

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica do Prof. Doutor Bernardo Vasconcelos e Sousa, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e a supervisão do Dr. João Carvalho Roseiro, professor de História na Escola Secundária D. Dinis de Lisboa

Ao meu Pai, Carlos Picoito.

*"Religion's never mentioned here", of course,
 "You know them by their eyes", and hold your tongue.
 "One side's as bad as the other", never worse.
 Christ, it's near time that some small leak was sprung*

*In the great dykes the Dutchman made
 To dam the dangerous tide that followed Seamus.
 Yet for all this art and sedentary trade
 I am incapable. The famous*

*Northern reticence, the tight gag of place
 And times: yes, yes. Of the "wee six" I sing
 Where to be saved you only must save face
 And whatever you say, you say nothing.*

*Smoke-signals are loud-mouthed compared with us:
 Manoeuvrings to find out name and school,
 Subtle discrimination by addresses
 With hardly an exception to the rule*

*That Norman, Ken and Sidney signalled Prod
 And Seamus (call me Sean) was sure-fire Pape.
 O land of password, handgrip, wink and nod,
 Of open minds as open as a trap,*

*Where tongues lie coiled, as under flame lie wicks,
 Where half of us, as in a wooden horse,
 Were cabin'd and confined like wily Greeks,
 Besieged within the siege, whispering morse.*

AGRADECIMENTOS

A Prática de Ensino Supervisionada, ou estágio, é sempre um momento marcante na vida de qualquer candidato a professor. A minha, que agora concluo com o presente Relatório, não constitui excepção. Aqui chegados, depois de um trabalho intenso que me ocupou grande parte dos últimos anos, dos problemas causados por uma pandemia que me alterou (como a todos) as rotinas mais básicas, das dificuldades em conciliar a investigação com o trabalho profissional e a atenção à família, cumpre-me a grata obrigação de agradecer aos que me ajudaram a levar a bom porto esta aventura.

Em primeiro lugar, à Leonor, ao Pedro, à Joana, à Beatriz, ao Miguel e ao António. Foram muitas as horas que tive de lhes roubar para escrever estas páginas, horas que nunca poderei devolver. Espero que as vejam como um investimento para o futuro. E que continuem a encher-me a vida de alegrias.

O meu Orientador de estágio, Dr. João Carvalho Roseiro, merece um agradecimento especial pela generosidade, pela experiência, pelo bom senso, pelo conselho seguro, pelas relações exemplares com colegas, alunos, funcionários e encarregados de educação, pelo cuidado em integrar-me o melhor possível na escola. Aprendi muito com ele e, mais do que isso, posso dizer que fiz um amigo.

Não posso esquecer também a Coordenadora do curso de Mestrado, a Prof. Doutora Raquel Pereira Henriques. Sem a sua competência multidisciplinar, a sua permanente serenidade, o seu conhecimento sempre actualizado, a sua infinita paciência para a minha desordem, o Mestrado ter-me-ia sido bem menos proveitoso.

Ao Prof. Doutor Bernardo Vasconcelos e Sousa, orientador deste Relatório, agradeço a amizade já antiga, o acompanhamento sempre interessado do meu trabalho, as conversas que fomos tendo sobre inquietações e amigos comuns, a prontidão com respondeu ao pedido inesperado de me orientar, o rigor com que organizou o débito irregular da minha ciência, as sugestões sem as quais estas páginas seriam mais pobres.

O Pe. Peter Stillwell teve a amabilidade de trocar comigo algumas impressões preciosas sobre a diversidade religiosa, tema em que é um dos maiores especialistas portugueses. Infelizmente, o tempo para aprofundar esta questão foi escasso, mas estou certo de que voltaremos a encontrar-nos.

Com o meu colega de estágio, Renato Caldeira, partilhei muitas ideias e experiências. Espero ter sido para ele a companhia que ele foi para mim. E o mesmo posso dizer do Pedro Vieira Martins, eternamente pronto a responder aos meus telefonemas e emails, às dúvidas mais deslocadas, aos problemas mais inverosímeis.

Por último, mas não em último, como se costuma dizer quando as palavras faltam, agradeço ao meu Pai. É impossível dizer tudo o que este Relatório lhe deve. É impossível dizer tudo o que nos últimos anos lhe devo. Ou talvez seja impossível dizer tudo o que lhe devo, simplesmente. Por isso, não vou dizer. Ele sabe, mesmo que não saiba tudo. E mesmo que, por tudo, não espere qualquer agradecimento.

ÍNDICE

RESUMO	9
ABSTRACT	10
1.INTRODUÇÃO	11
2. O ENSINO DA LIBERDADE RELIGIOSA	13
2.1. DEPOIS DO 11 DE SETEMBRO	13
2.2. RAZÕES DE UMA URGÊNCIA	15
2.3. UNIDADE E DIVERSIDADE DAS RELIGIÕES	23
2.4. OS EQUÍVOCOS DO MULTICULTURALISMO	28
2.5. LAICIDADE E “DIREITO À BLASFÊMIA”	34
2.6. O LUGAR DA HISTÓRIA	38
2.7. E EM PORTUGAL?	43
3. CONTEXTO, PROGRAMAS, OPERACIONALIZAÇÃO	48
3.1. CONTEXTO ESCOLAR DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	48
3.1.1. Caracterização da Escola	48
3.1.2. Caracterização das Turmas	50
3.1.3. Actividade lectiva e não lectiva	51

3.2. ANÁLISE DOS PROGRAMAS LECCIONADOS	59
3.3. OPERACIONALIZAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA	63
3.3.1. - 1ª e 2ª aulas, 29/10/19	63
3.3.2. - 13ª e 14ª aulas, 23/1/20	69
3.3.3. - 24ª e 25ª aulas, 11/2/20	72
3.3.4. - 27ª e 28ª aulas, 18/2/20	80
4. CONCLUSÃO	81
ANEXOS	83
Anexo 1: Planificação das aulas – 9ºC	84
Anexo 2: Planificação da aula assistida – 9ºC	98
Anexo 3: Planificação das aulas – 10ºH2	100
Anexo 4: Planificação das aulas assistidas – 10ºH2	113
Anexo 5: Texto latino e tradução portuguesa do hino <i>Gloria in Excelsis</i>	116
Anexo 6: Matriz do teste – 10ºH2	118
Anexo 7: Concurso sobre conteúdos das aulas 11 a 26 – 10ºH2	121
DOCUMENTAÇÃO OFICIAL	127
BIBLIOGRAFIA	128

RESUMO

As páginas seguintes correspondem ao Relatório da Prática de Ensino Supervisionada que realizei no âmbito do Mestrado em Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. O tema escolhido é o ensino da diversidade religiosa em História. Na primeira parte, serão apresentados os seus fundamentos teóricos e as grandes linhas do debate internacional que tem suscitado nos últimos anos, particularmente depois dos atentados de 11 de Setembro de 2001 em Nova Iorque, bem como alguns dos seus principais problemas, a sua relação com o campo científico da História e a situação portuguesa. Na segunda parte, descreve-se a operacionalização didáctica do tema no contexto específico da Prática de Ensino Supervisionada.

Palavras-chave: Ensino; Diversidade; Religião; Multiculturalismo; História

ABSTRACT

This is the Report of my Supervised Teaching Practice. The chosen subject is the teaching of religious diversity in History. First, it deals with the theoretical guidelines and the international debate concerning the subject over the last years, particularly after the 9/11 events in New York, as well as some of its scientific and educational problems, its links with historical research and the Portuguese situation on the matter. The following chapters give a specific description of the Supervised Teaching Practice, with a special focus on religious diversity.

Keywords: Teaching; Religion; Diversity; Multiculturalism; History

1. INTRODUÇÃO

Escolhi o ensino da diversidade religiosa em História como tema do presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada por três razões. Em primeiro lugar, por ser um velho interesse pessoal, motivo de eterna curiosidade, mas também matéria da minha própria investigação científica na área da história medieval portuguesa. Em segundo lugar, por ser um tema central no programa de História A do 10º ano, que em parte leccionei, e por entender que esse programa tem algumas falhas susceptíveis de diagnóstico e correcção. Em terceiro lugar, por ser minha firme convicção que o ensino da diversidade religiosa é hoje, e continuará a ser no futuro próximo, um dos principais problemas a enfrentar pela escola nos países europeus e, mais cedo ou mais tarde, também em Portugal.

Esta convicção pode parecer contraintuitiva. Afinal, as questões relativas à religião tornaram-se secundárias na sociedade secularizada em que vivemos, assim diz a opinião corrente. Como ironiza Seamus Heaney no poema que serve de epígrafe a este Relatório, embora para um contexto mais dramático, “religion is never mentioned here, of course”... Contudo, é precisamente a secularização que torna cada vez mais indispensável a abordagem do facto religioso na sala de aula.

Por um lado, as religiões, particularmente o Cristianismo, o Judaísmo e o Islão, têm um papel decisivo na matriz cultural da Europa. Ignorá-lo não é um erro de consequências triviais na formação dos alunos. É cortar a relação com as fontes da nossa cultura, é lançar um manto de silêncio sobre as origens da nossa civilização, é promover a incompreensão do nosso passado. Não se trata de inquietações menores, sobretudo para quem ensina História.

Por outro lado, o multiculturalismo crescente das sociedades europeias faz com que o conhecimento da diversidade religiosa seja hoje indispensável à convivência democrática. O ensino das religiões tornou-se um imperativo político. Não só devido ao aumento de migrantes e dos seus descendentes que professam o Islão, mas porque as guerras culturais a que continuamos assistir no Velho Continente, apesar (ou por causa)

da secularização, têm muitas vezes origem nas mundividades diferentes, ou mesmo opostas, de crentes e não crentes. Qualquer que seja o entendimento nacional da laicidade, e todos sabemos que não é o mesmo em França e nos países latinos ou em Inglaterra e nos países nórdicos, por exemplo, uma abordagem informada das religiões deixou há muito de ser um luxo reservado a especialistas.

Vale a pena sublinhar que o aqui defendo, como tantos autores também defendem, não é um ensino confessional ou opcional dos credos mais representativos em cada país, confiado às respectivas igrejas ou dirigentes. Isso já existe e tem o seu lugar, que de modo algum se pretende substituir. Em Portugal, é o caso da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras opções previstas na lei. O que defendo é um ensino transversal, comum e informativo das religiões a todos os alunos, com base na melhor investigação científica e pedagógica. A disciplina de História, por razões que julgo esclarecer mais à frente, tem um contributo muito relevante a dar na matéria. No entanto, é possível e desejável estender o ensino da diversidade religiosa a muitas outras áreas disciplinares e interdisciplinares. Podemos discutir qual a forma de o fazer - e não pretendo apresentar soluções únicas nem encerrar um debate ainda, e sempre, aberto. O que não podemos é negar a urgência de o fazer, sob risco de comprometer a educação integral dos alunos.

Assim sendo, o presente Relatório dedicará o próximo capítulo a uma introdução geral ao ensino da diversidade religiosa. Não lhe chamei estado da questão porque a bibliografia e a investigação sobre o tema são hoje virtualmente inesgotáveis. Procurei, na medida do possível, justificar a sua necessidade, definir o seu alcance, identificar os problemas relacionados e propor eventuais soluções.

O capítulo seguinte é consagrado à descrição da prática lectiva que, no meu estágio, teve a diversidade religiosa por objecto. Começo por referir o contexto escolar da Prática de Ensino Supervisionada, ou seja, a escola que me acolheu, as turmas que me foram confiadas e as actividades lectivas e não lectivas em que participei. Segue-se uma breve análise, sob o mesmo ponto de vista, dos programas que leccionei: o de História do 9º ano e o de História A do 10º ano. Por último, explico a operacionalização das aulas correspondentes, individualizando algumas que me pareceram mais sugestivas e concretizando objectivos de aprendizagem, actividades lectivas e recursos pedagógicos.

