcionava como uma *mão invisível* que ao promover o interesse de cada um gerava, automaticamente, o melhor para todos: “Não é da bondade do homem do talho, do cervejeiro ou do padeiro que podemos esperar o nosso jantar, mas da consideração em que eles têm o seu próprio interesse” (Smith, 1776: 74). Smith que fora educado na tradição anglicana trouxe a ética calvinista para a vida econômica dos indivíduos, das organizações e das nações mostrando a busca de prosperidade como um bem a promover, sempre dentro dos limites da justiça e do respeito pela liberdade de cada um. “Deixa-se a cada qual, enquanto não violar as leis da justiça, perfeita liberdade de ir em busca do seu próprio interesse, a seu próprio modo” (Smith, 1776: 169). O naturalismo otimista de Smith está na base da política plena de liberdade econômica que preconiza.

A par da crença na liberdade crescia a *fé* no poder ilimitado da racionalidade que teve o seu ponto alto com o Iluminismo, o qual traria consigo as grandes revoluções liberais patrocinadas pela Maçonaria⁵⁵. “A razão é vista como capaz de evolução e progresso; o homem é tomado como um ser possível de tornar-se perfeito, todavia tal perfeição só chegará a uma concretude a partir do momento em que o homem se encontrar totalmente livre dos preconceitos religiosos, sociais e morais” (Cruz, 2010: 145).

“Os filósofos do século das luzes, fisiocratas e enciclopedistas [...], sob a influência de um racionalismo estreme e apoiados em sensacionais descobertas da Arqueologia Prehistórica, estiveram na base de uma teoria evolucionista da cultura [...] uma rigorosa reflexão conduziu, nos meados do século XIX, à aceitação de um progresso cultural contínuo unilinear: todos os povos, progredindo do mesmo modo, passam pelas mesmas fases [...] E neste pressuposto evolucionista propõe Tylor para explicar as ideias religiosas a seguinte sequência: animismo, politeísmo, monoteísmo e Fraser magia, religião, ciência” (Guerreiro, 1989: 19).

Assim, deste movimento resultarão, novos esforços de afastamento do religioso⁵⁶ como forma de se atingir a perfeição cultural que só a ciência oferece. A relação com as Igrejas, sobretudo nos contextos revolucionários, será de perseguição e tentativa de supressão total da cena social.

O progresso material verificado validava os novos rumos empreendidos. As cidades que na Idade Média não passavam de pequenos aglomerados de casas onde se realizava,

⁵⁵ “A maçonaria vai estar por de trás, ou mesmo em alguns casos, na liderança revolucionária de movimentos responsáveis por fazer derruir a velha ordem política absolutista, levando na mesma avalanche demolidora a Igreja Católica. Neste processo revolucionário que vem desde a Revolução Francesa até às instaurações dos regime republicanos na Europa, num movimento que influencia o resto do mundo, a Igreja, especialmente na sua vertente ultramontana, é atacada de frente” (Franco & Santos, n.d.: 13).

⁵⁶ Identificado com o irracional, o supersticioso e o medo.

semanalmente, algum comércio para abastecimento local, cresceram imenso com a industrialização que necessitava não só de mão-de-obra em abundância como de uma enorme variedade de serviços associados. Não obstante a evolução verificada na medicina, nas condições de vida e alimentícias, a explosão demográfica nos centros urbanos trouxe problemas novos como foi o caso do controlo das epidemias. Algumas, como a cólera ou a febre amarela, eram ainda desconhecidas pelo que dizimavam a população, gerando pânico e desorganização na vida urbana. Destas circunstâncias surgirão importantes melhoramentos ao nível do saneamento básico nas cidades, da medicina e um urbanismo preocupado com espaços verdes, arejados e propícios à prática desportiva. A cidade do século XIX, à semelhança da Grécia Antiga, entende que a dignidade da pessoa não é só espiritual, mas passa também pelo corpóreo. Sinal deste retomar de um valor antigo é a recriação das olimpíadas em 1896. Dá-se, ainda um grande impulso à educação, procurando torná-la acessível às diversas camadas da sociedade. Esta mudança, aliada à liberdade de imprensa, às conquistas de direitos dos trabalhadores vai abrindo portas à criação dos estados democráticos, já que o sistema eleitoral tinha que refletir a nova sociedade que surgia.

O capitalismo, inspirado no liberalismo de Adam Smith, teve também um papel importante neste crescimento populacional, produtivo e comercial. Mas a esperada tendência natural para a harmonia e para o equilíbrio económico foi, não raras vezes, travada por crises cíclicas⁵⁷. Perante esta realidade, o historiador e filósofo alemão Karl Marx concluiu que o que, efetivamente, existe é uma tendência para a crise. Na sua doutrina, o bom funcionamento do sistema económico depende da criação de condições favoráveis à conquista do poder pelo proletariado que deveria revoltar-se, conquistar o poder político e criar uma sociedade socialista na qual os meios de produção lhe pertenceriam, de forma colectiva. No âmbito desta luta, urge destruir a religião que funciona como um “ópio do povo”⁵⁸, já que é instrumento de opressão usado pelas classes dominantes.

Juntamente com outros pensadores, Marx esteve na origem de uma novidade filosófica desta etapa histórica – o ateísmo: “o homem moderno, através de um longo período de

⁵⁷ Estas terão, entre outras consequências, a alteração dos padrões de riqueza e de *status* social. Efetivamente, a medida de riqueza deixa de ser a posse da terra para passar a ser o comércio e a indústria. Deste modo, a aristocracia passa a dividir a proeminência social com banqueiros e industriais (cf. Paim et al., n.d.: 73).

⁵⁸ Esta frase surge no manuscrito “Crítica da Filosofia do Direito de Hegel”, redigido por Marx entre 1883 e 1884. A obra foi publicada postumamente (cf. consulta de 4.setembro.13 em http://pt.wikipedia.org/wiki/Ópio_do_povo).

secularização, depois de ter excluído Deus de muitas atividades e aspectos da vida humana, chega afinal à conclusão de que Deus não existe” (Mondin, 1997, citado por Cruz 2010: 145). Mais, Feuerbach postula que não é o homem que é criação de Deus, mas Deus é que é produto das construções humanas. Para este filósofo “foi para escapar do domínio fatalista da natureza que o homem criou Deus, um ser incorruptível, a representação fantástica do absoluto domínio da vontade humana” (Cruz, 2010: 147). De algum modo este Deus, limitava a expressão completa das infinitas possibilidades humanas, o que tornava imperativo a sua morte: “O Deus que via tudo, *até o homem*, esse Deus devia morrer! O homem não *suporta* a vida de semelhante testemunha!” (Nietzsche, 1883: 337). Desde excluir a realidade divina ou promover o materialismo histórico ao descompromisso com a realidade transcendente ou à guerra intelectual contra Deus e as religiões, foram diversas as formas que o ateísmo assumiu (cf. Cruz, 2010: 145-146).

Porém, a desejada e esperada secularização, entendida como “construção social e cultural de um espaço e um tempo meramente seculares ou profanos [...] já sem referência a qualquer tipo de sagrado” (Duque, 2011: 21) não aconteceu efetivamente. Isto não só porque a referência ao Deus cristão continuou a ser uma realidade em muitos âmbitos como porque

“a morte de Deus no Ocidente cristão [...] Apenas implicou [...] uma deslocação do sagrado para âmbitos até então considerados profanos. Aliás, para âmbitos que tinham passado a ser considerados profanos precisamente por influência da noção bíblica de sagrado: a indomável força da natureza; o inquestionável poder político de alguns ou de certas instituições; o misterioso poder da ciência, como nova magia; a força determinante e sobre-humana das ideologias, [...] o próprio indivíduo como autodivindade absoluta” (Duque, 2011: 21.22).

A *morte cultural de Deus*, como afirma Duque, foi comparável ao “crepuscular desaparecimento do sol, ao desmoronar de uma antiga confiança” (2011: 22) à qual nada sucedeu. No entanto, segundo diversos autores, o vazio total nunca existe, já que

“todo o ser humano acredita em coisas que não podem ser provadas [...] ou que não podem ser vistas [...] e que, portanto, têm que ser aceites na fé. Desde o Iluminismo, as elites do Ocidente aderiram a uma variedade de *fés* seculares e universais, que de facto foram religiões sem Deus⁵⁹” (Kurth, 2004: 7).

⁵⁹ “Kenneth Minogue identificou estas *fés* como sendo (1) a ideia de progresso, (2) o Marxismo e (3) o “Olimpianismo”, que é a crença contemporânea de que uma elite intelectual iluminada pode e deve levar a uma «humanidade melhor... à escala global forçando a população mundial a constituir uma única comunidade baseada no usufruto universal de direitos humanos apropriados” (Kurth, 2004: 7). A razão, a ciência, a industrialização, a sexualidade, o Estado... são outros destes novos deuses geradores de grande fascínio.

Mesmo excluída da cena social e perseguida *de morte*, a religião sobreviveu e as Igrejas permaneceram atentas à questão operária que se concretizava na “acumulação de riquezas nas mãos de uns poucos e na pobreza de uma grande maioria” (Rerum Novarum, 1891: 1) e outras *coisas novas* que a sociedade industrial criou. Esta atenção despertou uma reação original por parte da Igreja Católica concretizada em intensa produção doutrinal que se estendeu por todo o século XX, e também pela atualidade, e que é conhecida como a Doutrina Social da Igreja. Na realidade, as crises resultavam, também, do abandono de valores tradicionais como a humildade e a temperança e do olvido dos valores cristãos. O código cavalheiresco de honra seguido pela aristocracia tradicional fora substituído por doutrinas justificando o papel e a predominância dos mais fortes (de Maquiavel a Darwin). Por isso encontramos novas classes dominantes que exibem excessivamente a sua riqueza e procuram corromper o poder político. De algum modo, a substituição de Deus por outros deuses, que veio ocorrendo ao longo de toda a modernidade, conduziu à “derrocada da moral europeia” (Duque, 2011: 22).