2. O ENSINO DA DIVERSIDADE RELIGIOSA

2.1. DEPOIS DO 11 DE SETEMBRO

Nas últimas décadas, a Europa conheceu um notável ressurgimento do interesse pela diversidade religiosa. Um ressurgimento a que não será alheia a percepção, cada vez mais generalizada, de que a presença das religiões no espaço público coloca desafios inéditos às sociedades democráticas. Numa recente análise das relações entre a cultura moderna e as chamadas “religiões do livro” (Judaísmo, Cristianismo e Islão), Rémi Brague notava com ironia que, “há trinta anos, quando se pretendia que as pessoas assumissem uma expressão séria e grave, falava-se de política; em contrapartida, falar de religião era a melhor maneira de fazer rir. A situação inverteu-se: hoje em dia, a política suscita, na melhor das hipóteses, um encolher de ombros apiedado (...). Quanto à religião, as gargalhadas secaram-se-nos na garganta. O que temos é preocupação a respeito de algumas formas de religião e da violência que elas alegadamente fomentam.”¹

Esta preocupação, embora variável segundo os contextos nacionais, ganhou especial visibilidade depois dos atentados de 11 de Setembro de 2001 em Nova Iorque. E a escola, meio por excelência de socialização na época contemporânea, foi inevitavelmente chamada a dar-lhe resposta. Em 2002, o célebre Relatório Debray, a primeira tentativa oficial de abordar a questão após o 11 de setembro por parte da França, sublinhava que “a opinião francesa, na sua maioria, aprova a ideia de reforçar o estudo do religioso na escola pública. E não só por causa da actualidade traumatizante ou de modas intelectuais. Desde os anos 1980-1990, têm sido expostas muitas vezes e sob diversas perspectivas as razões que impõem, em profundidade, uma abordagem informada das religiões como factos de civilização.”²

¹ *Sobre a Religião e a Sua Relação Com a Razão, a Liberdade e a Violência*, Lisboa, Lucerna, 2019, p. 7.

² Régis Debray, *L'Enseignement du Fait Religieux Dans l'École Laïque. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale*, 2002, p. 3 (education.gouv.fr/sites/l-enseignement-du-fait-religieux-dans-l-ecole-laique-12851). Tradução minha, como a de todos os textos em línguas estrangeiras citados, salvo indicação em contrário. Sobre o intenso debate que, em França, antecedeu a elaboração deste relatório, e ao qual Débray alude de passagem, ver Isabelle Saint-Martin, *Peut-on Parler des Religions à l'École? Plaidoyer Pour l'Approche des Faits Religieux Par Les Arts*, Paris, Albin Michel, 2019, pp. 28-33, e Paulo

Razões que não se circunscrevem a este país e foram também atendidas pelas instituições intergovernamentais europeias. Em 2007, a Organização Para a Cooperação e Segurança na Europa justificava a publicação de um documento sobre o ensino das religiões, matéria aparentemente tão estranha aos seus fins tradicionais, com o seguinte diagnóstico: “acontecimentos recentes por todo o mundo, processos migratórios e incompreensões persistentes sobre religiões e culturas têm sublinhado a importância das questões relacionadas com a tolerância, a não discriminação e a liberdade de religião e de crença no que diz respeito à Organização Para a Segurança e Cooperação na Europa. No território da OCSE, assim como em muitas outras zonas do globo, tornou-se cada vez mais clara a necessidade de um melhor conhecimento das religiões e das crenças. Preconceitos, estereótipos negativos e imagens depreciativas do outro têm levado a um aumento do antagonismo e, por vezes, à violência.”³ Embora a referência às tensões induzidas pelas religiões no mundo moderno, ecoando a “actualidade traumatizante” invocada por Débray, se relacione diplomaticamente com a defesa da “liberdade de religião e de crença”, o texto deixa transparecer um nítido sentimento de ameaça quanto ao “antagonismo” e à “violência” que a ignorância religiosa pode causar.

De diferentes modos, mas com igual sentimento, também a União Europeia tem procurado enfrentar o problema. Em 2002, o Conselho da Europa lançou um projecto com o objectivo de dar às escolas dos países-membros recomendações sobre “diversidade religiosa e educação intercultural”. O resultado, publicado cinco anos depois, explicitava que, “na sequência do 11 de Setembro”, era previsível que “este acontecimento trouxesse a dimensão religiosa para o primeiro plano da política, da educação e da sociedade em todo o mundo”, originando “uma real necessidade de aumentar a eficácia da educação intercultural na Europa para que as pessoas e as sociedades não se dividam ainda mais.”⁴

Em 2014, uma outra obra publicada pelo Conselho da Europa fazia uma história sumária do caminho percorrido antes de avançar com novas propostas, sinal de que o debate estava longe de esgotado:

“Antes de 2002, o trabalho sobre educação intercultural não incluía a religião, que era vista como pertencendo ao domínio da vida privada. Gradualmente, tornou-se cada vez mais evidente que a religião é um tema que também diz respeito à esfera pública. Esta perspectiva concretizou-se com os acontecimentos de 11 de Setembro nos Estados Unidos e a sua análise e

Mendes Pinto, “O ensino da religião na escola laica: uma leitura do Relatório Debray”, *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*, 16/17 (2002), pp. 11-30.

³ Office For Democratic Institutions and Human Rights, *Toledo Guiding Principles On Teaching About Religions and Beliefs in Public Schools*, Varsóvia, OCSE-ODHIR, 2007, p. 13. Para uma apreciação deste texto, e suas possíveis relações com a realidade portuguesa, ver Pedro Luz, *A Educação da Dimensão Religiosa na Escola Pública. O Contributo do Documento Princípios Orientadores de Toledo Para o Ensino Acerca das Religiões e das Crenças. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, 2018.

⁴ Cesar Birzúa, “The education policy perspective”, in John Keats (ed.), *Religious Diversity and Intercultural Education. A Reference Book For Schools*, Estrasburgo, Conselho da Europa, 2007, p. 7.

debate por todo o mundo, sendo hoje um dado adquirido que todos os jovens devem ter um conhecimento das religiões e das crenças como parte da sua educação.”⁵

Quanto ao Parlamento Europeu, um relatório sobre as atitudes religiosas da população escolar de oito países (Alemanha, Espanha, Estónia, França, Holanda, Inglaterra, Noruega e Rússia) dizia, em 2009:

“Os acontecimentos do 11 de Setembro e as suas consequências desencadearam um processo em que a religião se tornou um tópico de discussão cada vez mais presente na esfera pública. Várias instituições intergovernamentais, incluindo a ONU, reconheceram a importância da educação pública para informar os jovens sobre as religiões e outros sistemas de crença e promover a tolerância da diferença religiosa e filosófica num quadro de respeito pelos direitos humanos.”⁶

2.2. RAZÕES DE UMA URGÊNCIA

Os documentos elencados, e muitos outros que se poderiam citar⁷, aludem a “uma nova consciência acerca da necessidade de ter, no campo educacional, uma pedagogia activa em relação à descoberta dos universos religiosos”, como diz o sociólogo Alfredo Teixeira⁸. Antes de propor respostas didácticas concretas a essa necessidade no âmbito do presente relatório, será útil enumerar as razões que a tornam hoje uma urgência para as sociedades europeias.

A primeira prende-se com aquilo a que Olivier Roy chama “santa ignorância”⁹ e Henri Tincq, de modo menos irónico e talvez mais exacto, “analfabetismo religioso”¹⁰. Nas últimas décadas, a secularização da Europa, a erosão da transmissão da cultura cristã pelas comunidades e pelas famílias, o recuo generalizado da prática religiosa, o fim da influência tradicional das Igrejas – católica, protestante ou ortodoxa - levaram a que a plena compreensão e fruição do património cultural europeu, nas suas variadas

⁵ Robert Jackson, *Signposts. Policy and Practice For Teaching About Religious and Non-Religious World Views in Intercultural Education*, Estrasburgo, Conselho da Europa, 2014, p. 5.

⁶ Id., “The contribution of teaching about religions and beliefs to education for democratic citizenship in Europe and beyond: consequences of the REDCO-Project”, in Wolfram Weisse (ed.), *Religion in Education – A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries? The REDCO-Project: Presentation in the European Parliament*, 2008, p. 32 (<https://www.awr.uni-hamburg.de/website-content/pdfs-forschung/redco-brussels.pdf>).

⁷ Para uma revisão destes textos, ver Robert Jackson, “Teaching about religions in the public sphere: European polity initiatives and the interpretative approach”, *Numen*, 55 (2008), pp. 151-182, e Id., “Inclusive study of religions and world views in schools: *Signposts* from the Council of Europe”, *Social Inclusion*, 4/2 (2016), pp. 14-25.

⁸ “A cultura religiosa na escola”, *Pastoral Catequética*, 5 (2006), p. 44.

⁹ *La Sainte Ignorance. Le Temps de la Religion Sans Culture*, Paris, Seuil, 2008.

¹⁰ *Le Monde*, 10/11/1988, cit. por Isabelle Saint-Martin, *Peut-On Parler des Religions à l'École?*, p. 29.

formas, seja cada vez mais difícil para sectores crescentes da população, em especial os jovens. Não se trata apenas do sempre lamentado, e sempre relativo, desconhecimento dos códigos, significados e referências que poderíamos designar, com algum simplismo, por cultura geral. Trata-se de um corte abrupto com os fundamentos civilizacionais da Europa. Ao reconhecê-lo, diz o Relatório Debray, não se pretende “reservar ao facto religioso uma sorte à parte, dando-lhe um privilégio superlativo” no sistema de ensino, mas dotar os alunos de instrumentos que lhes permitam “continuar a ser plenamente civilizados”¹¹. Tendo em conta as marcas omnipresentes do Cristianismo nas artes, na literatura, no pensamento, nas línguas, nas mentalidades, na paisagem humanizada, na vida social, nos mais diversos aspectos da história europeia, em suma, a incultura religiosa traz consigo o perigo da amnésia colectiva. No caso da França, Debray caracteriza-os com uma eloquência tipicamente gaulesa:

“É a ameaça cada vez mais visível da perda de uma herança colectiva, de uma ruptura na cadeia da memória nacional e europeia, em que a quebra do elo da informação religiosa torna incompreensíveis ou até sem interesse os tímpanos de Chartres, a Crucifixão de Tintoretto, o *Don Juan* de Mozart, o *Booz Adormecido* de Victor Hugo e a *Semana Santa* de Aragon. É o nivelamento e a indistinção do quotidiano a partir do momento em que a Trindade não passa de uma estação de Metro e os dias de festa, as férias de Páscoa e o ano sabático um acaso do calendário. É a angústia de um desmembramento comunitário das solidariedades cívicas, para o qual muito contribuem a nossa ignorância, cheia de preconceitos e estereótipos, do passado e das crenças do outro. É a procura, através da universalidade do sagrado com os seus interditos e obrigações, de um fundo de valores comuns que ajudem, a montante, a transmitir a educação cívica e a equilibrar a explosão, para nós sem precedentes, de indicadores como a diversidade das pertenças religiosas num país de imigração felizmente aberta a todos.”¹²

Estas reflexões, adaptadas ao respectivo cenário local, poderiam estender-se à maioria, se não à totalidade, dos países europeus.

A juntar a este perigo, o Velho continente enfrenta outro, muito mais imediato, que parece nascer também da diferença religiosa: o terrorismo islâmico. Não por acaso, vários dos textos citados referem directa ou indirectamente o 11 de Setembro como o momento fundador de uma verdadeira crise de consciência colectiva, o momento em que a Europa, até aí confiante no avanço inexorável da secularização e da modernidade, presenciou em directo o regresso da religião ao palco da história. A queda das Torres Gémeas, como bem viu Ian Kershaw, “não foi apenas uma introdução devastadora dos Estados Unidos ao terrorismo islâmico, mas marcou também uma ruptura para a Europa”.¹³ Nos anos seguintes, vários países europeus (França, Inglaterra, Alemanha, Holanda, Bélgica, Espanha, Suécia, Áustria) sofreram ataques semelhantes, mas a investigação policial e jornalística revelou que os tentáculos das redes terroristas

¹¹ *L'Enseignement du Fait Religieux Dans l'École Laïque*, p. 5.

¹² *Ibid.*, p. 4.

¹³ *Roller-Coaster. Europe, 1950-2017*, Milton Keynes, Allen Lane, 2018, p. 443.

muçulmanas, alimentados por franjas radicalizadas das comunidades locais, pelo ressentimento das guerras no Médio Oriente e pela liberdade de circulação da Europa comunitária, se estendiam em todas as direcções do continente, de Portugal à Bulgária. A Europa, orgulhosa do seu multiculturalismo, descobria da pior maneira que os terroristas vinham maioritariamente de uma segunda geração de imigrantes cuja integração falhara por completo e que não tinham objectivos nem alvos limitados, ao contrário dos velhos movimentos de guerrilha urbana como os independentistas argelinos e corsos, o IRA, a ETA, as Brigadas Vermelhas, o Baader-Meinhoff ou as FP-25. O que movia os novos terroristas, parecendo confirmar a polémica tese do “choque das civilizações” de Samuel Huntington¹⁴, era uma guerra total ao modo de vida do Ocidente, nascida de uma visão do mundo incompatível com a democracia liberal e com a laicidade¹⁵. Este terrorismo não era apenas um caso de polícia: era uma ameaça global à sociedade aberta. Contrariamente, porém, aos inimigos da sociedade aberta que Karl Popper descrevera numa obra célebre¹⁶, o terrorismo islâmico ia buscar a um credo religioso as razões da sua violência e não a uma ideologia secular que prometia a salvação pela luta armada. O que exigia à Europa secularizada, que fizera da “separação entre fé e cidadania” o fundamento da tolerância na época moderna¹⁷, um esforço intelectual inédito para compreender este aparente retrocesso às guerras de religião.

Tanto mais que o terrorismo é apenas a face violenta da presença muçulmana na Europa, uma presença que tende a crescer devido à imigração. Segundo um artigo do Pew Research Center¹⁸, em 2017 os muçulmanos eram 4,9% da população europeia, ou seja aproximadamente 25 000 770 pessoas no total, embora em número muito variável de país para país. A França contava 5 720 000 (8,8% da população nacional), a Alemanha 4 950 000 (6,1%), o Reino Unido 4 130 000 (6,3%), a Itália 2 870 000 (4,8%), a Holanda 1 210 000 (7,1%) e a Espanha 1 180 000 (2,6%). Com números absolutos inferiores, a Suécia, a Bélgica, a Áustria, a Suíça e a Grécia tinham também percentagens significativas (respectivamente 8,1%; 7,6%; 6,9%; 6,1%; e 5,7%). Nos restantes países, sobretudo de Leste, a minoria islâmica era quase residual, excepto no Chipre e na Bulgária, onde chegava aos 25,4% e aos 11,1%. A título de curiosidade, refira-se que Portugal registava então 0,4% de muçulmanos.

Tão importante como estes números é, porém, o seu previsível aumento nas próximas décadas. Numa projecção actualizada depois da “crise dos refugiados” de 2014, o mesmo artigo previa que em 2050 a percentagem de muçulmanos na Europa pudesse oscilar entre 7,4%, num cenário pouco provável de encerramento das fronteiras

¹⁴ *O Choque das Civilizações e a Mudança da Ordem Mundial*, Lisboa, Gradiva, 1999.

¹⁵ Ian Kershaw, *Roller-Coaster*, pp. 444-458.

¹⁶ *A Sociedade Aberta e os Seus Inimigos*, I e II, Lisboa, Edições 70, 2012.

¹⁷ René Rémond, *Religion et Société en Europe. La Sécularisation aux XIXe et XXe Siècles. 1780-2000*, Paris, Seuil, 2001, pp. 53-56.

¹⁸ “Europe’s growing muslim population”, 2017 (pewforum.org/2017/11/29/europes-growing-muslim-population/).

à imigração do Médio Oriente e do Norte de África, e 14%, num cenário talvez igualmente improvável de continuidade da actual corrente migratória.

Seja como for, o Islão europeu tornou a consciência da diversidade religiosa um imperativo recorrente das políticas de educação, em nome da “actualidade traumatizante”, do multiculturalismo ou da simples gestão quotidiana das escolas. Elementos tão banais da vida escolar como a alimentação, os feriados, a separação entre sexos nas aulas de Educação Física ou o vestuário dos alunos, em concreto a exibição de símbolos religiosos (o véu, por exemplo), converteram-se em terreno de combate entre o Estado e as famílias muçulmanas¹⁹. Para já não falar em pontos sensíveis do currículo como o Holocausto, a educação sexual ou a laicidade²⁰, ou ainda no debate sobre a autonomia das escolas islâmicas, particularmente vivo no Reino Unido²¹.

Seria um erro grave, contudo, reduzir a necessidade do ensino das religiões a uma resposta ao choque cultural entre a Europa e as suas comunidades muçulmanas e, pior ainda, reduzir essa resposta à “construção de um problema”, nas palavras de Bichara Kader²². Por um lado, essa abordagem estigmatiza milhões de cidadãos e corre o risco de ver no “facto religioso” apenas um anacronismo patológico, levantando obstáculos à compreensão da diversidade de credos no presente e no passado²³. A este respeito, lembremos que até um facto aparentemente incontroverso como o peso da religião no terrorismo islâmico tem sido objecto de grande debate entre os especialistas. Olivier Roy, por exemplo, defende que o Islão radical é tão filho da modernidade como outras revoltas contra os valores dominantes do Ocidente, das quais apenas difere por se basear na fé. Em seu entender, não estamos perante uma “radicalização do Islão”, mas perante “uma islamização do radicalismo”, tese muito contestada por vários críticos, entre os quais se destacam Gilles Kepel e Bernard Rougier²⁴. De qualquer modo,

¹⁹ Lina Molokotos Liederman, “L’expression des appartenances religieuses à l’école en France et en Angleterre”, *Agora Débats*, 28 (2002), pp. 114-130.

²⁰ Geoffrey Short, “Reluctant learners? Muslim youth confronts the Holocaust”, *Intercultural Education*, 24/1-2 (2013), pp. 121-132 (<https://doi.org/10.180/14675986.2013.772324>); J. Mark Halstead, “Muslims and sex education”, *Journal of Moral Education*, 26/3 (1997), pp. 217-230 (<https://doi.org/10.1080/0305724970306>); Françoise Locerie, “L’Islam, un défi pour la laïcité à l’école?”, *Tréma. Revue Internationale de Sciences de l’Éducation et Didactique*, 37 (2012), pp. 87-99 (<https://doi.org/10.400/trema.2739>).

²¹ Nasar Meer, “Identity articulations, mobilization and autonomy in the movement for Muslim schools in Britain”, *Race, Ethnicity and Education*, 12/3 (2009), pp. 379-399 (<https://doi.org/10.1080/13613320903178311>).

²² “Muslims in Europe: the construction of a problem”, in AA.VV., *The Search For Europe. Contrasting Approaches*, BBVA - Open Mind, 2017, pp. 302-325 (bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2017/11/BBVA-OpenMind-book-the-search-for-europe-contrasting-approaches-1.pdf).

²³ Régis Debray alerta para este risco quando diz que “a religião não é a recolha das memórias de infância da Humanidade, nem um catálogo de amáveis ou funestas bizarras” (*L’Enseignement du Fait Religieux Dans l’École Laïque*, p. 6).

²⁴ A polémica tem tido abundantes ramificações nos últimos anos, também da parte de outros autores, mas entre os textos na sua origem destacam-se Olivier Roy, “Le djihadisme est un révolte générationnelle et nihiliste”, *Le Monde*, 23/11/15 (<https://www.lemonde.fr/idees/article/2015/11/24/le-djihadisme-une->

o facto de as já referidas tensões entre a escola pública e a comunidade muçulmana, nomeadamente quanto à exibição de símbolos religiosos, à educação sexual ou à autonomia do ensino confessional, terem dado origem a conflitos idênticos com cristãos e judeus, embora mais raros²⁵, serve para lembrar que até crenças familiares à história da Europa exigem hoje um conhecimento mais profundo da sua natureza específica.

Regis Debray nota, com razão, que “parece ter chegado o tempo de passarmos de uma *laicidade da incompetência* (o facto religioso, por definição, não nos diz respeito) a uma *laicidade da inteligência* (é nosso dever compreendê-lo)”²⁶. José Mattoso, historiador reconhecidamente atento a este tema, sugere o mesmo, a propósito dos “olhares sobre o sagrado” das ciências sociais: “hoje sabemos que a aproximação das religiões não é a mesma coisa que o indiferentismo, porque aprendemos a respeitar os valores culturais transmitidos por elas”²⁷. E Jean-Paul Willaime, na mesma linha, apela à sensibilidade dos poderes públicos na matéria, “não só porque os Estados se confrontam com uma grande pluralismo religioso, mas também porque uma nova geração de direitos humanos obriga a reconhecer os direitos culturais dos indivíduos, depois de lhes terem sido reconhecidos os direitos políticos e sociais”²⁸. Perante um cenário de multiculturalismo como aquele que a Europa vive actualmente, o conhecimento das religiões tornou-se indispensável à própria convivência social.

Isto recorda-nos, por outro lado, que a religião é hoje um poderoso elemento das “políticas de identidade” de muitas comunidades e nações, confirmando uma tendência de “des-secularização do mundo” há muito anunciada pelo sociólogo Peter Berger e da qual a Europa pós-cristã e as elites dos países desenvolvidos seriam a excepção²⁹. Francis Fukuyama, numa obra recente, nota como “uma das características marcantes da política global na segunda década do século XXI é que as forças mais dinâmicas que a configuram são líderes e partidos nacionalistas e religiosos, as duas

[revolte-generationelle-et-nihiliste_4815992_3](#)) e Gilles Kepel e Bernard Rougier, “Radicalisations et islamophobie: le roi est nu”, *Libération*, 14/3/2016 ([liberation.fr/debats/2016/03/14/radicalisations-et-islamophobie-le-roi-est-nu_1439535](#)). Para uma recapitulação recente, ver Francis Fukuyama, *Identity. Contemporary Identity Politics and the Struggle for Recognition*, Londres, Profile Books, 2019, pp. 67-73.

²⁵ Lina Molokotos Liederman, “L’expression des appartenances religieuses à l’école”, pp. 114 ss.; Pascal Hammerli, “Analyse: le crucifix dans les écoles en Europe. La polémique suisse et l’affaire Lautsi”, *Religioscope*, 7/5/2012 ([religion.info/2012/05/07/analyse-crucifix-dans-les-ecoles-en-europe/](#)); Dan Hitchens, “Will Catholic schools resist state pressure on sex education?”, *Catholic Herald*, 12/9/2019 ([catholicherald.co.uk/will-catholic-schools-resist-state-pressure-on-sex-education/](#)); René Rémond, *Religion et Société en Europe*, pp. 278-280.

²⁶ *L’Enseignement du Fait Religieux Dans l’École Laïque*, p. 22.

²⁷ “Olhares sobre o sagrado”, *Levantar o Céu. Os Labirintos da Sabedoria*, Lisboa, Temas e Debates, 2012, p. 155.

²⁸ “Conclusion”, in Jean-Pierre Armogathe e Jean-Paul Willaime (ed.), *Les Mutations Contemporaines du Religieux*, Turnhout, Brepols, 2003, p. 125.

²⁹ “The desecularization of the world: a global overview”, in Peter Berger (ed.), *The Desecularization of the World. Resurgent Religion and World Politics*, Washington, Ethics and Public Policy Center, 1999, pp. 1-18.

faces da política de identidade”³⁰. Na Europa, estamos naturalmente mais atentos ao nacionalismo que ganha eleições e referendos em Inglaterra, na Polónia, na Hungria, na Áustria, na Rússia, ou que cresce nas sondagens na Escandinávia, na Alemanha, na Holanda, em França, em Itália, em Espanha, em Portugal, ou que alimenta os separatismos da Flandres, da Escócia e da Catalunha. Em contrapartida, os movimentos políticos baseados na religião, em concreto os islamistas, tendem a ser vistos como uma bizzaria do Médio Oriente. Contudo, lembra Fukuyama, o Islamismo é também um dos principais ingredientes do conflito político no Bangladesh, na Tailândia, nas Filipinas ou na Indonésia. E a politização afecta igualmente outras tradições religiosas. Em Israel, os partidos religiosos ganham um protagonismo cada vez maior na vida do país. Na Índia, a crescente assimilação da identidade nacional ao Hinduísmo tem levado à discriminação de milhões de cidadãos não hindus, especialmente muçulmanos. No Sri Lanka e na Birmânia, o Budismo militante que ocupa o poder é responsável por dramáticas perseguições a minorias muçulmanas e hindus³¹.