Assim, o século XX começou por ser um tempo de guerras à escala mundial e de conflitos latentes como a guerra fria, que só conheceu tréguas no enfraquecimento do poder soviético dos anos 90. Os ideais marxistas e outros ideais radicais trouxeram totalitarismos desnecessários, alguns dos quais atravessaram o século e fizeram inúmeras vítimas com a sua intolerância. Este tempo ficou, ainda, marcado pelo fim da colonização europeia que deu origem a novas nações e permitiu a afirmação de outras identidades culturais no plano mundial. No segundo pós-guerra assistimos a um enorme crescimento demográfico⁶⁰, que permitiu a criação do Estado social, e a um intenso progresso e inovação tecnológica que favoreceram uma explosão comunicativa à escala planetária. Ao mesmo tempo, ocorreu a integração económica na Europa, a fazer lembrar o velho Império que lhe dera origem. Ainda neste período, os Estados demarcaram-se claramente das questões religiosas, assinalando-o com leis que afirmavam a separação e confirmavam a laicização.

No entanto, o final do século trouxe uma novidade inesperada a que muitos autores chamam de *regresso* do sagrado.

“Aquilo a que assistimos é um *regresso selvagem do sagrado* que se arrisca a levar-nos perigosamente para trás, pois algumas [seitas] são aberrantes pelas crenças que propõem, por vezes mesmo imorais [...] dão um triste exemplo da fragilidade humana, sempre acessível à perversão do crer que se degrada em credulidade, e tem

⁶⁰ Que ficou conhecido na História como o fenómeno de *Baby-boom*.

manipulações despersonalisantes” (Sesböué, 1999: 42).

Vimos que a *morte cultural de Deus* trouxe, na realidade, novos deuses que fizeram fracassar a secularização: “a pós-modernidade [outra forma de designar a civilização pós-industrial] apenas traz descaradamente à luz do dia algo que já se encontrava secretamente mergulhado nas entranhas da modernidade: que a «morte de Deus» abria caminho a uma desenfreada divinização de realidades imanentes” (Duque, 2011: 25). Mas, o que encontramos, não é já o sagrado medieval (o sagrado bíblico que só Deus preenche por completo), nem sequer o sagrado clássico da cultura greco-romana (referido às divindades heroicas ou às forças da natureza), antes um sagrado sem Deus, um sagrado que nasce da morte de Deus. Ainda em torno da reflexão de Nietzsche, Duque afirma que “Deus é um perigo para todos [...] Porque compromete a pretensão de superioridade de todos sobre todos; porque nos conduz à nossa condição simplesmente humana – à nossa condição fraterna de iguais uns aos outros” (Duque, 2011: 26). Assim, “a consequência fundamental dessa ideologia [da morte de Deus] é a eliminação da igualdade, da fraternidade humana, da «simpatia», sobretudo para com as vítimas inocentes (que passam a ser, simplesmente, inferiores, fracas)” (Duque, 2011: 27).

Será por esta via que o progresso atual convive com situações de calamidade social e ecológica. A recuperação do sentido do sagrado é, assim, um passo importante para que o Ocidente alcance o progresso integral e pacífico que deseja.

O termo recuperar usado neste contexto remete-nos para algo que já existiu e se perdeu – tal sentido, isto é a abertura do ser humano à dimensão sagrada da realidade (cf. Velasco, 2006: 89), a qual existe independentemente dele e das suas certezas⁶¹. O périplo histórico que acabamos de fazer mostra-nos que no Ocidente só a Cristandade Medieval se construiu em torno da certeza da realidade transcendente. Com a modernidade abre-se todo um processo em que a humanidade em busca de autonomia, o que em si pode ser positivo, vai desconfiar do que a transcende e crer-se independente. Quando «mata» esse Deus, autodestrói-se: “Se a mensagem da morte de Deus estava nos lábios de muitos há uma trintena de anos, ela foi rapidamente seguida pela da «morte do homem»” (Sesböué, 1999: [ver pág.]). E o sagrado que, hoje, tende a regressar fá-lo em moldes que não edificam a pessoa humana.

⁶¹ “Deus é Realidade, com "R" maiúsculo. Jesus no-lo revela e vive a relação com Ele como um Pai de bondade e misericórdia infinitas. Deus não depende, portanto, do nosso pensamento” (Francisco, 2013).

Recuperar o sentido do sagrado passa, em parte, por aprender com a História e procurar fazer melhor do que foi feito no passado. Vimos que o sagrado medieval marcou presença nos conflitos, *abençoou* a guerra como a paz. Naturalmente que uma percepção distorcida do sagrado, à qual não estamos imunes ainda hoje. O afastamento posterior acabou por quebrar, progressivamente, o elo fraterno que nos torna humanos.

“Na Idade Moderna, procurou-se construir a fraternidade universal entre os homens, baseando-se na sua igualdade; mas, pouco a pouco, fomos compreendendo que esta fraternidade, privada do referimento a um Pai comum como seu fundamento último, não consegue subsistir; por isso, é necessário voltar à verdadeira raiz da fraternidade” (Lumen Fidei, 2013: 54).

Só a certeza desta face da realidade, a busca honesta do seu conhecimento e compreensão, nomeadamente no contexto em que aqui a entendemos – um sagrado que só Deus preenche completamente, um Deus que “dá a resposta adequada e sentido pleno à existência humana – um Deus ao mesmo tempo transcendente e santo, próximo e misericordioso” (Bragança, 1989: 61) – nos torna completos e verdadeiramente humanos, a exemplo de Cristo. De facto, como sublinhou o Concílio Vaticano II há 50 anos “não há realidade alguma verdadeiramente humana que não encontre eco no seu [dos discípulos de Cristo] coração” (Gaudium et Spes, 1).

6. O Sagrado e a Escola em Portugal

Além da aprendizagem feita através da memória, um outro campo de ação que se nos abre é o da educação. Transmitir o conhecimento do sagrado é um caminho para se alcançar que a sociedade, presente e futura, possua este sentido que completa a sua percepção da realidade.

A educação ocorre nos diversos lugares onde se processa a transmissão cultural, da qual a Escola é, ainda, o lugar por excelência na medida em que estrutura, organiza e ensina a gerir o conjunto de aprendizagens necessário à inserção social.

“A escola, tal como a representamos hoje, sobretudo nas sociedades industrializadas de matriz ocidental, e com o percurso histórico que lhe conhecemos, surgiu, e existe como instituição, para garantir a passagem/apropriação estruturada desse *currículo* (leia-se aprendizagens que corporizam um *corpus* cultural nuclear), julgado socialmente necessário em cada tempo histórico, para que o público a que destina se integre socialmente e para que a sociedade mantenha o seu funcionamento” (Roldão, 1999: 10).

Nesta linha de entendimento procuramos, agora, ver como lidou a escola, em Portugal⁶², com a questão do sagrado. Não sendo fácil tal percepção, optamos por verificar o *lugar* que na educação se atribuiu à transmissão do religioso, já que este conhecimento oferece meios de compreensão da realidade transcendente. Naturalmente, as reformas de cada época são condicionadas pelos contextos políticos, sociais e económicos em que surgem. Assim, procuramos perceber, também, que interesses sociológicos serviu a educação. Para concluir, referimos a situação atual de ensino do religioso procurando ver até que ponto serve as necessidades sociais nesta matéria dentro do enquadramento que estabelecemos. Isto é, mesmo que a sociedade ainda não se tenha apercebido da importância desta área educativa, mesmo que a não considere sequer interessante, assumimo-la como uma necessidade premente face à reflexão até aqui desenvolvida.

Portugal surgiu como nação em plena Idade Média. Nessa altura, o ensino era ministrado junto das sedes episcopais ou em mosteiros onde se preparavam os futuros eclesiásticos. Tinha, portanto, um evidente propósito teológico sendo, os estudantes, preparados para o estudo desta disciplina através de um currículo⁶³ que lhe estava direcionado. No século

⁶² Cingimos a análise educativa ao caso de Portugal de modo a tornar a reflexão mais concisa e porque a disciplina em torno da qual refletimos, a EMRC, é um figurino do Ensino Religioso Escolar característico do nosso país.

⁶³ “A preparação curricular prévia à aprendizagem da Teologia compunha-se por sete disciplinas de carácter enciclopédico, denominadas *Artes Liberais*, que se dividiam em dois grupos distintos [...] “o primeiro grupo constava de três disciplinas, que eram Gramática,

XIII foi criada a primeira Universidade, por D. Dinis; um “Estudo Geral” no qual, como nas outras universidades europeias, a preocupação dominante no ensino era de caráter religioso. Na mesma época, no Mosteiro de Alcobaça, foram abertas as lições a pessoas estranhas à Ordem Cisterciense. Entre a classe nobre era mais usual o recurso a perceptores, muitos dos quais vindos do estrangeiro. Existia, ainda, uma terceira via de aprendizagem feita pelos mestres e artesãos que ensinavam um ofício, no próprio local de trabalho (cf. Mendonça, n.d.: 4).

Já no século XVI, D. João III fez reformas importantes, ao criar colégios de especialidades que preparavam o ingresso universitário. Nos séculos seguintes foi decisiva, no campo educativo, a atuação da Companhia de Jesus⁶⁴ com a criação de inúmeros colégios “em todo o país, em que o ensino era gratuito” (MEP, n.d.: 17). Esta difusão educativa mostra preocupação pela universalização do ensino, provavelmente na sua forma mais básica de levar a leitura, escrita e aritmética às populações, em geral. A motivação religiosa dos seus mentores colocava, naturalmente, o conhecimento do religioso no contexto dessas aprendizagens.

No século XVIII, através da reforma Pombalina, o Estado começou a mostrar interesse em controlar progressivamente “a educação formal, lançando as bases de um sistema educativo por ele dirigido, financiado e controlado” (MEP, n.d.: 17). Para isso, foi criado um imposto para financiamento das despesas com a educação. Mas as mudanças verificadas não significaram, ainda, a eliminação do ensino do religioso, apesar de o então Ministro do rei D. José I ter começado por extinguir e expulsar a Companhia de Jesus⁶⁵. Posteriormente, criou “a *Aula de Comércio*, e em 1759, a *Directoria Geral de Estudos*” e fez, ainda, uma reforma geral do ensino, em 1772, com a abertura das *Escolas Menores* em todo o Império. Estas não tinham abertura universal pois foi determinado que “aqueles que se destinassem, como assalariados, à agricultura ou às artes fabris limitar-se-iam a aprender a instrução religiosa, oralmente difundida pelos párocos” (Rogério Fernandes citado por Mendonça, n.d.: 6).