Em resumo, as notícias da morte de Deus são manifestamente exageradas. Continua a ser tão necessário como sempre, se não mais, pedir de empréstimo os óculos da teologia para contemplar o mundo contemporâneo. É difícil compreender a geopolítica do Médio Oriente ignorando o complexo mosaico em que se movem xiitas e sunitas, seculares e fundamentalistas, judeus e cristãos orientais, com profundas consequências nas relações entre Estados e no quotidiano das sociedades. É difícil esquecer as raízes étnico-religiosas do conflito entre a Índia e o Paquistão por Caxemira, da guerra entre a Arménia e o Azerbaijão pelo Nagorno-Karabakh, da resistência uyghur ou tibetana à ocupação chinesa, de tantas guerras civis em África. É difícil explicar a eleição de Trump e Bolsonaro sem ter em conta o peso dos movimentos evangélicos na América e no Brasil. É difícil avaliar a proximidade entre Putin e a Igreja ortodoxa, ou entre a Rússia e as nações ortodoxas europeias, fora da tradição de cesaropapismo dos impérios bizantino e russo. Aliás, mesmo na Europa, o factor religioso tem um papel não negligenciável na vaga de nacionalismo populista das últimas décadas. Se em muitos casos o discurso anti-Islão se confunde com o discurso anti-imigração, como sucede na maioria dos países ocidentais da Europa, há outros, sobretudo no Leste, em que a defesa da identidade nacional invoca de forma expressa a herança cristã³². Mais uma vez, a história ilumina a actualidade: a oeste, a população muçulmana cresce devido à imigração; a leste, o Cristianismo é um símbolo da resistência aos impérios otomano e soviético.

³⁰ *Identity*, p. 74.

³¹ *Ibid.*, pp. 74-80.

³² Roger Eatwell e Matthew Goodwin, *National Populism. The Revolt Against Liberal Democracy*, Milton Keynes, Pelican Books, 2018, pp. 142-145. Ver também Olivier Roy (dir.), *Saving the People. How Populists Hijack Religion*, Oxford, Oxford University Press, 2016.

A compreensão da geopolítica actual é, no entanto, apenas um dos aspectos que tornam urgente o ensino da diversidade religiosa. Esta urgência invoca, como vimos, um argumentário cujos princípios e propostas variam segundo os autores, mas reúne também outras razões. Alfredo Teixeira define quatro: “a reabilitação da memória religiosa; a relevância do religioso na gestão da interculturalidade; o interesse pela religião-património; a necessidade de superar os problemas criados pela iliteracia religiosa”³³.

A primeira exigiria, sobretudo na Europa, uma especial atenção não apenas aos elementos sociais e culturais do pluralismo religioso, mas também aos políticos e institucionais (na linha do reconhecimento jurídico das pertenças confessionais defendido por Jean-Paul Willaime). Apesar da crescente secularização do Velho Continente, as tentativas de aprofundamento da identidade europeia não podem ignorar que a religião continua a ter “uma relevante eficácia simbólica” na afirmação das “identidades intermédias”, nomeadamente as identidades nacionais. “A persistência do factor religioso é mesmo responsável pela mais marcante fronteira europeia: a que divide a Europa ocidental da Europa orientalizada”, acrescenta o sociólogo³⁴. A construção das identidades políticas na Europa continua, pois, a estar relacionada com as diferentes dinâmicas do multiconfessionalismo a nível regional e local e o sistema de ensino deve ter um papel primário no seu enquadramento cívico, pedagógico e científico.

Quanto ao segundo argumento - a gestão da interculturalidade -, Alfredo Teixeira situa-o no quadro das vagas migratórias e dos movimentos populacionais das últimas décadas, mais uma vez com especial relevo para a situação europeia. Com efeito, a chegada à Europa, desde meados do século XX, de milhões de pessoas vindas da África subsahariana, do Magrebe, do Médio Oriente, do Paquistão e da China, na sua grande maioria fiéis do Islão ou de outros credos não cristãos, requer da escola e do Estado o conhecimento da diversidade religiosa numa perspectiva global, “na convicção de que esse conhecimento vai poder gerar competências específicas para a gestão da interculturalidade e contextos favoráveis de integração das minorias e das comunidades migrantes”³⁵. Sendo parte importante das políticas que acompanham essa “integração”, e não apenas uma “assimilação” que em muitos casos atribui às culturas em causa um estatuto de inferioridade, “a escola é vista, com frequência, como espaço de laicidade mediadora que pode promover a socialização das diferenças” e, assim, “aprofundar a democracia e cuidar o bem comum”³⁶.

O interesse pela religião entendida como património cultural é o terceiro argumento de Alfredo Teixeira em favor da sua inclusão no currículo escolar. Não se

³³ “A cultura religiosa na escola”, p. 44.

³⁴ “Ibid.”, pp. 45-46.

³⁵ “Ibid.”, p. 47.

³⁶ “Ibid.”, p. 50.

trata de consagrar ao tema uma disciplina confessionalmente orientada (que, de resto e sob várias formas, já existe em muitos países europeus), mas de ter em conta que “ocultar nas culturas locais, regionais ou nacionais as expressões religiosas é ignorar grande parte do património que as identifica”³⁷. Este risco é tanto maior quanto o rápido processo de secularização do mundo desenvolvido tem levado ao crescimento da incultura religiosa, graças à perda de contacto das suas populações, de modo particular as mais jovens, com os referenciais básicos da tradição cristã, como vimos. Neste sentido, Teixeira faz uma analogia curiosa com o património natural. Assim como a defesa da biodiversidade é hoje um imperativo político nas sociedades modernas, não por acaso aquelas em que a industrialização e a urbanização ameaçam de modo mais irreversível a conservação da natureza, também o conhecimento da “religio-diversidade”, ameaçado pela incultura religiosa, deve suscitar idêntico cuidado por parte da sociedade e do poder político.

Por último, e na sequência do argumento anterior, este autor aponta a necessidade de enfrentar os desafios causados pela “iliteracia religiosa”. Fazendo-se explicitamente eco do Relatório Debray e das suas preocupações, Teixeira sublinha “a evidência de que não é possível ler muitas das produções culturais das sociedades – pensamento, arte, modos de vida, representações sociais, etc. – sem o conhecimento dos códigos religiosos”³⁸. O ensino da diversidade religiosa seria, assim, a resposta da escola aos efeitos da “desculturalização” do Cristianismo na Europa (um conceito que o sociólogo português usa num sentido próximo do de “exculturação”, formulado por Danièle Hervieu-Léger³⁹) e ao progressivo afastamento das referências cristãs que torna cada vez mais difícil, se não impossível, um entendimento mínimo da sua própria história a grande parte da sociedade.

Analisando o debate sobre esta matéria em França desde os anos 80 do século passado, Isabelle Saint-Martin, por seu turno, sintetiza em “três aspectos principais”, que em parte coincidem e em parte se afastam dos que temos vindo a enumerar, os argumentos favoráveis ao ensino das religiões: “a abordagem patrimonial, a compreensão do mundo contemporâneo e a valorização da pluralidade religiosa”⁴⁰. Três aspectos aos quais um relatório oficial de Philippe Joutard, datado de 1989, fazia já menção. Para este historiador,

“a ignorância do religioso pode impedir os espíritos contemporâneos, especialmente aqueles que não pertencem a nenhuma comunidade religiosa, de aceder às obras-primas do nosso património artístico, literário e filosófico. (...) Essa ignorância também não permite apreender numerosas realidades contemporâneas cuja importância é notória, seja no Médio Oriente ou nos Estados Unidos. Por fim, a cada vez maior diversidade religiosa da França e o

³⁷ “Ibid.”, p. 53.

³⁸ “Ibid.”, p. 54.

³⁹ *Catholicisme, la Fin d'un Monde*, Paris, Bayard, 2003, pp. 91-98.

⁴⁰ *Peut-On Parler des Religions à l'École?*, p. 31.

crescimento de uma importante comunidade muçulmana tornam ainda mais urgente difundir este tipo de informação”⁴¹.

As razões aqui elencadas em defesa do estudo do facto religioso na escola pública, mesmo sem qualquer pretensão de exaustividade, não nos devem fazer esquecer que há também razões em sentido contrário. Em França, de modo particular, onde a laicidade é entendida desde 1789 como um valor intrínseco e fundador da República, algumas correntes que advogam a separação total entre o Estado e as Igrejas criticam há muito o que lhes parece ser uma oportunidade de proselitismo em meio escolar ou um privilégio das religiões em detrimento das visões não religiosas do mundo⁴². Portugal está longe, não apenas da importância, mas até da existência de tais debates. Tendo em conta, porém, a proximidade histórico-cultural entre a França e os países da Europa latina, é de esperar, caso eles venham a ocorrer entre nós, que os argumentos de parte a parte se assemelhem aos esgrimidos no último meio século do lado de lá dos Pirenéus.

2.3. UNIDADE E DIVERSIDADE DAS RELIGIÕES

A defesa do ensino das religiões como fundamento da tolerância ou como chave de acesso ao património tem, no entanto, riscos conceptuais e pedagógicos, que espreitam por trás da linguagem diplomática dos organismos internacionais ou da difícil afirmação de um campo científico próprio. Antes de mais nada, seria um erro diluir a diversidade religiosa numa unidade enganadora, por um lado, ou num superficial multiculturalismo, por outro. O ensino do facto religioso dificilmente teria plena pertinência educativa, para retomar a expressão de Debray, se não ilustrasse a verdadeira diversidade de verdadeiras religiões – mesmo que deva abster-se de dizer qual é a mais verdadeira. Do ponto de vista didáctico, isto tem várias consequências.

Em primeiro lugar, implica não só reconhecer as diferenças entre as religiões, mas também reconhecer que tais diferenças são, antes de mais nada, de natureza especificamente religiosa. O respeito pela diversidade de credos não pode sustentar o princípio muito duvidoso de que todos são iguais ou parte de um grande fenómeno unitário, do qual cada um seria apenas uma variante singular. Ainda que tenham evidentemente pontos de contacto, as religiões não são iguais pela sua história, pelas

⁴¹ “Rapport sur l’enseignement de l’histoire des religions”, cit. por Isabelle Saint-Martin, *Peut-On Parler des Religions à l’École?*, p. 31.

⁴² Maurice Agulhon, “Laïcité”, *Les Mots de la République*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2007, pp. 62-63; Isabelle Saint-Martin, *Peut-On Parler des Religions à l’École?*, pp. 45-50.

suas crenças, pela sua prática, pelas relações passadas e presentes com as sociedades em que se inscrevem.

Sem dúvida que todas as religiões têm traços comuns, traços cujo estudo comparado está na origem remota, no século XVII, da actual ciência das religiões. Todavia, o próprio contexto histórico do nascimento de tal ramo do saber e a vulgarização da palavra religião no sentido moderno, novidades relacionadas com uma Europa agudamente consciente das suas divisões após a Reforma protestante⁴³, deveriam alertar-nos para a diversidade irreduzível do facto religioso. O que é reconhecido por alguns dos principais especialistas do campo científico em causa.

Assim, para Rudolf Otto, “o sagrado é, antes de mais, uma categoria de interpretação e avaliação” que “aparece como um princípio vivo em todas as religiões. Constitui a sua parte mais íntima e, sem ele, nunca seriam formas de religião”. Essa categoria, a que dá também o nome de “numinoso” (neologismo formado a partir da palavra latina *numen*, que significa divindade ou presença divina), tem vários elementos: “o sentimento do estado de criatura”, isto é, a consciência humana de uma situação de dependência face a um poder sobrenatural; o *mysterium tremendum* (em latim no original), “o estremecimento perante aquilo que está, em mistério inefável, acima de toda a criatura”; e sobretudo, a noção do “totalmente outro”, ou seja “o que nos é estranho, o que está absolutamente fora do domínio das coisas habituais, compreendidas, conhecidas e familiares, o que se opõe a esta ordem de coisas e nos enche do espanto que paralisa”⁴⁴. Estes elementos são, portanto, comuns a todas as religiões.