Retórica e Dialéctica; o segundo grupo constava de quatro, que eram Aritmética, Música, Geometria e Astronomia.” [...] Fernandes sustenta que os seus programas constituíram o embrião do ensino secundário” (Mendonça, n.d.: 3).

⁶⁴ Ordem religiosa de origem espanhola, fundada no século XVI por Inácio de Loyola, cujos membros são conhecidos pelo nome de “Jesuítas”.

⁶⁵ Substituiu o seu trabalho pelo dos Clérigos de S. Caetano e a Ordem de S. Filipe de Neri (cf. MEP, n.d.: 17) conseguindo, assim, anular o monopólio educativo dos “Jesuítas”, ainda que as pretensões do Marquês de Pombal relativamente à Companhia de Jesus extravasassem a questão da educação nacional.

No reinado seguinte, o de D. Maria I, o ensino elementar e médio regressou aos conventos e foi criado o ensino feminino.

A revolução liberal do século XIX significou a retoma do interesse do Estado em chamar a si a prerrogativa da promoção educativa nacional. Foi criado, em 1835, o “Regulamento Geral da Instrução Primária” consagrando o princípio da gratuitidade da escolaridade obrigatória, a qual já estava definida constitucionalmente⁶⁶. Foram criados os Liceus, em todas as capitais de distrito, e as Escolas de Ensino Superior em Lisboa e no Porto. Começou a dar-se importância à formação de professores e foram lançados concursos internacionais para suprir as novas necessidades geradas pela criação, em 1884, das escolas industriais, comerciais e de desenho industrial. Ainda no final deste século surgiram os primeiros liceus femininos, projetou-se o ensino infantil, o de adultos e o de pessoas com deficiência. Percebe-se, nestas reformas, uma preocupação em responder tanto às necessidades da industrialização, que se fazia sentir um pouco por todo o país, bem como em universalizar a educação. Ao mesmo tempo foram publicadas leis para reduzir a representatividade social das congregações religiosas, mais do que a do clero diocesano (cf. Hansen, 2012). Mas o papel que estas cumpriam na educação e na assistência social, incluindo no ultramar, bem como a importância que lhes era reconhecida pela sociedade fez com que os sucessivos governos não conseguissem prescindir totalmente da Igreja e, com ela, do ensino confessional.

Assim, não obstante a inspiração maçónica do liberalismo português e as relações conflituosas que os sucessivos governos mantiveram com a estrutura eclesial⁶⁷, era declarada, a nível constitucional, “a religião católica apostólica romana [como] religião oficial do Estado” (Miranda, n.d.: 120) e considerado, entre os deveres dos cidadãos, o de venerar a religião (cf. art.º 19º da Constituição de 1822).

Apenas no século seguinte, com a República de 1910, se verificou e concretizou a intencionalidade de banir o religioso da educação, como da sociedade.

“A proclamação da República em 1910 foi acompanhada de um gravíssimo conflito religioso, ligado à reacção contra o anterior sistema de união, ao anticlericalismo difuso em certos sectores da população urbana e ao positivismo e jacobinismo do partido republicano. A legislação dos primeiros meses do novo regime assumiu uma

⁶⁶ “O conceito de obrigatoriedade escolar surgiu com a Carta Constitucional de 1826, que instituiu a frequência da Instrução Primária entre os direitos civis e políticos para todos os cidadãos portugueses” (Mendonça, n.d.: 7).

⁶⁷ “As relações entre a Igreja e o Estado, são nesta altura, conflituosas. A Igreja sente-se humilhada pela política regalista dos governos liberais de inspiração maçónica” (Martins, 1989: 58).

intenção vincadamente laicista e anticatólica e chegou a haver perseguições” (Miranda, n.d.: 120).

A primeira reforma realizada, a 8 de Outubro de 1910⁶⁸, foi a expulsão das ordens religiosas⁶⁹, e com isso a eliminação da sua oferta de ensino. Seguindo as correntes de pensamento da época que viam no religioso um entrave ao progresso cultural em direção à emancipação científica, racional e técnica, o Governo Republicano estabeleceu que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos e particulares fiscalizados pelo Estado seria neutro em matéria religiosa (cf. art. 3.º, n.º 10 da Constituição de 1911) e pôs “de parte o ensino da doutrina cristã nas escolas primárias, seguindo-se a abolição, no ensino superior, de várias prerrogativas [...] bem como a da disciplina de Teologia” (MEP, n.d.: 19). No mesmo ano de 1911, é promulgada a lei de Separação do Estado e das Igrejas que afirma deixar de ser a religião católica, apostólica e romana a religião do Estado.

As restantes reformas educativas desta época centram-se na questão do analfabetismo, que ainda apresentava elevadas percentagens, e em melhoramentos na oferta do ensino público a todos os níveis – promoção do ensino infantil e primário, aplicação da coeducação no ensino secundário, fundação das Universidades do Porto e de Lisboa.

No contexto destas reformas levantou-se um debate interessante acerca do modelo de escola pretendido – neutra (em matérias, como a religião, que dizem respeito ao foro doméstico) ou laica? “A escola vai ser neutra” expressa o texto da reforma da instrução primária. Tomás da Fonseca e João de Barros entendem esta pretensão como meta impossível dado que “perante correntes diferentes ou opostas o professor tinha que assumir determinadas opções e demarcar-se de outras” (Hansen, 2012: 241). Os defensores da escola neutra viam na escola laica um “«meio de o Estado preparar e moldar as gerações, afeiçoando-as ao seu modo de ser», oferecendo «um novo credo laico» no lugar do credo católico” (Fonseca, 1937: 37, citado por Hansen, 2012: 241).

E foi o que de facto aconteceu, a escola que se afirmava «nem a favor de Deus, nem contra Deus» e pretendia, por isso, banir «todas as religiões, menos a religião do dever, que será o culto eterno desta nova igreja cívica do povo» (Diário do Governo, n.º 73, 30 de Março de 1911)” (Hansen, 2012: 240). E esta *religião cívica* republicana foi,

⁶⁸ “A extinção das ordens religiosas promulgada três dias após a proclamação da República em 8 de outubro de 1910 representou um forte golpe no ensino confessional” (Hansen, 2012: 238).

⁶⁹ A Constituição de 1911 manteve em vigor “«a legislação [...] que extinguiu e dissolveu em Portugal a Companhia de Jesus, as sociedades nela filiadas e todas as congregações religiosas e ordens monásticas» (art. 3.º, n.º 12)” (Miranda, n.d.: 121).

fundamentalmente, uma *religião da pátria*. “A pátria revestida de sacralidade é assumida como entidade unificadora do civismo republicano” (Hansen, 2012: 242).

A instabilidade política e governativa desta época, associada à difícil situação económica, fez com que muitas reformas não se concretizassem efetivamente. A questão da Grande Guerra de 1914 concentrou as atenções do Governo, a partir desse ano, e fez esbater os conflitos com a Igreja. Ocorrem, mesmo, algumas tentativas de reestabelecer as relações com a Santa Sé, nomeadamente “depois da revisão da lei da separação no consulado de Sidónio Pais⁷⁰” (Cruz, 1997: 815), mas que só se concretizarão com o regime político seguinte.

O Estado Novo deu continuidade à valorização da cultura nacional iniciada pela República, mas sem a recusa do elemento religioso. Tivemos, assim, a chamada “escola nacionalista” baseada em forte doutrinação moral e com ênfase nos valores cristãos: “O ensino ministrado pelo Estado nas escolas públicas será orientado pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do país” (art.º XXI, Concordata 1940). De algum modo, o regime via no fenómeno religioso um “elemento estabilizador da sociedade” (Salazar, 1959, citado por Cruz, 1997: 845). A Mocidade Portuguesa foi uma instituição marcante desta etapa, pretendendo estimular nos jovens “a formação do carácter, a cultura do espírito e a devoção ao serviço social, no amor de Deus, da Pátria e da Família” (MEP, n.d.: 21). Neste período foi criado o Ministério da Educação Nacional e continuado o combate ao analfabetismo e os programas de educação de adultos.

Extravasando o domínio educativo, mas acabando por afetá-lo, ocorreu um esforço mútuo de reconciliação entre o estado Português e a Igreja Católica Romana concretizado, formalmente, na Concordata de 1940⁷¹. Este diploma legal que “consagra o regime de separação entre o Estado e a Igreja” (Cruz, 1997: 823) repôs a possibilidade da criação de escolas católicas⁷² e favoreceu, ainda, “o ensino da religião e moral católicas

⁷⁰ Decreto n.º 3685, de 28 de Fevereiro de 1918 (cf. Cruz, 1997: 815).

⁷¹ “A Concordata e o Acordo Missionário entre Portugal e a Santa Sé [puseram] termo à questão religiosa, suscitada com a implantação do liberalismo em Portugal e agravada com a revolução republicana. As relações entre a Igreja e o Estado vinham conhecendo uma crescente melhoria e distensão desde os últimos anos da República [...] Mas foi sobretudo depois da revolução de 1926 que, de forma mais decisiva, se começou a encarar a resolução do contencioso entre ambos e se deram passos nesse sentido, com o reconhecimento da personalidade jurídica das corporações encarregadas do culto (que não ainda da Igreja) e da liberdade de ensino nas escolas particulares, com a aprovação do Estatuto das Missões Católicas e com os acordos relativos ao Padroado do Oriente” (Cruz, 1997: 815).

⁷² “As associações e organizações da Igreja podem livremente estabelecer e manter escolas particulares paralelas às do Estado, ficando sujeitas, nos termos do direito comum, à

nas escolas públicas elementares, complementares e médias aos alunos cujos pais, ou quem suas vezes fizer, não tiverem feito pedido de isenção” (art.º XXII, Concordata 1940). Ficou, assim, regulado o ensino da religião católica que era orientado “pela Autoridade eclesiástica e os professores [...] nomeados pelo Estado de acôrdo com ela” (art.º XXII, Concordata 1940).