No entanto, Otto distingue “o sagrado enquanto categoria *a priori* da razão” - num sentido explicitamente kantiano, isto é, enquanto faculdade humana de conhecer a realidade, anterior à experiência empírica -, e “o sagrado enquanto se manifesta no mundo dos fenómenos”, isto é, enquanto manifestação sensível na experiência dos indivíduos⁴⁵. Esta segunda categoria é, para ele, o objecto da ciência das religiões porque só o “mundo dos fenómenos” pode ser objecto do conhecimento racional. Por outras palavras, apesar da natureza universal do sagrado como categoria *a priori*, o sagrado só se manifesta no “mundo dos fenómenos” em circunstâncias concretas. Daí que Otto conclua que “a religião é um produto da história”, afirmação que nada tem de determinista, antes significando que não há experiência do sagrado fora da condição histórica própria de todos os homens. Ou, dito de outro modo, “não há religião natural em oposição às religiões históricas e, menos ainda, uma religião inata”⁴⁶. Ora, se a ciência não pode ignorar a historicidade das religiões, sob pena de se subtrair ao

⁴³ Rémi Brague, *Sobre a Religião*, pp. 12-16 e 21.

⁴⁴ *O Sagrado*, Lisboa, Edições 70, 1992, pp. 13-44.

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 149-184.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 219.

conhecimento racional, julgo ser legítimo inferir que também não pode ignorar a sua diversidade, abundantemente comprovada pela história.

Na mesma linha, Mircea Eliade, um leitor atento de Rudolf Otto, diz que “todas as definições do fenómeno religioso apresentadas até hoje mostram uma característica comum: à sua maneira, cada uma dessas definições opõe o *sagrado* e a vida religiosa ao *profano* e à vida secular.”⁴⁷ Esta dicotomia elementar circunscreve o objecto da ciência das religiões, mas, ao mesmo tempo, obriga a fazer “escolhas delicadas” quando se trata de estudar “aquelas que a história registou ou que a etnologia nos revelou”. Tamanha amplitude conceptual, que engloba uma enorme “multiplicidade de hierofanias”, ou seja de manifestações do sagrado, levanta inegáveis dificuldades metodológicas precisamente devido à inegável diversidade do fenómeno religioso.

“Encontramo-nos na presença de um material documental imenso e heteróclito, pois um mito cosmogónico melanésio ou um sacrifício bramânico não têm menos direito de serem tomados em consideração do que os textos místicos de uma Santa Teresa ou de um Nichiren, um tótem australiano, um rito primitivo de iniciação, o simbolismo do templo Barabadur, o traje cerimonial e a dança de um xamã siberiano, as pedras sagradas que se encontram em quase toda a parte, as cerimónias agrárias, os mitos e os ritos das grandes deusas, a instauração de um rei nas sociedades arcaicas ou as supertições relacionadas com as pedras preciosas. Cada documento pode ser considerado como uma hierofania, na medida em exprime à sua maneira uma modalidade do sagrado e um momento da sua história, isto é, uma experiência do sagrado entre as inumeráveis variedades existentes.”⁴⁸

O único método científico possível para estudar tal heterogeneidade de manifestações, que “começa por ser perturbadora e acaba pouco a pouco por tornar-se paralisante”, é compreendê-las “no quadro da história”, conclui sem surpresa Eliade, ecoando Rudolf Otto. “Pelo simples facto de nos encontramos em presença de hierofanias, encontramo-nos em presença de documentos históricos. É sempre numa certa situação histórica que o sagrado se manifesta. Até as experiências místicas mais pessoais e transcendentais sofrem a influência do momento histórico.”⁴⁹ Em suma, a essencial historicidade do fenómeno religioso, se passarmos da sua definição abstracta ao estudo das suas manifestações concretas, é também a causa da sua essencial diversidade. De acordo com Eliade, a consciência da diversidade constitui, pois, um aspecto fundamental da natureza do estudo científico das religiões.

Poderia argumentar-se, contudo, que as conclusões a que chegámos, citando tão longamente estes dois autores, são demasiado genéricas para terem alguma utilidade no ensino. Raramente, se é que alguma vez, o docente não universitário de um país ocidental terá a oportunidade (ou a obrigação curricular) de explicar aos alunos as idiosincrasias de um “mito melanésio” ou de um “sacrifício bramânico”. Afinal, é muito

⁴⁷ *Tratado de História das Religiões*, 3ª ed., Lisboa, Asa, 1997, p. 25.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 26.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 27.

mais provável que as suas aulas se cruzem sobretudo com o Cristianismo, o Judaísmo e o Islão, os três grandes monoteísmos, talvez com alguma referência mais ou menos fugaz, segundo a disciplina e o grau de ensino, às religiões da Pré-História ou da Antiguidade. No entanto, mesmo no caso dos credos monoteístas, muitas vezes apontados como o supremo exemplo da necessidade de insistir mais nos pontos de contacto do que nas diferenças inconciliáveis em nome da tolerância, a menorização do que os distingue pode prejudicar o entendimento da natureza específica de cada um. Sincretismo que dificilmente terá consequências positivas do ponto de vista científico ou do ponto de vista didáctico. A este respeito, Rémi Brague alerta para a confusão frequente entre

“duas ideias que devíamos distinguir: por um lado, a da existência de um só Deus; por outro, a da proximidade entre as religiões que reconhecem a existência de um Deus único. Várias religiões podem partilhar a fé monoteísta e ter, contudo, ideias diferentes sobre esse Deus porque narram histórias diferentes sobre Ele. Tais histórias estão contidas nos livros sagrados, pelo que duas religiões que tenham em comum o mesmo livro, no todo ou em parte, terão o mesmo Deus, no todo ou em parte. É o que acontece com o Judaísmo e o Cristianismo. O que significa que o Islão, que não reconhece a Bíblia como autêntica, não tem o mesmo Deus que o Judaísmo e o Cristianismo porque não conta as mesmas histórias sobre Ele. O aspecto mais importante, porém, é que a própria maneira como as três religiões chamadas monoteístas apresentam a unicidade de Deus está longe de ser idêntica; ou seja, *mono* não tem o mesmo sentido para as três. Podemos mesmo dizer que não há um único *um*. (...) Há tantos deuses quantas as religiões porque, até certo ponto, cada religião tem o seu deus muito próprio.”⁵⁰

Note-se que as ciências sociais também sublinham inevitavelmente a diversidade do fenómeno religioso. Segundo Raymond Boudon e François Bourricaud, o maior contributo da antropologia e da sociologia na matéria “consiste em tratar a religião como um facto social, ou seja, como um facto humano”, presente em todas as sociedades e dotado de eficácia sobre a acção, e não como “imagens longínquas de um ideal inacessível nem como a projecção delirante de desejos que procuram no imaginário uma realização ilusória”⁵¹. Leia-se, nas últimas palavras, uma crítica aos preconceitos do laicismo vulgar, de origem iluminista ou marxista, que vê em todas as variantes religiosas uma forma de alienação. Não é essa a perspectiva de Émile Durkheim ou Max Weber, para citar apenas dois fundadores da moderna sociologia da religião.

Durkheim, numa obra célebre, começa por definir o fenómeno religioso com base na diferença absoluta entre o sagrado e o profano que seria retomada por Eliade, mas acaba por concluir que, sendo uma “realidade que as mitologias representaram sob tantas formas diferentes, (...) a causa objectiva, universal e eterna da experiência

⁵⁰ *Sobre a Religião*, pp. 39-40.

⁵¹ “Religion”, in *Dictionnaire Critique de la Sociologie*, Paris, Quadrige/Presses Universitaires de France, 2000, p. 488.

religiosa é a sociedade”. Ou, dito mais concretamente, “os grupos humanos”. Esta particularização é muito reveladora do pensamento de Durkheim, que assim aplica ao campo religioso o seu conceito de morfologia social. O sociólogo francês nunca vê a religião como uma abstracção, um conceito universal separado da experiência, mas como “um produto natural da vida social”⁵². Apesar de procurar discernir “as formas elementares da vida religiosa”, essa investigação incide sobre sociedades concretas, em especial sociedades então tidas por primitivas como os aborígenes australianos. As múltiplas manifestações do sagrado têm um nexo intrínseco com a morfologia plural das sociedades em que ocorrem. O que significa que há tantas manifestações religiosas, nas suas “formas diferentes”, como grupos humanos, ainda que a tentativa de estabelecer cientificamente uma sociologia da religião obrigue a uma definição prévia e universal – tal como sucede, aliás, com a ciência das religiões.

Já Max Weber, se distingue claramente a religião das outras esferas da actividade humana e formula um conceito de carisma próximo da noção de sagrado de Durkheim⁵³, não tem a mesma preocupação em definir o fenómeno religioso. Isso não o impede, porém, de estar atento à diversidade confessional, tanto na influente análise das relações entre o protestantismo e o capitalismo como nos menos conhecidos trabalhos sobre as religiões asiáticas ou o Judaísmo antigo⁵⁴. É de notar que Weber nunca defende, apesar de algumas leituras correntes da sua obra, uma relação automática e unívoca entre o puritanismo e a ascensão da economia capitalista. Para ele, a teologia calvinista é um poderoso instrumento cultural que, juntamente com outras causas, inspira ideias e comportamentos favoráveis à emergência do capitalismo moderno. Embora partilhe com Durkheim o postulado da eficácia social de todas as religiões, Weber não tem uma visão simplista do processo. Pelo contrário, manifesta sempre uma atenção evidente ao contexto histórico que permite compreender a interacção entre essas formas diversas e o funcionamento de sociedades também diversas. Um ponto a realçar, repitamo-lo, na medida em que este autor privilegia a análise concreta da religião na acção humana, em detrimento de uma definição abstracta do fenómeno religioso.

Tanto para Durkheim como para Weber, a religião é, portanto, o conjunto de crenças e práticas que permite ao Homem organizar a resposta colectiva e individual a uma necessidade presente em todas as sociedades. Acrescentemos que, mesmo numa época laicizada como a nossa, continua a influenciar a vida de milhões de pessoas, seja sob a forma de sistemas religiosos tradicionais, de novos cultos e seitas ou de ideologias

⁵² *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, Oeiras, Celta Editora, 2002, pp. 40-45 e 424-434.

⁵³ *Économie et Société*, 1, Paris, Plon, 1995, pp. 320-335. A proximidade entre o conceito de “carisma” de Weber e o “sagrado” durkheimiano é notada por Raymond Aron, *As Etapas do Pensamento Sociológico*, 3ª ed., Lisboa, D. Quixote, 1994, p. 518.

⁵⁴ *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, 5ª ed., Lisboa, Presença, 2001; Id., *Sociologie des Religions* (ed. Jean-Pierre Grossein), Paris, Gallimard, 1996.

totalitárias já comparadas a “religiões seculares”⁵⁵. Qualquer abordagem científica ou pedagógica do facto religioso que troque a sua real diversidade por uma unidade só real no terreno dos conceitos, ainda que o faça em nome das melhores intenções, arrisca-se a transmitir um objecto de escasso valor lectivo. A utilidade de tal objecto para a escola seria quase nula porque sacrificaria o estudo das religiões na história a uma abstracção, pertinente na definição do respectivo campo académico, mas não no ensino dos respectivos resultados.

2.4. OS EQUÍVOCOS DO MULTICULTURALISMO

Outro potencial equívoco do estudo das religiões, quase sempre fruto de um multiculturalismo apressado, é a equivalência enganadora entre cultura e religião, ou entre religião e sociedade. As religiões não se confundem com as culturas que as acolhem, embora sejam parte essencial delas. O Islão, por exemplo, não é redutível a uma cultura única, ainda que a etiqueta generalista da “civilização islâmica”, por conveniência ou simplificação, seja banal nos *mass media* e na escola. Para nos cingirmos apenas a três grandes áreas culturais dentro do mundo islâmico, é de notar que nem uma história de intensas relações diluiu as velhas clivagens entre árabes, persas e turcos⁵⁶. Do lado cristão, as variantes histórico-geográficas nascidas da mesma origem também são múltiplas, não apenas entre as tradições católica, ortodoxa e protestante, mas inclusivamente dentro destas. Por outras palavras, é impossível postular a coincidência absoluta entre religião e cultura.

Se é impossível postular a coincidência absoluta entre religião e cultura, não o é menos entre religião e sociedade. Este terceiro equívoco lança (não por acaso) sólidas raízes científicas nas teorias da religião de Durkheim, que vê no facto religioso apenas um reflexo das relações sociais, ou de Marx, que o limita às relações de poder⁵⁷. Mas a ênfase política e sociológica de tais perspectivas, apesar da sua origem díspar, tem o resultado comum de negar a autonomia do facto religioso e empobrecer a sua compreensão. Ressalva que não implica, obviamente, ignorar a presença do sagrado na construção de muitas identidades colectivas, sobretudo nacionais⁵⁸, nem o seu

⁵⁵ Raymond Aron, “L’avenir des religions séculières”, *Une Histoire du XXe Siècle. Anthologie*, I, Paris, Perrin, 2012, pp. 235-268. O conceito de religião secular é objecto de crítica por Rémi Brague, *Sobre a Religião*, p. 22.