O ensino religioso não católico foi regulado pela lei 4/71 de 21 de agosto, pela qual “o Estado reconhece e garante a liberdade religiosa das pessoas e assegura às confissões religiosas a protecção jurídica adequada” (Base I). Esta lei reafirmou o regime de separação entre o Estado e a religião e propôs a igualdade de tratamento às diferentes confissões religiosas ressaltando “as diferenças impostas pela sua diversa representatividade” (§2, Base II). A questão do ensino foi redigida em moldes muito semelhantes aos da Concordata reforçando, o diploma, que o ensino estatal se orientava “pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do País” (§1, base VII). Ainda assim (§5, base VII), possibilitava o ensino da religião e moral nos estabelecimentos de ensino mantidos por entidades religiosas de acordo com a confissão dessas entidades. Ou seja, a educação religiosa de matriz não católica não ficou prevista para a escola pública.

Com a democracia veio a consagração da liberdade religiosa “sem acepção de confissões e sem quaisquer limites específicos” (Miranda, n.d.: 123) a qual virá a refletir-se, também, na educação. Como muitas áreas da vida nacional, a educação foi alvo de transformações e de algum experimentalismo, sobretudo ao nível dos conteúdos de aprendizagem e da orgânica dos níveis de ensino. Privilegiaram-se os aspectos curriculares, técnicos e profissionais, bem como a universalização do ensino. No entanto, o bloqueio estrutural da economia portuguesa impediu, sucessivamente, a reforma do sistema educativo. Só depois de adquirida alguma estabilidade e autonomia financeira, foi publicada, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) pela qual, ainda hoje, este se rege.

“São consignados neste diploma o direito à educação e à cultura para todas as crianças, é alargada para 9 anos a escolaridade obrigatória, garante-se a formação de todos os jovens para a vida activa, o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades, a liberdade de aprender e ensinar, a formação de jovens e adultos que abandonaram o sistema [...] e a melhoria educativa de toda a população” (MEP, n.d.: 26).

fiscalização dêste e podendo, nos mesmos termos, ser subsidiadas e oficializadas” (art.º XX, Concordata 1940).

De acordo com esta Lei⁷³, “os planos curriculares dos ensinos básico e secundário integram ainda o ensino da moral e da religião católica, a título facultativo, no respeito dos princípios constitucionais da separação das igrejas e do Estado e da não confessionalidade do ensino público” (n.º 3, art.º 47.º, Lei 46/86 de 14 de outubro). A atualização da Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa, em 2004, ratificou tanto a possibilidade da escola católica⁷⁴ como a educação do religioso⁷⁵. A frequência da disciplina passa a carecer de declaração do interessado, mas continua a ser “da competência exclusiva da autoridade eclesiástica a definição do conteúdo do ensino da religião” (n.º 5, art.º 19.º, Concordata de 2004) e requer o seu aval a nomeação, contratação, transferência e exclusão dos professores da disciplina (cf. n.º 4, art.º 19, Concordata de 2004).

Muito recentemente, o Decreto-Lei n.º 70/2013 de 23 de maio, aglutinou a legislação que regulava a disciplina, estabelecendo por si só “o regime jurídico da lecionação e da organização da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), nos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, nos termos da Concordata celebrada entre a República Portuguesa e a Santa Sé, assinada em 18 de maio de 2004” (art.º 1.º). A principal novidade deste diploma prende-se com o processo de recrutamento e seleção de docentes que passa a obedecer ao disposto no Decreto-Lei n.º 132/2012 de 27 de Junho, o qual “estabelece o [...] regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de formadores e técnicos especializados, com as especificidades” (§1, art.º 8.º) próprias da disciplina e que se prendem, essencialmente, com a necessidade de apresentar, para efeitos de validação da candidatura, “declaração de concordância do bispo da diocese correspondente à área territorial do agrupamento de escolas ou escola não agrupada a que se candidata” (§2, art.º 8). Assim, assemelhar-se-á o recrutamento e seleção de docentes de EMRC ao dos restantes docentes do ensino público, continuando a passar pelo crivo da Igreja Católica a idoneidade dos candidatos.

⁷³ As alterações que lhe foram efetuadas pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, n.º 49/2005, de 30 de agosto e n.º 85/2009, de 27 de agosto não modificaram esta disposição.

⁷⁴ “A República Portuguesa garante à Igreja Católica e às pessoas jurídicas canónicas reconhecidas nos termos dos artigos 8 a 10, no âmbito da liberdade de ensino, o direito de estabelecerem e orientarem escolas em todos os níveis de ensino e formação, de acordo com o direito português, sem estarem sujeitas a qualquer forma de discriminação” (n.º 1, art.º 21.º, Concordata de 2004).

⁷⁵ “A República Portuguesa, no âmbito da liberdade religiosa e do dever de o Estado cooperar com os pais na educação dos filhos, garante as condições necessárias para assegurar, nos termos do direito português, o ensino da religião e moral católicas nos estabelecimentos de ensino público não superior, sem qualquer forma de discriminação” (n.º 1, art.º 19, Concordata de 2004).

Com toda a certeza serão definidos critérios justos e objetivos indicadores do perfil esperado do professor de EMRC.

As restantes confissões religiosas presentes em Portugal têm a sua atuação regulada pela Lei da Liberdade Religiosa⁷⁶. No âmbito do ensino, esta prevê que todas as comunidades religiosas “representativas dos crentes residentes em território nacional [...] podem requerer [...] que lhes seja permitido ministrar ensino religioso nas escolas públicas do ensino básico e do ensino secundário” (nº 1, art.º 24º, Lei 16/2001). Também para este ensino “compete às igrejas e demais comunidades religiosas formar os professores, elaborar os programas e aprovar o material didático, em harmonia com as orientações gerais do sistema do ensino” (nº 5, art.º 24º, Lei 16/2001). Ficou, assim, enquadrada legalmente e para a escola pública a educação religiosa das confissões religiosas não católicas.

A história da educação, em Portugal, denota um percurso notável de reforço da liberdade religiosa, patenteado hoje na possibilidade do seu ensino na escola pública para todas as tradições religiosas com representação em território nacional. Cremos que essa aprendizagem favorece a inteligência do sagrado e a sua valorização.

No caso concreto da oferta Católica, a EMRC, é proposta uma abordagem da realidade “ética e religiosamente enquadrada na perspectiva da mensagem cristã [...] A vida humana, nas suas múltiplas manifestações, o mundo material e biológico são interpretados na sua relação necessária com o absoluto (Deus), tendo esta maneira de abordar a realidade repercussões sobre o modo como se interpreta eticamente o agir humano” (Programa EMRC, 2007: 20). Ao assumir-se com esta identidade a EMRC confere aos discentes que a frequentam a inteligibilidade do sagrado como parte da realidade que está ligada ao mundo físico, intelectual, emocional e social. Esta compreensão abrangente da existência humana tem implicações éticas pessoais e sociais que levarão a um cuidado com a própria vida e com as demais marcada pela máxima do amor, semelhante ao de Cristo: “que vos ameis uns aos outros como eu vos amei” (Jo, 15.27).

No entanto, parece ter chegado o tempo de avançar, um pouco mais, nesta matéria. Para muitos alunos do nosso sistema de ensino a educação religiosa não é uma realidade, pois a confessionalidade, católica ou outra, coloca a disciplina como opcional o que lhe retira universalidade.

⁷⁶ Lei 16/2001 de 22 de Junho.

“O conteúdo do currículo evolui e pode incorporar uma variedade enorme de componentes: apenas as normas sociais, ou apenas conteúdos científicos, temas globais ou técnicas manuais, hábitos e boas maneiras, conhecimentos de natureza religiosa e social, valores democráticos ou valores totalitários – ou tudo isso em conjuntos articulados – dependendo dos fins que socialmente se visam e que condicionam o pedido que a sociedade faz à escola num dado tempo e espaço. Mas é sempre essa a sua legitimação – o currículo – porque é ele que define os limites e domínios da ação e da existência da instituição escolar” (Roldão, 1999: 11).

A escola, hoje, precisa de universalizar a educação do religioso sob pena de não servir a missão para que existe.

“A escola – desde as escolas monásticas do Ocidente Medieval, às escolas de ler e escrever do Marquês de Pombal, até às escolas de massas dos tempos actuais – sempre se define e justifica como instituição apenas por uma razão: porque dela se espera que assegure a apropriação de um determinado currículo por um determinado público, de forma estruturada, sistemática e intencional” (Roldão, 1999: 11).

Para alguns autores a função de integração social que era reconhecida à escola tradicional⁷⁷ entrou em processo de redefinição nos tempos mais recentes. Quer porque as famílias nem sempre cumprem o seu papel de socialização primária, quer porque a sociedade e a economia exigem o desempenho de papéis que estão sempre a mudar e “uma atuação que compromete o conjunto da personalidade e não só a competência técnica, e porque as próprias aspirações dos cidadãos requerem uma atenção mais personalizada” (Tedescu, 2000: 115). Assim, para além da tarefa de socialização que é cada vez mais exigente, a escola tem que incorporar, de forma sistemática, a missão da formação da personalidade. “Isto significa que a escola deve tender a assumir características de uma instituição total” (Tedescu, 2000: 116). Porque no passado, a formação da personalidade tinha um carácter privado, a escola pôde definir zonas de neutralidade naquelas áreas onde existiam diferenças “particularmente as de tipo religioso, étnico, racial, social ou sexual” (Tedescu, 2000: 116). Atualmente, ao assumir como sua a tarefa da formação da personalidade, a escola vê reduzido o seu campo de neutralidade e “já não poderá deixar de lado certos temas, mas deverá assumi-los numa perspectiva activa, promovendo o seu conhecimento e discussão. Por outras palavras, na escola do futuro, passará a haver menos espaço para o currículo oculto” (Tedescu, 2000: 117).

⁷⁷ Melhor dito à escola nascida do processo de modernização que trouxe consigo um *anti-finalismo*, “isto é, a ruptura com a ideia dos fins últimos, definitivos, para os quais toda a ação humana devia tender. Em vez disso a modernização pôs ênfase nas *funções* [...] Nesta perspectiva, a educação organizou-se de modo a cumprir a sua função de integração social” (Tedescu, 2000: 112).