⁵⁶ Albert Hourani, *A History of the Arab Peoples*, Londres, Faber and Faber, 2002, pp. 87-89.

⁵⁷ Rémi Brague, *Sobre a Religião*, p. 29; Raymond Boudon e François Bourricaud, “Religion”, *Dictionnaire Critique de la Sociologie*, pp. 487-499.

⁵⁸ Ernest Gellner, *Dos Nacionalismos*, Lisboa, Edições 70, 2019, pp. 91-106; Anthony Smith, *Nacionalismo*, Lisboa, Teorema, 2006, pp. 54-57; Id., *A Identidade Nacional*, Lisboa, Gradiva, 1997, pp. 69-72; Benedict Anderson, *Comunidades Imaginadas*, Lisboa, Edições 70, 2005, pp. 34-40.

potencial mobilizador nos mais variados conflitos sociais e políticos⁵⁹. Implica, antes, reconhecer que a religião tem, como todos os factos de sociedade, uma complexidade própria e que essa complexidade se deve, em grande medida, às diversas relações possíveis entre a maioria e as minorias ou entre os indivíduos e a sociedade, uma ressalva que a “sociologia da acção”, com o seu “individualismo metodológico”, nos tem recordado contra todos os determinismos⁶⁰.

O problema ganha especial relevo na versão do multiculturalismo a que, nas últimas décadas, se deu o nome de “política de identidade”, uma versão que sublinha o peso dos elementos sociais e políticos na construção das identidades colectivas. Francis Fukuyama nota a convergência entre esta corrente, que se manifesta simultaneamente no activismo pelo reconhecimento dos direitos das minorias e na teoria académica que o justifica, e o crescimento do fundamentalismo religioso, sobretudo islâmico⁶¹. Ambos (teoria e activismo) assentam numa narrativa de opressão que essencializa as características diferenciadoras de determinadas comunidades, apelando à resistência contra a maioria hegemónica. Mas quando a exigência de reconhecimento das minorias se baseia na religião, seja o Islão, o Cristianismo ou outra, há o perigo de esquecer a sua “história vivida”, isto é, os infinitos modos de apropriação individual da experiência religiosa, fenómeno a que a sociologia dá precisamente o nome de individualização⁶². Fazer de um sistema religioso uma abstracção, sem ter em conta a sua vivência por pessoas concretas, é retirar-lhe historicidade e, portanto, impossibilitar a verdadeira compreensão de uma realidade que se manifesta a vários níveis.

Esta questão prende-se com um quarto equívoco. Uma das críticas mais repetidas ao multiculturalismo é que pretende fazer dos grupos e comunidades -sujeitos colectivos – os titulares de um direito ao reconhecimento incompatível com o contrato social moderno, o qual “pressupõe a noção de direitos subjectivos individuais e de personalidade jurídica individual enquanto sede de tais direitos”, como diz Jurgen Habermas. “Poderá uma teoria dos direitos tão individualista lidar adequadamente com lutas pelo reconhecimento em que se jogam a concepção e a articulação de identidades colectivas?”, pergunta o filósofo alemão⁶³. Adiantemos desde já que a sua resposta é positiva. Mas não é o único a dá-la. Outros teóricos do multiculturalismo tentaram já formulá-lo de modo a encontrar uma resposta satisfatória à oposição entre direitos

⁵⁹ Peter Burke, *History and Social Theory*, 2a. ed., Londres, Polity Press, 2005, pp. 92-95.

⁶⁰ Raymond Boudon e François Bourricaud, “Action”, *Dictionnaire Critique de la Sociologie*, pp. 1-8; Raymond Boudon, “Acção”, in Raymond Boudon (dir.), *Tratado de Sociologia*, Lisboa, Edições Asa, 1995, pp. 21-56; Id., *O Lugar da Desordem*, Lisboa, Gradiva, 1990. Sobre a noção de “complexidade” nas ciências sociais, ver Karl Popper, *A Pobreza do Historicismo*, Lisboa, Esfera do Caos, 2007, pp. 16-17.

⁶¹ *Identity*, pp. 67-73 e 107.

⁶² Alfredo Teixeira, *Religião na Sociedade Portuguesa*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2019, pp. 39-52. Tomo a expressão “história vivida” de empréstimo a uma obra editada por Jean Délumeau (ed.), *Histoire Vécue du Peuple Chrétien*, I e II, Toulouse, Privat, 1979.

⁶³ “Lutas pelo reconhecimento no Estado democrático constitucional”, in Charles Taylor *et al.*, *Multiculturalismo. Examinando a Política de Reconhecimento*, Lisboa, Instituto Piaget, 1998, p. 125.

individuais e “políticas de identidade”. Ainda que por analogia, pois só raramente estes autores se referem à religião, podemos extrair daí algumas consequências para o estudo da diversidade religiosa.

Assim, contrapondo a política de igualdade das democracias modernas, que procura o reconhecimento universal da dignidade dos cidadãos, à “política de diferença” do multiculturalismo, que “exige o reconhecimento da identidade única deste ou daquele indivíduo ou grupo”, Charles Taylor lembra que o direito à diferença “também tem uma base universalista”, na medida em que “todas as pessoas devem ser reconhecidas pelas suas identidades únicas”⁶⁴. Aplicado ao multiconfessionalismo, isto significa que o reconhecimento da identidade singular de uma minoria religiosa deve ser também atribuído à identidade ainda mais singular dos subgrupos ou dos indivíduos que a compõem.

Will Kymlicka aprofunda este ponto. Para ele, “a noção de respeito pelas pessoas enquanto membros de uma cultura, baseada no reconhecimento da pertença cultural como um bem em si mesmo, não é iliberal”, ou seja não se opõe ao reconhecimento universal dos direitos dos indivíduos pela democracia, “se reconhecermos a estrutura cultural como um *contexto de escolha*” (em itálico no original)⁶⁵. Por outras palavras, recorrendo ao raciocínio analógico acima invocado e na medida em que a religião é também uma estrutura cultural, devemos ver nas identidades religiosas um conjunto de escolhas individuais que definem e são definidas por um contexto colectivo. Este contexto dá sentido e forma às escolhas individuais, mas nunca a ponto de as eliminar - nem no plano legal, nem no plano conceptual.

Ao reconhecê-lo, não se propõe olhar para a religião como uma experiência radicalmente individualista, o que seria um contra-senso. A identidade religiosa implica sempre algum grau de socialização, mesmo na adesão íntima à fé comum ou na participação pessoal no culto público⁶⁶. Até o mais solitário anacoreta do deserto, lembra Henri Marrou, é um representante do género humano diante de Deus⁶⁷. Esta perspectiva tem, antes, óbvias consequências para o tipo muito particular de socialização que é o conhecimento científico⁶⁸ e, portanto, para a sua divulgação através do ensino. Em dois aspectos, pelo menos: a orientação curricular e a prática lectiva.

⁶⁴ “A política de reconhecimento”, in Charles Taylor *et al.*, *Multiculturalismo*, p. 58.

⁶⁵ *Liberalism, Community and Culture*, Oxford, Clarendon Press, 1991, pp. 166-167.

⁶⁶ Vale a pena sublinhar que, para Charles Taylor, a identidade individual ou colectiva se define em “diálogo” ou relação dialógica com os outros (“A política de reconhecimento”, pp. 52-54).

⁶⁷ *Do Conhecimento Histórico*, São Paulo, Livraria Martins Fontes, s.d., p. 30. Curiosamente, Charles Taylor recorre também ao exemplo do eremita para ilustrar a natureza dialógica da identidade (“A política de reconhecimento”, p. 54) e Mircea Eliade, como vimos, repete uma ideia semelhante a propósito da irredutível historicidade da experiência religiosa, até nas suas manifestações mais pessoais e místicas (ver nota 49).

⁶⁸ Sobre a socialização da ciência, ver Karl Popper, *A Pobreza do Historicismo*, pp. 143-147.

No que toca ao currículo, o relevo dado em sala de aula a cada religião, traduzido no número de tempos lectivos que os programas ou o professor lhe consagram, pode e deve variar em função da sua importância histórica e social para os alunos e o respectivo meio. Todos conhecemos a queixa recorrente dos especialistas, sobretudo os que se dedicam à investigação académica, de que os programas do ensino básico e secundário não contemplam devidamente este ou aquele campo particular da sua disciplina. Como seria de esperar, esta queixa incide também sobre o ensino das religiões, quer em Portugal, quer em países mais atentos ao problema. Ao mesmo tempo, há uma queixa simétrica dos docentes dos referidos graus de ensino, que se debatem com os limites impostos por um calendário lectivo sempre insuficiente para “cumprir” o programa ou para aprofundar algum dos seus pontos⁶⁹.

A tensão entre o ideal de especialização do académico e a prática generalista do docente é natural e até saudável. Cabe ao professor, que “tem em todo o processo de ensino-aprendizagem um papel determinante na gestão do programa, na orientação da aula e no trabalho individual dos alunos”⁷⁰, fazer as escolhas que considera mais adequadas, no exercício da autonomia e da flexibilidade curricular que a lei lhe atribui e de acordo com o seu conhecimento do contexto social de cada turma. Assim, talvez não faça sentido, num país maioritariamente católico como Portugal, dar a mesma importância lectiva ao Cristianismo e às religiões orientais, por exemplo, ou ao catolicismo e às várias confissões protestantes. Por outro lado, já será pertinente, numa escola com alunos de origem leste-europeia ou paquistanesa, que o programa se detenha mais demoradamente no Cristianismo ortodoxo ou no Islão, ou no Judaísmo em localidades onde a herança hebraica assume especial relevo, como Belmonte⁷¹.

⁶⁹ Maria de Fátima Pina, *As Religiões no Ensino da História. Uma Análise do Programa do 3º Ciclo do Ensino Básico em Portugal*, Lisboa, Edição da Autora, 2012, pp. 83-88; Isabelle Saint-Martin, *Peut-On Parler des Religions à l'École?*, pp. 65 e 76-78.

⁷⁰ Maria de Fátima Pina, *As Religiões no Ensino da História*, p. 85.

⁷¹ Sobre a presença actual das minorias não católicas em Portugal, ver Alfredo Teixeira, *Religião na Sociedade Portuguesa*, pp. 53-93; Id. (org.), *Identidades Religiosas em Portugal. Ensaio Interdisciplinar*, Lisboa, Edições Paulinas, 2012; Teresa Líbano Monteiro, “Fés, credos e religiões”, in José Mattoso (dir.), *História da Vida Privada em Portugal*, IV, Lisboa, Círculo de Leitores, 2011, pp. 278-307; Carsten Wilke, *História dos Judeus Portugueses*, Lisboa, Edições 70, 2009, pp. 179-211; Helena Vilaça, *Imigração, Etnicidade e Religião: o Papel das Comunidades Religiosas na Integração dos Imigrantes da Europa de Leste*, Lisboa, Edições Paulinas, 2008; Id., *Da Torre de Babel às Terras Prometidas. Pluralismo Religioso em Portugal*, Porto, Afrontamento, 2006; Nina Clara Tiesler, “Novidades no terreno: muçulmanos na Europa e o caso português”, *Análise Social*, 173 (2005), pp. 827-850; Id., “Muçulmanos na margem: a nova presença islâmica em Portugal”, *Sociologia. Problemas e Práticas*, 34 (2000), pp. 117-141; José Mapril, “*Bangla masjid*: Islão e bengalidade entre os bangladeshianos em Lisboa”, *Análise Social*, 173 (2005), pp. 851-878; Luís Aguiar Santos, “Pluralidade religiosa: correntes cristãs e não cristãs no universo religioso português”, in Carlos Moreira de Azevedo (dir.), *História Religiosa de Portugal*, III, Lisboa, Círculo de Leitores, 2002, pp. 339-501; Id., “Protestantismo”, in Carlos Moreira de Azevedo (dir.), *Dicionário de História Religiosa de Portugal*, P-V, Lisboa, Círculo de Leitores, 2001, pp. 75-85; Manuela Franco, “Judeus em Portugal”, in António Barreto e Maria Filomena Mónica (org.), *Dicionário de História de Portugal*, VIII, Porto, Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 314-324; Esther Mucznick, “Comunidade israelita em Portugal:

A este respeito, vale a pena lembrar que em Portugal a flexibilidade curricular e a autonomia docente na gestão do currículo são instrumentos pedagógicos previstos pelas políticas educativas de sucessivos governos e, como tal, consagrados na legislação. Para nos cingirmos à mais recente, recordemos a Portaria 181/2019 do Ministério da Educação, que regula os intervalos de variação da gestão flexível das matrizes curriculares nos ensinos básico e secundário, onde se afirma que “as escolas, no âmbito da autonomia e da flexibilidade curricular, podem conceber e desenvolver planos de inovação adequados às necessidades e aos compromissos assumidos, apostando em respostas curriculares e pedagógicas específicas com vista ao sucesso e inclusão de todos os alunos”⁷². Do mesmo modo, lê-se no Decreto-lei 55/2018:

“uma escola inclusiva, promotora das melhores aprendizagens para todos os alunos, e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam para o exercício de uma cidadania activa e informada ao longo da vida implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos”⁷³.