Ainda de acordo com este autor, opinião que corroboramos, o ensino da religião é um dos âmbitos em que a neutralidade terá que se esbater. Mesmo mantendo o princípio laico de que este ensino é uma tarefa das Igrejas e não da escola, há dois aspetos com que esta se deve comprometer ativamente: a compreensão do fenómeno religioso enquanto tal, pois “conhecer a natureza do fenómeno religioso e as suas diferentes expressões, é fundamental na formação de uma cultura para a cidadania” (Tedescu, 2000: 118) e o reforço da formação ética já que a formação na área dos valores “não pode ficar abandonada ao processo espontâneo da vida social” (Tedescu, 2000: 118).

O rumo não será o de copiar os modelos do passado em que a neutralidade significou, por vezes, a supressão das desigualdades associadas às diferenças ou, outras vezes, a uniformização segundo o modelo cultural dominante (cf. Tedescu: 2000).

“Face à grande diversidade de opções que o indivíduo encontra no desenvolvimento dos seus vínculos sociais, a função da escola, no que se refere à formação da personalidade, consiste em fixar os pontos de referência que permitam a cada um escolher e construir a sua ou as suas múltiplas identidades” (Tedescu, 2000: 118).

7. Oficinas Espirituais Escolares

A reflexão que fizemos levou-nos a concluir da necessidade de universalizar a educação religiosa sob pena de a escola não servir a missão para que existe. Vimos, também, que esta é a tarefa de transmitir o corpus de aprendizagens necessário à inserção social, à plena assunção da cidadania e à formação da personalidade.

Esta constatação não é novidade em muitos âmbitos. De facto, a educação do religioso tem sido alvo de diversas reflexões nos tempos mais recentes devido, em grande parte, ao *regresso* do religioso, a que também fizemos referência, e que é um movimento que marca o nosso tempo. Alguns entendem-no

“como o último suspiro da preocupação com o sagrado no Ocidente, um passatempo inconsequente que está condenado a desaparecer com a mesma rapidez com que apareceu (Bruce, 2002; Finke e Stark 1992). Outros vêem-no como um fenómeno mais vasto e mais importante, e argumentam que estamos a testemunhar uma mudança tectónica na paisagem do sagrado que se mostrará ainda mais significativa que a Reforma Protestante do século XVI. O que estamos a viver, argumentam, é nada mais nada menos que uma mudança radical na qual a religião [...] está a ser eclipsada pela espiritualidade (Luckmann 1967, 1990; Campbell 1999)” (Heelas e Woodhead, 2007).

Vimos, anteriormente, que este retorno do religioso e da busca do sagrado teve a sua origem na morte cultural de Deus e na decepção deixada pelos novos deuses entretanto surgidos. A própria aceitação generalizada da morte de Deus terá resultado de uma decepção anterior que fora, para muitos, o papel social das Igrejas. Como resultado, as pessoas, hoje, buscam a espiritualidade sem buscarem as Igrejas. “Sabemos que o regresso do religioso traz consigo um paradoxo, que alguns não hesitam em chamar «ínédito»: as Igrejas não tiram dele proveito nenhum! O religioso adquiriu uma forma pessoal, mesmo personalizada” (Vloet, 2006: 413).

Estamos no interior do turbilhão, o que dificulta a sua compreensão cabal. Mas parece evidente que para a sociedade de massas em que vivemos a busca espiritual é uma tarefa privada e estanque em relação às demais tarefas humanas.

Esta evidência torna ainda mais certa a garantia de que o conhecimento do religioso é fulcral para o cidadão de hoje. Quer porque “o religioso e o espiritual são dimensões constitutivas da pessoa” (Vloet, 2006: 412) que precisam de ser conhecidas para com elas se saber lidar, quer porque “não é possível ler muitas das produções culturais das sociedades [...] sem o conhecimento dos códigos religiosos” (Ambrosio & Teixeira,

2006⁷⁸), quer porque “esse conhecimento vai poder gerar competências específicas para a gestão da interculturalidade e contextos favoráveis de integração das minorias e das comunidades imigrantes” (Ambrosio & Teixeira, 2006), quer, ainda, porque sem a capacidade de leitura e compreensão desta face da realidade, os cidadãos não parecem ser capazes de uma verdadeira construção da cidade.

Escreveu Jean-Paul Willaime que “há [...] um consenso na Europa sobre a necessidade de reforçar o conhecimento das religiões na escola pública” (2006: 403). Nesse contexto faz referência à recomendação 1720, adoptada a 4 de outubro de 2005, na qual a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa declara a importância do ensino do facto religioso como forma de “combater a ignorância, os estereótipos e a incompreensão das religiões” (§6, citado por Willaime, 2006: 403). Na mesma linha de entendimento, foi redigida, em 2008, pelos países membros da Organização para a Segurança e Cooperação Europeia (OSCE), uma declaração contendo *princípios orientadores sobre o ensino acerca das religiões e crenças nas escolas públicas*. Este documento, que ficou conhecido como a Declaração de Toledo, parte da constatação da miscelânea de culturas que deram origem à identidade de cada nação europeia: “o nosso presente não só se nutre da história, mas também da história dos outros” (*Princípios Orientadores de Toledo*, 2008). Assim,

“é importante que os jovens adquiram uma melhor compreensão da função que têm as religiões no mundo plural atual. A necessidade de uma educação deste tipo continuará a aumentar com a interação das diferentes culturas e identidades entre si através das viagens, do comércio, dos meios de comunicação ou da migração. Se é certo que uma compreensão mais profunda das religiões não conduz automaticamente a uma maior tolerância e respeito, a ignorância aumenta a probabilidade de que se produzam malentendidos, estereótipos e conflitos” (*Princípios Orientadores de Toledo sobre o ensino acerca das religiões e crenças*, 2008: 9-10).

Todas estas vantagens do conhecimento religioso têm ligação com uma cidadania integralmente ativa e participativa. Sendo esta universal na nossa sociedade não podem alguns cidadãos estar mais aptos ao seu exercício que outros, donde a necessidade de universalizar o ensino religioso e de o oferecer como conhecimento que abrange tanto o domínio informativo quanto o da experiência vital.

⁷⁸ Esta referência reporta-se ao “Relatório Debray”, um documento elaborado por Régis Debray, estudioso dos fenómenos comunicacionais, a pedido do Ministro da Educação Nacional de França, Jack Lang e que sintetiza a argumentação que sustenta a necessidade de introduzir no sistema de ensino uma forma organizada de acesso ao universo das expressões religiosas (cf. Ambrosio & Teixeira, 2006).

Atualmente, “se há consenso acerca de tal recomendação [a necessidade de reforçar o conhecimento das religiões na escola pública], é na maneira de a pôr em prática que se manifestam diferenças e divergências” (Willaime, 2006: 404). Este mesmo autor sintetiza em três modalidades os modos de ensino, a respeito das religiões, existentes na Europa: ensino confessional das religiões, ensino não confessional das religiões e ensino transdisciplinar do facto religioso. Vamos analisá-los do ponto de vista da universalidade e abrangência que preconizamos.

“O ensino confessional das religiões consiste num ensino que introduz os alunos na inteligência de uma tradição religiosa particular [...] este caso-tipo [...] que Robert Jackson chama *Education into religion*: trata-se de instruir e de fortalecer os alunos numa determinada religião” (2006: 405). É esta a modalidade existente em Portugal, mas não só: Áustria, Bélgica, Chipre, Espanha, Grécia, Malta, Polónia, República Checa, Hungria, Itália, Letónia, Lituânia, Alemanha e Finlândia também o têm (cf. investigação de Sílvio Ferrari, *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe*, citada por Willaime 2006: 405). Relativamente à nossa preocupação da universalidade esta modalidade de ensino é incompleta já que “a maior parte das vezes, este ensino confessional é facultativo ou opcional” (Ferrari citado por Willaime 2006: 405). O facto de ser uma educação feita dentro de uma determinada tradição religiosa permite que tanto o conhecimento factual como o experimental estejam presentes.

O ensino não confessional da religião existe, sobretudo, nos países protestantes do norte da Europa. No passado esses países tiveram um ensino confessional colocado sob a autoridade do Estado. Com o avanço da secularização o próprio ensino da religião foi-se moldando a esse processo. “Corresponde ao que R. Jackson chama *Education from religion*” (Willaime, 2006: 408). Sem qualquer interesse proselitista, os estudantes são introduzidos no conhecimento das principais tradições religiosas existentes nos seus países. A orgânica das disciplinas desta forma de educação do religioso demonstra preocupação por “inserir este ensino na educação dos alunos para a cidadania numa sociedade pluralista” (Willaime, 2006: 407). A frequência é obrigatória, podendo-se pedir dispensa (cf. Ferrari citado por Willaime, 2006: 408). É, assim, mais abrangente que o modelo seguido no nosso país, tanto em termos de objetivos educativos como de público alvo, mas a dependência exclusiva do Estado torna-o suscetível de mudanças várias, como foi o processo de secularização a que foi sujeito.

“O *ensino transdisciplinar do facto religioso*, foi elaborado em França [...e ...] consiste em «integrar o ensino sobre as religiões no conjunto das disciplinas» sem fazer deste ensino uma disciplina particular” (Willaime, 2006: 408). É uma solução original na Europa e que se integra, segundo a escala de Jackson, na *Education about religion*. Neste modelo “a escola abre-se [...] às dimensões religiosas da história e da cultura sem chegar a tornar as religiões e as visões seculares do mundo num ensino específico” (Willaime, 2006: 408). É o modelo mais abrangente, de todos, em termos de universalização. Mas, a transversalidade que é atribuída à competência religiosa associada à iliteracia que também predomina nesse contexto, mesmo nos meios intelectuais, pode fazer suspeitar da eficácia desta forma de educação do religioso. Acresce, a seu desfavor, o facto de não se considerar a visão religiosa do mundo, a que permitiria captar o sentido do sagrado.

A estas duas últimas formas de ensino do religioso, por serem quase só informativas, falta-lhes o carácter espiritual que contém “busca de compromisso, da emoção, da experiência e da experimentação” (Vloet, 2006: 414). Nesta perspetiva, tornam-se incompletas já que o conhecimento, no domínio religioso particularmente, é mais que gestão de sínteses informativas.

Perante este cenário real coloca-se a questão de que caminhos trilhar em ordem à superação das limitações. Afirma Johan Van der Vloet que as grandes religiões, nomeadamente o cristianismo e mais especificamente a Igreja Católica têm uma tarefa profética que passa por iniciar a reflexão, a este nível, e tentar criar um espaço de pluralismo ativo para o que encontrará “parceiros de certa maneira inesperados, como os psicólogos e as pessoas que querem tornar mais humanista a sociedade atual” (2006: 416). Refere, assim, contributos de vários autores como o pedagogo alemão Friedrich Schweitzer que defende que a criança tem direito à religião e, portanto, deve ser educada neste âmbito. Um outro autor, Fritz Oser investigador em psicologia do desenvolvimento religioso, concluiu que os domínios afetivo e religioso apresentam, na grande maioria dos indivíduos, algum subdesenvolvimento que contrasta com o desenvolvimento cognitivo. Assim, “o verdadeiro desafio do religioso é [...] oferecer uma educação que convide os alunos [...] a atingirem os mais altos estádios do desenvolvimento religioso⁷⁹” (Vloet, 2006: 418), uma educação que não pretende a

⁷⁹ Este autor (citado por Vloet, 2006: 418), partindo das teorias de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, criou uma estrutura de desenvolvimento religioso que apresenta cinco estádios na relação com o “Transcendente” (a que o autor chama o “Último”): mágica, dialógica (correspondentes à infância), de desconfiança, deísta (correspondentes à

recuperação de determinada Igreja ou Religião, mas cuja pretensão é puramente pedagógica e psicológica. “A ajuda do desenvolvimento religioso é um serviço prestado à pessoa humana, uma vez que lhe permite viver melhor a sua vida individual e comunitária” (Vloet, 2006: 418).

A promoção do debate pode enveredar por esta via, levando governantes e educadores a perceber que uma “educação religiosa apropriada é um serviço pedagógico” (Vloet, 2006: 419). Quando esse patamar for atingido, tanto a universalização como a tal *educação religiosa apropriada* serão promovidas na escola pública e consagradas legalmente. No tempo intermédio, outras iniciativas podem ser levadas a cabo no sentido de se promover essa educação e, ao mesmo tempo, ajudar a alcançar a compreensão da sua maior valia. Vloet chamou-lhe um *espaço de pluralismo ativo* na medida em que, cremos, pode resultar do empenhamento conjunto das diversas confissões religiosas presentes na escola. Dá-lhe ainda um nome curioso, *ateliers spirituais*, que consistiriam na disponibilização, por parte da escola, de um

“espaço que permita aos alunos e aos seus professores descobrirem e desenvolverem a sua própria espiritualidade. São espaços que constituem autênticos *ateliers*: locais onde homens e mulheres recebem a possibilidade de entenderem a sua dimensão espiritual. Estes *ateliers spirituais* nas escolas permitiriam aos participantes, da escola, fazerem experiências com o religioso e com o espiritual [...] além disso, os *ateliers* permitiriam que se entrasse em contacto com a vida das religiões” (Vloet, 2006: 420).

Com esta ou outra designação⁸⁰, estes *ateliers* ou *oficinas* parecem-nos uma aposta que complementaria a oferta de educação religiosa atual. Permitimo-nos, aqui, acrescentar um item à escala de Jackson e designá-la como *Education within religion*, já que é educação que passa pelo núcleo da experiência religiosa.

Da reflexão feita sobre a prática letiva concluímos que alguns aspetos da experiência religiosa, nomeadamente a sua ligação prática com a vida, não se conseguem experienciar em sala de aula quer pela falta de tempo e espaço, quer pela forma como os destinatários

adolescência), *segunda ingenuidade* (correspondente ao estado adulto); “as pessoas ficam, na sua maior parte, no estádio deísta (Vloet, 2006: 418).

⁸⁰ A designação que aqui se apresenta – Oficinas Espirituais Escolares – é apenas indicadora do conceito que está subjacente a esta proposta. A escolha do adjetivo *espiritual* prende-se com o facto de, como referiam Heelas e Woodhead citados acima, a espiritualidade estar a ganhar espaço na sociedade contemporânea. Na ação concreta, em cada escola e, eventualmente, com a colaboração dos alunos inscritos, os docentes de Religião escolheriam um nome a atribuir à oficina e que incluiria tanto elementos da cultura juvenil como da cultura do sagrado. *Links* seria uma designação interessante por remeter tanto para o mundo cibernético quanto para o vocábulo *Ligare* que está na raiz de religião.

juvenis acolhem a aprendizagem prática, quer, ainda, pelo contexto que é de aprendizagem segundo um programa.

Seguindo o exemplo do Desporto Escolar que permite, entre outras finalidades, alargar o âmbito da Educação Física à prática do desporto coletivo e de competição promovendo, nesse contexto, uma panóplia de valores educativos fundamentais; as *Oficinas Espirituais Escolares* permitiriam alargar o âmbito da Educação Religiosa ao conhecimento experiencial do religioso e, através deste, à perceção do sagrado favorecendo uma construção da personalidade, e em consequência da cidade, em que esta dimensão é tida em conta.

Estas oficinas seriam um conjunto de práticas, de matriz espiritual e cultural, desenvolvidas como complemento curricular, integradas no plano de atividades da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo. Enquadram-se nas linhas orientadoras do programa da EMRC na medida em que este propõe a “orientação da disciplina para actividades de intervenção na escola, como contributo para o enriquecimento do seu plano anual de actividades” (Programa EMRC, 2007: 18) e ainda a “diversificação e adequação das experiências de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, motivando os alunos e estimulando-os no processo de aprendizagem” (Programa EMRC, 2007: 18).

Na prática, funcionariam como unidades organizacionais dentro da escola. Teriam um programa próprio, proposto anualmente e dinamizado pelos professores de religião⁸¹ que seria integrado no plano de atividades do agrupamento escolar. Este programa seria, ainda, articulado com os das *oficinas* dos outros agrupamentos, em ordem à promoção de atividades interescolares nacionais e, porventura, internacionais⁸². A frequência das *oficinas* seria obrigatória para os alunos não inscritos nas disciplinas de educação religiosa oferecidas pela escola, e de frequência facultativa para os alunos inscritos nalguma das ditas disciplinas. Garantia-se, assim, que toda a população escolar seria abrangida pela educação do religioso. As atividades a desenvolver na oficina poderiam ser as mais

⁸¹ Este trabalho seria desenvolvido, em equipa pedagógica, pelos professores das confissões religiosas presentes naquele agrupamento de escolas. Trabalhando em conjunto proporcionaríamos tanto a consciencialização acerca da diversidade religiosa do agrupamento como favoreceriam o espírito ecuménico, para além de beneficiarem das vantagens do trabalho colaborativo. No contexto religioso português, as mais das vezes, teríamos apenas professores católicos nesta dinâmica.

⁸² Estas poderiam ser realizadas através de parcerias com organismos idênticos. Exemplificamos, uma vez mais, com a orgânica do Desporto Escolar promovido, em Portugal, pelo Ministério da Educação e Ciência e que na dinâmica internacional se associa a outras instituições, entre as quais a FISEC – Fédération Internationale Sportive de l’Enseignement Catholique (cf. Programa do Desporto Escolar 2013-2017: 2).

diversas desde que permitissem experimentar o sagrado, vivenciando tanto a experiência pessoal e íntima como descobrindo a sua ligação com a vida porque efetivamente o sagrado, tal como o entendemos nesta reflexão, leva-nos a renovar a história. Desde experiências espirituais realizadas através do património e da cultura a ações de intervenção social e política ou, ainda, divulgação de tradições religiosas significativas, muitas poderiam ser as iniciativas a desenvolver.

Da experiência docente sabemos que muitos professores realizam atividades deste género, tanto no contexto da disciplina de EMRC como noutros contextos disciplinares, organizacionais e temáticos. Mas a proposta que aqui é feita pretende tornar-se numa atividade coordenada e de continuidade que não fica dependente de iniciativas pontuais. Além do mais, é dinamizada por especialistas em religião, como são os docentes de Educação Moral e Religiosa, que podem proporcionar um autêntico conhecimento do sagrado e a interessantíssima ligação entre este e a vida humana. No caso concreto do nosso país, onde por razões históricas e sociológicas predomina o cristianismo católico, cremos competir à Igreja Católica fazer tal proposta. Seria, talvez, um passo inovador e até arrojado, mas “no domínio da educação religiosa na escola um novo capítulo poderia ser começado” (Vloet, 2006: 421).

8. Conclusão

Por onde nos trouxe esta reflexão?

Antes de mais, confirma a visão do historiador Mattoso que percebe, a dado momento do percurso histórico do Ocidente, uma perda do sentido do sagrado resultante do afastamento das Igrejas e conseqüente supressão do religioso da vida da sociedade. Esse momento surgiu, lentamente, com a difusão do pensamento Moderno invocando a autonomia do ser humano face a realidades que pareciam limitar as suas aptidões e, mais radicalmente, com a proliferação Iluminista que fez apanágio da secularização e da «morte de Deus». Esta viragem permite identificar, em semelhança com os momentos civilizacionais do Ocidente acima referidos, três fases no que respeita à procura do sagrado – a cristandade pré-secular que se edificou na perspetiva do sagrado, a sociedade secular que, progressivamente, o baniu do seu horizonte e a sociedade pós-secular que o vê *regressar* de forma tanto inesperada quanto diferente (cf. Duque, 2011).