Este diploma considera mesmo “fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores”, razão pela qual “a assunção do papel decisivo das escolas e dos professores no processo educativo dos alunos leva o Ministério da Educação a assumir um papel subsidiário” na matéria. E o Despacho 5908/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação, sobre diferenciação pedagógica, apela a uma política de “valorização das escolas e dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular, procurando garantir que com autonomia e flexibilidade se alcancem aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos”⁷⁴. Assim, concretiza-se,

“conferir às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projecto educativo, é sustentar a política educativa na conjugação de três elementos fundamentais: autonomia, confiança e responsabilidade – autonomia alicerçada na confiança depositada em cada escola, enquanto conhecedora da realidade em que se insere, com a assunção da responsabilidade inerente à prestação de um serviço público de educação de qualidade.”

Quanto à prática lectiva, o ensino da diversidade religiosa deve evitar um risco exponenciado pelo multiculturalismo, tal como é muitas vezes entendido: o de servir de pretexto a qualquer forma de discurso identitário que contraponha as diferentes crenças dos alunos à cidadania comum que todos partilham. Seria contraproducente,

presença e memória”, *História*, 15 (1999), pp. 32-41. Sobre a memória judaica em Belmonte, ver Cristina Nogueira, *Roteiro do Concelho de Belmonte*, Belmonte, Câmara Municipal de Belmonte, s.d., pp. 29-35.

⁷² *Diário da República*, 1ª Série - 111 - 11 de junho de 2019.

⁷³ *Diário da República*, 1ª Série - 129 - 6 de julho de 2018.

⁷⁴ *Diário da República*, 2ª Série - 128 - 5 de julho de 2017.

em relação aos objectivos de tolerância e coesão social que se procuram com o estudo das religiões, sublinhar as diferenças históricas entre elas como um facto impeditivo da sua convivência actual, descrever de forma determinista a história dos seus conflitos, postular a superioridade de uma sobre as outras ou mesmo sobre o secularismo, defender uma suposta oposição radical entre fé e modernidade, alimentar o capital de queixa de minorias atribuindo ao “Ocidente”, ao “Cristianismo” ou ao “homem branco” a culpa de discriminações presentes e passadas. Ou simplesmente dar aos alunos uma visão confessional do tema, o que teria cabimento numa disciplina opcional da responsabilidade das igrejas ou de outras instituições religiosas, mas não numa disciplina obrigatória do currículo oficial.

Sabemos que o laço entre história e identidade é forte e que o passado é muitas vezes um meio de sustentar posições identitárias, seja para a maioria dominante, seja para minorias real ou supostamente marginalizadas. Como diz Margaret MacMillan,

“para aqueles que não têm poder ou sentem que não têm suficiente poder, a história pode ser um modo de protestar contra essa marginalização ou contra ideias e tendências que não lhes agradam, como a globalização. Histórias que contam agravos ou crimes passados podem ser usadas para exigir a sua correcção no presente. Para todos nós, fracos ou poderosos, a história ajuda a definir-nos e a validar-nos”⁷⁵.

Contudo, este uso instrumental da história é também uma possível fonte de abusos.

“As narrativas de glórias passadas ou de passadas injustiças são instrumentos úteis no presente, mas comportam o custo de se abusar da história. As pessoas abusam da história quando tentam ignorar ou até suprimir factos que põem em causa a sua visão preferencial do passado”, mesmo que o façam com “as melhores das intenções”⁷⁶.

Note-se que o risco a que aludimos pode ter manifestações diversas no caso do estudo das religiões, mas tem sempre a mesma raiz: transmitir um conhecimento não só dificilmente partilhável por todos os alunos, mas que os divide em identidades fragmentadas e até opostas. Já vimos que este risco é real quanto ao ensino de determinados pontos do currículo, como a laicidade, o Holocausto ou a educação sexual, que em vários países europeus têm suscitado reservas por parte de famílias muçulmanas ou cristãs⁷⁷. Não custa muito imaginar reservas semelhantes em relação a outros tópicos, das cruzadas à condição feminina, do colonialismo à iconografia. Tendo obrigação de gerir com sensibilidade as diferenças toleráveis em democracia, a escola não pode, contudo, abdicar de um projecto educativo que contribua para a cidadania comum. Compete-lhe ensinar o facto religioso como parte indispensável da “laicidade

⁷⁵ *The Uses and Abuses of History*, Londres, Profile Books, 2010, p. 53.

⁷⁶ *Ibid.*, pp. 69 e 72.

⁷⁷ Ver nota 20.

da inteligência” a que se refere Debray, mas sem privilegiar qualquer posição confessional, seja majoritária, seja minoritária.

Isto não significa qualquer desrespeito pela religião ou pelas confissões particulares. Pelo contrário, significa que a escola tem um papel fundamental na formação de uma cultura de cidadania, conjunto de valores democráticos em que o respeito por todas as formas de diversidade legítimas é um direito e um dever de todos os cidadãos. A este propósito, Jurgen Habermas afirma que a coesão social das democracias modernas, marcadas pelo multiculturalismo, depende da capacidade de gerarem uma “cultura política comum” aos diferentes grupos e indivíduos que as compõem, factor de unidade a que ele chama, num outro trabalho, “patriotismo constitucional”⁷⁸. No mesmo sentido, Francis Fukuyama invoca a urgência de criar “identidades de crença nacionais” para ultrapassar as “políticas de identidade”, fórmula muito sugestiva devido à ressonância religiosa da palavra “crença”, acrescentando que, sem essa forma de consciência colectiva, nenhuma sociedade aberta pode funcionar⁷⁹.

2.5. LAICIDADE E “DIREITO À BLASFÉMIA”

O que nos alerta para um último equívoco em torno do multiculturalismo. A sacralização das identidades colectivas é tão antiga como a própria história, mas na época contemporânea recebeu um novo e original impulso com a ideia de “religião civil” de Rousseau, tão influente no nacionalismo dos séculos XIX e XX⁸⁰. Embora tenha conhecido muitas variantes, resultantes da adaptação às mais diversas sociedades e ideologias, tornou-se um dos principais elementos da coesão social dos Estados liberais modernos. Em muitos países da Europa, “a nação converteu-se em religião secular”, como diz René Rémond. Começando por “dissociar confissão e cidadania”, o liberalismo deu o primeiro passo para secularizar a política e acabar com a “regra da coincidência entre comunidade eclesial e identidade nacional”⁸¹. A consequência foi que a religião, e de modo patente a religião da maioria, perdeu a protecção jurídica privilegiada de que gozara durante séculos, dando origem a intensas “guerras culturais” que chegaram aos nossos dias⁸².

⁷⁸ “Lutas pelo reconhecimento no estado democrático constitucional”, in Charles Taylor *et al.*, *Multiculturalismo*, p. 151; Id., “The European nation-state: on the past and future of sovereignty and citizenship”, *The Inclusion of the Other*, Cambridge (MA), MIT Press, 1998 (1996), pp. 105-154.

⁷⁹ *Identity*, p. 166. A expressão original é “creedal national identities”.

⁸⁰ Sébastien Fath, “Religion civile”, in Danièle Hervieu-Léger e Régine Azira (dir.), *Dictionnaire du Fait Religieux*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010, pp. 1029-1036.

⁸¹ *Religion et Société en Europe*, pp. 53 e 158-159.

⁸² *Ibid.*, pp. 158-164.

Em certo sentido, estas “guerras culturais” persistem porque estão profundamente ligadas ao processo de secularização das sociedades ocidentais. A consagração constitucional da laicidade fez da liberdade religiosa um direito como os outros, por vezes até conflitual com outros. É o que sucede, por exemplo, no caso do direito à liberdade de expressão, quando este ofende crenças ou práticas religiosas através do humor ou da arte. Em Portugal, os filmes *Je Vous Salue Marie* de Jean-Luc Godard (1985) e *A Última Tentação de Cristo* de Martin Scorsese (1988), bem como o célebre *cartoon* de António no jornal Expresso que representou o Papa João Paulo II com um preservativo no nariz (1992) e o não menos célebre *sketch* televisivo de Herman José sobre a Última Ceia (1996), provocaram reacções semelhantes às que acompanharam a estreia do filme *A Vida de Brian*, dos Monty Python, na Inglaterra de 1979, para citarmos apenas um exemplo célebre. Contudo, dificilmente obras tão iconoclastas causariam hoje as mesmas reacções, fosse da parte de católicos, fosse da parte de anglicanos. Em contrapartida, a *fatwa* lançada pelo Irão em 1989 contra o escritor inglês Salman Rushdie, apelando à morte do autor dos *Versículos Satânicos* por blasfémia, e os atentados ocorridos em França em 2015, na sequência da publicação de um conjunto de caricaturas de Maomé pela revista Charlie Hebdo, mostram que parte da população muçulmana da Europa continua sem aceitar que a sua fé seja objecto de sátira.

Seria ilusório pensar que estas questões não entram na sala de aula. A escola está inserida na sociedade e não só todos os problemas sociais lhe batem à porta, como faz parte da sua missão contribuir para resolvê-los. Ou, pelo menos, tentar. Muito recentemente, o brutal homicídio de Samuel Paty, professor num subúrbio de Paris que mostrou as referidas caricaturas aos seus alunos numa aula sobre a liberdade de expressão, veio provar que a conflitualidade social pode atingir a escola da forma tão inesperada como violenta. Paty tornou-se para a revista Paris Match um “mártir da República”⁸³ e para o jornal Libération um “mártir da missão republicana”⁸⁴ e um “mártir da liberdade de expressão”⁸⁵, encarnando mediaticamente o mesmo princípio político que levava o presidente Emmanuel Macron a dizer mês e meio antes, nas comemorações dos 150 anos da República francesa, que a laicidade “não é separável de uma liberdade de expressão que pode ir até ao direito de blasfémia”⁸⁶. Note-se, mais uma vez, o uso da linguagem religiosa para caracterizar valores republicanos: seria difícil encontrar uma ilustração mais clara do simbolismo da religião civil na democracia

⁸³ Nicolas Dellesalle, “Samuel Paty, martyr de la République”, *Paris Match*, 31/10/2020 (parismatch.com/Actu/Societe/Samuel-Paty-martyr-de-la-Republique-1709586).

⁸⁴ Cyril Zannettacci, “Samuel Patty, martyr de la mission républicaine”, *Libération*, 18/10/2020 (liberation.fr/france/2020/10/18/samuel-paty-martyr-de-la-mission-republicaine_1802786).

⁸⁵ Alain Auffray, “Hommage de Macron à Samuel Paty: Nous Continuerons, Professeur”, *Libération*, 22/10/2020 (liberation.fr/politiques/2020/10/22/hommage-de-macron-a-samuel-paty-nous-continuerons-professeur_1803133).

⁸⁶ Emmanuel Macron, “La République est volonté, la République est transmission. Jamais achevée, toujours à reconquerir”, *Le Monde*, 4/9/2020 (lemonde.fr/politique/article/2020/09/04/macron-la-republique-est-volonte-la-republique-est-transmission-jamais-achevee-toujours-a-reconquerir_6050945_823448.html).

moderna, particularmente em França. De resto, a ideia que a escola é o espaço por excelência da laicidade e uma fronteira a defender contra o clericalismo, estando os professores na primeira linha de tal missão cívica, remonta às lutas pela separação entre o Estado e a Igreja do século XIX⁸⁷.