As motivações da secularização moderna foram diversas, quer porque se considerava que o religioso limita o progresso social e intelectual, quer porque se discordava da atuação social e política da instituição que lhe dá visibilidade, a Igreja, quer, ainda, por razões filosóficas que encontravam na religião e em Deus um erro humano de compreensão do mundo. A ausência progressiva da religião, ainda que nunca tenha sido absoluta, mutilou a sociedade na sua capacidade de apreender e compreender o sagrado, tal como o entende a tradição judaico-cristã (vd. O *Sagrado* deste Relatório). Esta visão do mundo e da história descobre no amor a substância da relação pessoal com o Deus criador e com o próximo percebido como irmão, “o princípio não só das microrrelações estabelecidas entre amigos, na família, no pequeno grupo, mas também das macrorelações como relacionamentos sociais, económicos, políticos” (Caritas in Veritate, 2009: 2).

Esfumada esta noção do sagrado sumiu, com ela, a compreensão da humanidade criada à imagem e semelhança da divindade, caindo no esquecimento a convicção de que “edificar a cidade é encontrar a convergência e a harmonia entre o bem pessoal e o bem comum” (Policarpo, 2005: 1 citado por Ambrosio, 2007: 310). De facto, “quando o empenho pelo bem comum é animado pela caridade, tem uma valência superior à do empenho simplesmente secular e político” (Caritas in Veritate, 2009: 7).

Na linha das convicções modernas, a escola que nascera pela mão das instituições cristãs, foi assumida como serviço público, optando por ser neutra em matéria religiosa. Na

prática, ao menos no caso português, foi mais laica do que neutra, tendo-se encontrado no culto da nação uma espécie de religião de substituição. A par da nação, também a ciência, o estado, a economia, a natureza, o indivíduo, etc. foram endeusados criando-se ambiguidades em torno do processo de secularização. “É verdade uma vez mais que o ser humano em geral crê em Deus ou num ídolo como afirmava o filósofo alemão Max Scheller” (Magdalena, 2001: 74).

Segundo Duque, estes endeusamentos, que eram implícitos na era Moderna, tornaram-se explícitos na atualidade o que faz pressupor que efetivamente estamos numa era nova, pós-industrial e pós-secular (cf. 2011: 27). O tempo presente *nasceu* da racionalidade e da objetividade, *alimentou-se até à embriaguez* de ciência e tecnologia e é um tempo de amnésia (cf. Metz citado por Duque, 2011: 26).

“É com base na memória – em sentido forte de reactualização constante da história – que a história concreta de Deus com a Humanidade se torna denúncia permanente de todas as falsas divinizações, que nos iludem com felicidades à medida dos nossos desejos subjectivos ou colectivos. É essa memória que possibilita o permanente combate de todas as ideologias, religiosas ou pseudo-religiosas [...] ausente esse Deus [o Deus da memória], desaparece o perigo para a ideologia do Homem superior, que fica com o caminho aberto para todas as suas manifestações. E a consequência fundamental dessa ideologia é a eliminação da igualdade, da fraternidade humana, da «simpatia», sobretudo para com as vítimas inocentes (que passam a ser, simplesmente, inferiores, fracas). Ou seja, a consequência do fim do perigo que significava Deus para a humanidade é o fim da própria humanidade” (Duque, 2011: 26-27).

Assim, a opção coletiva de negação do sagrado desaguou num mundo sem referências definitivas e cujo processo de construção se tem mostrado, afinal, destrutivo. Na linha do pensamento de Mircea Eliade, a ausência do sentido do sagrado impede que se encontre um ponto de referência que orienta na homogeneidade caótica, permitindo construir a cidade. A sociedade atual é uma “cultura de rede” como afirma Bolter (citado por Boavida & Sanches, 1997:68) com

“horizontes demasiado planos a que falta perspectiva, como uma cidade que não nos fornece outros pontos de vista que ruas e ruas e mais ruas umas a seguir às outras e sempre? Uma cidade sem um ponto alto, uma torre ou uma colina donde se capte, mesmo que só por um instante, o seu conjunto, a sua vista geral onde a sucessão das ruas ganhe sentido e harmonia, que imagem nos dará de si?” (Boavida & Sanches, 1997: 68).

A estas perturbações, do foro filosófico e teológico, acrescem hoje os desequilíbrios sociais e ecológicos a nível mundial, talvez daquelas resultantes e facilmente constatáveis por serem mais evidentes. É este enquadramento que faz repensar o modelo seguido.

Assim como no passado a *exclusão social* das Igrejas abriu espaço, tanto à separação dos poderes político e religioso, como à tolerância religiosa⁸³ que são, hoje, valores da sociedade ocidental; valores graças aos quais temos a possibilidade do ensino religioso nas escolas públicas, ao menos no nosso país. Urge, hoje, dar um outro passo que é o de trazer o religioso para a cena social. Ou melhor, porque ele efetivamente nunca deixou de estar ausente é fulcral educar para a compreensão desta presença e das suas mais diversas manifestações.

“Conhecer as religiões é [...] aprofundar a democracia e cuidar do bem comum” (Ambrosio & Teixeira, 2006) . À escola compete estar atenta a esta realidade nova. “Há um consenso cada vez maior entre os educadores no sentido de que o conhecimento das religiões e crenças constitui uma parte importante de uma educação de qualidade” (*Princípios Orientadores de Toledo*, 2008: 20). Afirma Roldão que “pode uma área nova de conhecimento [...] ser cada vez mais relevante para o desempenho social e por isso poder constituir parte integrante do currículo” (1999: 13). Cremos ser o estudo da religião uma dessas áreas que deve integrar o currículo não já como uma opção individual, mas como uma realidade educativa universal. Este estudo é via de compreensão da dimensão sagrada da realidade que favorece a cidadania ativa na medida em que acede “ao substrato religioso das culturas e às dimensões civilizacionais da religião” (Ambrosio & Teixeira, 2006). Nesta perspetiva e ainda de acordo com estes mesmos autores, um estudo religioso assim entendido distancia-se “quer das iniciativas confessionais que visam a inscrição dos adolescentes numa linhagem crente, quer de uma perspetiva laicizante estrita que vê, em toda a inclusão de questões religiosas nas dinâmicas escolares, um atentado à neutralidade do Estado” (2006).

Novos passos se têm que dar para que a escola ofereça a formação integral que lhe compete. E porque a questão educativa é uma preocupação da cidade, compete a todos os cidadãos procurar e concretizar soluções para este problema. Mesmo sem obrigar à frequência da disciplina, aqueles que a estruturam e coordenam podem criar condições para alargar o seu raio de ação, em moldes, quiçá mais eficazes do que o disciplinar. É neste enquadramento que fazemos a proposta das Oficinas Espirituais Escolares.

E que garantia podemos dar de que jovens conhecedores do sagrado constroem uma cidade mais justa? A resposta é mais do foro da reflexão que da investigação empírica. A

⁸³ Segundo alguns autores esta tolerância existe no foro privado, mas não no âmbito das manifestações públicas: “a fé sobretudo a cristã passou a ser tolerada, mas não aceite intolerada? como factor social público” (Duque, 2011: 30).

realidade mostra que a ausência desse conhecimento gerou desequilíbrios profundos. Obviamente não os podemos comparar, ao menos quantitativamente, com os desequilíbrios de outras eras justificados, tantas vezes, pela hierarquização que o sagrado permitia considerar. Mas as lacunas atuais resultam, evidentemente, de se ter votado ao esquecimento aquele Deus perante quem “não há judeu nem grego; não há escravo nem livre; não há homem e mulher” (Gl 3, 28), mas unicamente *filhos muito amados*. Retomar a fé, a esperança e o amor neste Deus leva a promover um desenvolvimento fraterno e integral – o que promove todos os homens e mulheres e a pessoa humana em plenitude.

“A acção do homem sobre a terra, quando é inspirada e sustentada pela caridade, contribui para a edificação daquela *cidade universal de Deus* que é a meta para onde caminha a história da família humana. Numa sociedade em vias de globalização, o bem comum e o empenho em seu favor não podem deixar de assumir as dimensões da família humana inteira, ou seja, da comunidade dos povos e das nações, para dar forma de unidade e paz à *cidade do homem* e torná-la em certa medida antecipação que prefigura a cidade de Deus sem barreiras” (Caritas in Veritate, 2009: 7).

9. Bibliografia

- AMBROSIO, Juan. 2007. *Identidade Cristã e Cidade dos Homens – notas para um 'diálogo'*. Revista Didaskalia. Ano XXXVII (2007) I.
- AMBROSIO, Juan e TEIXEIRA, Alfredo. 2006. *Apresentação*. Revista Communio. Ano XXIII, 2006/4.
- ARAÚJO, Luís Bernardo Leite. N.d. *MacIntyre e a Ética das Virtudes*. Consultado em 7.setembro. 2013 em <http://www.pgfil.uerj.br/pdf/publicacoes/araujo/MacIntyre.pdf>.
- ARENDS, Richard. 1995 e 2008. *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- BELCHIOR, Maria de Lourdes. 1989. *Introdução*. In *O Sagrado e as Culturas*. Colóquio realizado entre 18 e 22 de Abril de 1989. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 1992.
- BENTO XVI, Papa. 2009. *Caritas in Veritate*. 4ª edição. Paulus Editora. Apelação.
- BERTERO, José Flávio. N.d. *Sobre a Sociedade pós-industrial*. Consultado em 15.julho.2013 em <http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT3/gt3m2c4.pdf>.
- BOAVIDA, João e SANCHES, Maria das Dores Formosinho. 1997. *Velozes sem rumo e poderosos sem causa?*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano XXXI. N.ºs 1, 2, e 3.
- BRAGANÇA, Joaquim O. 1989. *A liturgia medieval e o sagrado*. In *O Sagrado e as Culturas*. Colóquio realizado entre 18 e 22 de Abril de 1989. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 1992.
- CABRAL, João de Pina. 1989. *O sagrado e o drama*. In *O Sagrado e as Culturas*. Colóquio realizado entre 18 e 22 de Abril de 1989. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 1992.
- CRUZ, Manuel Braga da. 1997. *As negociações da Concordata e do Acordo Missionário de 1940. Análise Social*. Vol. XXXII (143-144). 1997 (4º a 5º).
- CRUZ, Raimundo José Barros. 2010. *Revista espaço académico*. Nº 114. Novembro de 2010.
- DICIONÁRIO HOUAISS da Língua Portuguesa. 2007. Instituto Antônio Houaiss. Círculo de Leitores. Lisboa.
- DUQUE, João Manuel. 2011. *Ambiguidades da secularização entre modernidade e pós-modernidade*. Comunicação & Cultura. Nº 11.
- ELIADE, Mircea. 1956. *O Sagrado e o Profano, a essência das religiões*. Edição “Livros do Brasil”. Lisboa.
- ENCICLOPÉDIA EINAUDI. 1998. Imprensa Nacional-Casa da Moeda. Volume 38.
- ENCICLOPÉDIA VERBO Luso-Brasileira da Cultura. 1998. Edição século XXI. Lisboa/São Paulo. Vol. 6 e Vol. 8.
- EUROCID, portal de informação europeia em língua portuguesa em <http://www.eurocid.pt>.

FERREIRA, José de Freitas. 1989. *O sagrado e o santo no protocristianismo*. In *O Sagrado e as Culturas*. Colóquio realizado entre 18 e 22 de Abril de 1989. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 1992.

FOSSION, André. 2010. *Dieu désirable. Proposition de la foi et initiation*. Novalis, Montreal, Lumen Vitae, Bruxelles.

FRANCO, José Eduardo e Santos, Fernanda. N.d. *A insustentável leveza das fronteiras – Clero católico na Maçonaria e a questão do Anticlericalismo e do Antimaçonismo em Portugal*. Consultado em 3.setembro.2013 em http://www.hcentroamerica.fcs.ucr.ac.cr/Contenidos/hca/cong/mesas/x_congreso/masoneria/masoneria-portugal.pdf.

FRANCISCO, Papa. 2013. Carta do Papa Francisco ao fundador do jornal "La Repubblica". Roma. 11 de Setembro de 2013. Consultada em 15.setembro.2013 em <http://www.zenit.org/pt/articles/carta-do-papa-francisco-ao-fundador-do-jornal-la-repubblica-na-integra>.

FRANCISCO, Papa. 2013. *Lumen Fidei*. Roma. Consultada em 11 de setembro de 2013 em http://www.vatican.va/holy_father/francesco/encyclicals/documents/papa-francesco_20130629_enciclica-lumen-fidei_po.html.

GRANDE ENCICLOPÉDIA Portuguesa e Brasileira. N.d. Editorial Enciclopédia. Lisboa, Rio de Janeiro. Volume VI.

GUERREIRO, Manuel Viegas. 1989. *O sagrado em populações ditas primitivas*. In *O Sagrado e as Culturas*. Colóquio realizado entre 18 e 22 de Abril de 1989. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 1992.

HANSEN, Patrícia Santos. 2012. *Território em disputa: a escola na luta entre o republicanismo e a Igreja em Portugal (séculos XIX e XX)*. Revista Brasileira de História. São Paulo. V. 32. N.º64.

HEELAS, Paul e WOODHEAD, Linda. 2007. *The spiritual revolution: why religion is giving way to spirituality*, Blackwell Publishers, Oxford.

INFOPÉDIA [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013.

KURTH, James. 2004. *Western Civilization, Our Tradition*. The Intercollegiate Review. Swarthmore College.

LAURETI, Ruy. 2005. *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio*. Rev. Assoc. Med. Bras.

LEÃO XIII. 1891. *Rerum Novarum*. Roma. Consultado em 17.julho.2013 em http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum_po.html.

MAGDALENA, Miret. 2001. *Hacia un nuevo sentido de lo sagrado, y la crisis religiosa de la juventud*. Estudios de Juventud, n.º 53/01.

MARTINS, A. Manuel. 1989. *Recepção em Portugal das Encíclicas sobre o Liberalismo: Mirari Vos, Quanta Cura e Immortale Dei*. Lusitânia Sacra, 2ª série, 1.

MATTOSO, José. 1993. *História de Portugal*. Círculo de Leitores. Segundo Volume.

- MATTOSO, José. 2010. *Desenvolvimento e Cidadania*. Palestra pronunciada na associação ADLEI de Leiria, transcrita em *Levantar o Céu – os labirintos da Sabedoria*. 2012. Círculo de Leitores. 4ª edição.
- MARQUES, Ramiro. 1983. *Mudar a escola – novas práticas de ensino*. Biblioteca do Educador Profissional. Lisboa.
- MENDONÇA, Alice. N.d. *Evolução da Política Educativa em Portugal*. Consultado em 31.Julho.2013 em <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/evolucaodapoliticaeducativaemPortugal.pdf>.
- Ministério da Educação de Portugal (MEP). N.d. 2. *Breve Evolução Histórica do Sistema Educativo*. Organização de Estados Iberoamericanos.
- MIRANDA, Jorge. N.d. *Liberdade religiosa, Igrejas e Estado em Portugal – Nação e Defesa*. Consultado em 29.julho.2013 em http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2760/1/NeD39_JorgeMiranda.pdf.
- MURTEIRA, Mário. N.d. *Para um paradigma de desenvolvimento humano solidário*. Texto preparado para o Seminário “Reinventar a solidariedade em tempo de crise” organizado pela Conferência Episcopal Portuguesa.
- NEVES, César das. 1995. *55 Perguntas Económicas do Nosso Tempo*. Difusão Cultural.
- NIETZSCHE, Friederich. 1883. *Assim falava Zaratustra*. eBooksBrasil.org. 2002. Tradução de José Mendes de Souza.
- Nova ENCICLOPÉDIA LAROUSSE. 1998. Círculo de Leitores. Volume 12.
- OLIVEIRA, Gilson Batista de. 2002. *Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento*. Revista da FAE. Curitiba. V. 5. N° 2.
- OTTO, Rudolf. 1917. *O Sagrado*. Perspectivas do Homem. Edições 70.
- PAIM, António. Prota, Leonardo. Rodriguez, Ricardo. N.d. *A Cultura Ocidental*. Guias para estudo individual e de grupo. Consultado em 24.maio.2013 em http://www.institutodehumanidades.com.br/curso_humanidades/cinema_a_%20servico_da_cultura.pdf.
- PAULO VI, Papa. 1967. *Populorum progressio*. Roma. Consultado em 23.maio.2013 em vatican.va/holyfather/paulvi/encyclicals/documents/hf_pvi_enc_26031967_populorum_po.html.
- POLICARPO, José da Cruz. 2007. *Conferência do Cardeal Patriarca de Lisboa no encerramento as XL Jornadas Nacionais de Teologia*. Consultado em 18.julho.2013 em <http://www.patriarcado-lisboa.pt/site/index.php?cont=40&id=178&tem=139>.
- PONS, Pascual Myamí. N.d. *Pedagogía de la Fe*. Capítulo 5 – La enseñanza religiosa escolar o ERE. Colección: Textos. Sección: Catequesis.
- ROCHA, Conceição Pinto da e MAGALHÃES, João Baptista. 1981. *Filosofia 11º ano*. Contraponto. 2ª edição. Porto.

ROLDÃO, Maria do Céu. 1999. *Educação Escolar e Currículo*. Conferência pronunciada no âmbito do IV fórum do ensino particular e cooperativo. AEEP. Algarve.

ROLDÃO, Maria do Céu. 2007. *Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Revista Noesis nº 71. Outubro/Dezembro de 2007.

SARAIVA, Clara. 2002. *Festas e Tradições Portuguesas*. Círculo de Leitores. Lisboa.

SESBÖUÉ, Bernard. 1999. *Croire, Invitation à la foi catholique pour les femmes et les hommes du XXIe siècle*. Droguet & Ardant, Paris.

SMITH, Adam. 1776. *A Riqueza das Nações – investigação sobre sua natureza e suas causas*. Vol. I e Vol. II. Editora Nova Cultural, Ltda. 1996. São Paulo.

TEDESCU, Juan Carlos. 2000. *O novo pacto educativo*. Fundação Manuel Leão.

TERRA, portal de notícias em <http://noticias.terra.com.br>.

VELASCO, Juan Martín. 2006. *Introducción a la fenomenología de la religión*. Editorial Trotta. Sétima edição. Madrid.

VOZ DA VERDADE. 2012. Nº 4043 de 9 de setembro.

VLOET, Johan Van der. 2006. *Religião, Espiritualidade e Educação*. Revista Communio. Ano XXIII, 2006/4.

WIKIPÉDIA, a Enciclopédia Livre. Em <http://pt.wikipedia.org>.

WILLAIME, Jean-Paul. 2006. *Escola Pública e Religiões na Europa de Hoje*. Revista Communio. Ano XXIII, 2006/4.

Documentos

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DE TOLEDO sobre la enseñanza acerca de las religiones y creencias. 2008. Office for Democratic Institutions and Human Rights. Varsóvia, Polónia.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA – ensino básico e secundário. 2007. Secretariado Nacional da Educação Cristã.

PROGRAMA DO DESPORTO ESCOLAR 2013-2017. 2013. Ministério da Educação e Ciência.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Damaia (PE). 2007.

Legislação

CONCORDATA entre a Santa Sé e a República Portuguesa. 1940. Consultado em 27.julho.2013 em

http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19400507_santa-sede-portogallo_po.html.

CONCORDATA entre a Santa Sé e a República Portuguesa. 2004. Consultado em 27.julho.2013 em

<http://www.ucp.pt/site/custom/template/ucptplpopup.asp?sspageid=114&artigoID=2478&lang=1>.

CONSTITUIÇÃO de 1822. Consultada em 27.julho.2013 em http://debates.parlamento.pt/Constituicoes_PDF/CRP-1822.pdf.

CONSTITUIÇÃO de 1911. Consultada em 27.julho.2013 em http://debates.parlamento.pt/Constituicoes_PDF/CRP-1911.pdf.

DECRETO-LEI n.º 70/2013 de 23 de maio. Publicado em *Diário da República*, 1.ª série — N.º 99.

DECRETO-LEI n.º 139/2012 de 5 de julho. Publicado em *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129.

LEI 4/71 de 21 de agosto. Consultada em 28.julho.2013 em <http://digestoconvidados.dre.pt/digesto//pdf/LEX/73/74517.PDF>.

LEI 16/2001 de 22 de junho. Publicada em *Diário da República*. 1.ª série-A — N.º 143.

LEI 46/86 de 14 de outubro. Publicada em *Diário da República*. 1.ª série — N.º 237.