Contudo, nem discursos nem artigos resolvem o elementar dilema tão cruamente exposto pela decapitação de um professor de História e Educação Cívica que se limitou a cumprir o programa oficial: como ensinar a laicidade sem ofender as religiões. Um dilema que não é apenas da França, mas de todas as democracias multiculturais. A resposta, para qualquer pessoa que acredite na democracia, só pode ser que os valores democráticos são inegociáveis e a liberdade de expressão, sendo um desses valores, é também inegociável. Esta é a linha argumentativa de Charles Taylor e Jurgen Habermas, entre muitos outros.

Taylor, precisamente a propósito do caso Rushdie, sustenta que “o liberalismo não é um ponto de encontro possível para todas as culturas; é, por um lado, a expressão política de uma série de culturas e, por outro, extremamente incompatível com outras.” Em consequência, “o liberalismo não pode nem deve pretender uma neutralidade cultural completa. O liberalismo também é um credo de luta. Tem que definir limites, visto que aceita variantes quando se trata de aplicar a lista de direitos, mas não quando está perante o incentivo ao assassinio.” Mas a polémica não deixa de causar estranheza, continua, porque “todas as sociedades estão a tornar-se cada vez mais multiculturais e, ao mesmo tempo, mais permeáveis” a culturas não liberais. “A estranheza nasce do número considerável de pessoas que acedem à cidadania, mas também pertencem a culturas que questionam as nossas fronteiras filosóficas. O desafio consiste em lidar com o seu sentido de marginalização sem comprometer os nossos princípios políticos básicos.”⁸⁸

Habermas, por seu turno, diz também a propósito do caso Rushdie:

“um fundamentalismo que conduz à prática da intolerância é incompatível com o Estado democrático constitucional. Tal prática baseia-se em visões religiosas ou filosóficas do mundo que reivindicam exclusividade para um modo de vida privilegiado. (...) Nas sociedades multiculturais, a constituição nacional pode tolerar apenas formas de vida articuladas com tradições não fundamentalistas, porque a coexistência com os direitos iguais para estas formas de vida exige o reconhecimento mútuo dos membros das diferentes culturas: todas as pessoas devem ser reconhecidas como membros de diferentes comunidades éticas que partilham diferentes concepções do bem. Por esta razão, a integração ética de grupos e subculturas com as suas próprias identidades colectivas deve ser separada da integração política abstracta que

⁸⁷ Maurice Agulhon, “École” e “Laïcité”, *Les Mots de la République*, pp. 46-47 e 62-63; René Rémond, *Religion et Société en Europe*, pp. 194-196.

⁸⁸ “A política de reconhecimento”, pp. 82-83.

inclui todos os cidadãos igualmente. A integração política dos cidadãos assegura lealdade à cultura política comum.”⁸⁹

A conclusão a tirar é evidente: em caso de conflito, uma democracia não pode submeter direitos universais como a liberdade de expressão, fundamento da “cultura política comum”, às convicções religiosas de uma minoria, fundamento de modos de vida particulares.

Dito isto, talvez haja uma variante prática do princípio abstracto da liberdade de expressão que será útil considerar no ensino da diversidade religiosa. Por uma questão de bom senso, nem tudo o que a lei permite se deve fazer. A lei permite que nunca cumprimente os meus vizinhos, sem que alguém possa levar-me a tribunal por isso, mas a descortesia generalizada seria certamente prejudicial à vida em sociedade. Do mesmo modo, a escola deve abordar com especial sensibilidade qualquer tema de conteúdo polémico para os alunos ou para as suas famílias, o que é, aliás, extensível a outros temas não estritamente religiosos. A defesa da laicidade e de outros valores fundamentais da democracia não pode equivaler a um suposto “direito à blasfémia”, que não tem consagração constitucional em nenhum ordenamento jurídico, sobretudo se este suposto direito implica uma ofensa às convicções de um grupo religioso concreto. Também aqui, cabe ao professor decidir o que deve ensinar, quando, como e a quem, sempre no interesse dos alunos e no respeito pela sua identidade.

Não se trata, com isto, de pedir qualquer tratamento privilegiado da religião no espaço público, o que seria tão anacrónico como pouco democrático. Pelo contrário, trata-se de resolver um paradoxo das democracias multiculturais: ao mesmo tempo que o multiculturalismo assegura o reconhecimento das mais diversas identidades comunitárias e a definição de “discurso de ódio” se amplia tanto que ameaça a própria liberdade de expressão, as identidades religiosas parecem ser as únicas que não têm a mesma protecção legal. Rémi Brague nota que este paradoxo corresponde ao triunfo tipicamente moderno das “religiões sem deuses”, ou seja, à deslocação da reverência outrora devida aos valores religiosos para os valores da religião civil, que se manifesta no respeito absoluto por estes, mas não por aqueles. “Porque as coisas da religião são identificáveis pelo facto de serem fundamentalmente sérias. Podemos troçar de quase tudo, e há mesmo quem faça profissão deste escárnio (quase) universal, mas ninguém se atreveria a fazer troça, por exemplo, dos direitos humanos.”⁹⁰ Só o bom senso permite ultrapassar este dilema. É certo que o bom senso não se legisla e dificilmente se define, mas não é menos certo que nunca deixou de ser um instrumento indispensável à vida em sociedade e, por maioria de razão, à vida no microcosmos social da sala de aula.

⁸⁹ “Lutas pelo reconhecimento no Estado democrático constitucional”, pp. 150-151.

⁹⁰ *Sobre a Religião*, pp. 41-42.

2.6. O LUGAR DA HISTÓRIA

Vale a pena sublinhar que, em todos os documentos oficiais até agora citados, a história ocupa, de forma implícita ou explícita, um lugar de destaque. O Relatório Debray, por exemplo, ao mesmo tempo que recusa claramente a hipótese de uma disciplina específica para o ensino das religiões, propõe mobilizar “as antigas disciplinas do sentido (literatura, filosofia, história, arte)” e conclui que “tradições religiosas e futuro das Humanidades estão no mesmo barco. É impossível reforçar o conhecimento do religioso sem reforçar o conhecimento como um todo”. Acrescenta, porém, que esse conhecimento só atinge a sua plena pertinência educativa “como um meio de ligar o curto ao longo prazo, redescobrimo os encadeamentos e os antecedentes próprios do processo humanizador que a esfera audiovisual, apoteose repetitiva do instante, tende a apagar”. Por outras palavras, a dimensão histórica das religiões e a sua inscrição no tempo longo, que devem ser estudadas por todas as disciplinas humanísticas, permitem corrigir “o alargamento vertiginoso dos horizontes e o estreitamento drástico das cronologias, a contracção planetária e a pulverização do calendário”, próprios de uma cultura juvenil dominada pelo “culto do directo e do imediato” e pelos *media* audiovisuais. “Um antídoto eficaz contra esse desequilíbrio entre o espaço e o tempo, as duas âncoras fundamentais de qualquer civilização, não estará em evidenciar as genealogias e os fundamentos da actualidade mais trepidante?” Em resposta, Debray usa justamente o exemplo do 11 de Setembro, um acontecimento que as televisões deram a conhecer em tempo real, mas cujo significado apenas se pode compreender no tempo diferido da história. Não basta que os alunos o testemunhem ao mesmo tempo que ocorre: é necessário “dar-lhes os meios suplementares para escapar à prisão do presente e voltar, com conhecimento de causa, ao mundo de hoje”⁹¹. Sem esquecer o contributo indispensável das outras “disciplinas do sentido”, a história seria, pois, o núcleo estruturante e federador do estudo da diversidade religiosa.

Um texto recente do Conselho da Europa di-lo de outro modo: “o ensino da história desempenha um papel fundamental para fazer face aos desafios políticos, culturais e sociais que a Europa enfrenta atualmente, em particular aos desafios colocados pela diversificação das sociedades, pela integração de migrantes e refugiados e pelos ataques à democracia e aos valores democráticos”⁹². Em conformidade, “a

⁹¹ L'Enseignement du Fait Religieux Dans l'École Laïque, pp. 5 e 6.

⁹² Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI. Princípios e Linhas Orientadoras, Estrasburgo, Conselho da Europa, 2018, p. 5.

valorização da diversidade cultural”, “a abertura à alteridade cultural” e “o conhecimento e a compreensão crítica do mundo”, sobretudo no tocante a “cultura e culturas, religiões e história”, são identificados como “Competências Para uma Cultura Democrática”⁹³. Este manual, que sistematiza um conjunto de recomendações para o “ensino de qualidade da história”, não presta uma atenção específica às questões levantadas pelo pluralismo religioso, mas o conceito está subentendido no de diversidade cultural.

É natural que ao conhecimento histórico seja atribuído um lugar de relevo no ensino das religiões, não só porque a história incide por natureza sobre a alteridade das culturas do passado, mas também porque constitui um observatório ímpar das identidades colectivas e, portanto, da sua organização interna e da sua diferenciação externa⁹⁴. A própria história religiosa registou nas últimas décadas uma inflexão no sentido de privilegiar o factor cultural em detrimento de outros factores explicativos da realidade, mudança que Jean-Dominique Durand atribui aos efeitos da descolonização e ao crescente multiculturalismo da Europa, entre outras causas⁹⁵. Já Olwen Hufton invoca, para explicar a mesma mudança, “a aproximação da história à antropologia” desde a década de 1970, que deslocou o olhar da análise sociológica ou institucional das comunidades religiosas para as questões relacionadas com “a formação da identidade” e as “diferenças de confissão que distinguiram as populações” no passado, na Europa ou nas regiões do globo onde a expansão europeia levou ao choque de “crenças contrastantes”⁹⁶.

Contudo, a história que se faz e que se ensina nunca é inocente⁹⁷. O Estado contemporâneo, de modo particular, usou o ensino da história, ligado à formação dos sistemas públicos escolares e à extensão da escolaridade obrigatória, como um poderoso meio de consenso social, ao serviço da formação da cidadania e da construção da consciência nacional. Em nome da nacionalização cívica do passado, a história adquiriu nos séculos XIX e XX uma dimensão formativa tão importante como a alfabetização e a vulgarização da língua oficial, tornando-se, segundo Patrick Geary, “um instrumento do nacionalismo europeu”⁹⁸. As mesmas sociedades modernas que fundaram a escola pública deram à história um papel privilegiado de auto-representação colectiva. Um historiador marxista como Eric Hobsbawm chamou a este processo, numa

⁹³ *Ibid.*, p. 4.

⁹⁴ Peter Burke, *History and Social Theory*, pp. 57-60, 88-92 e 119-124; Margaret MacMillan, *The Uses and Abuses of History*, pp. 51-78.

⁹⁵ “Le parcours de l’histoire religieuse dans l’évolution culturelle européenne”, *Lusitania Sacra*, 2ª série, XXI (2009), pp. 57-61.

⁹⁶ “O que é a história religiosa hoje?”, in David Cannadine (coord.), *O Que É a História Hoje?*, Lisboa, Gradiva, 2006, pp. 100-104.

⁹⁷ Peter Burke, “A história como memória social”, *O Mundo Como Teatro. Estudos de Antropologia Histórica*, Lisboa, Difel, 1992, pp. 235-252.

⁹⁸ *O Mito das Nações. A Invenção do Nacionalismo*, Lisboa, Gradiva, 2008, pp. 23 ss.

obra célebre, “a invenção da tradição”⁹⁹. Contudo, não é preciso partilhar os mesmos fundamentos ideológicos para apontar os limites impostos pela instrumentalização nacionalista à história. Outros, mais discretamente, têm questionado as relações complexas entre história e nacionalismo, uma ideia a que Jacques Le Goff prefere a de patriotismo, defendendo uma história “nacional, mas não nacionalista”¹⁰⁰.

No contexto actual, interrogar-se sobre os “usos políticos do passado”, como lhes chama Enzo Traverso¹⁰¹, tornou-se, pois, uma tarefa a que a escola não pode fugir. Um consenso social construído sobre uma história “demasiado simples ou simplesmente falsa”, na expressão contundente de Margaret MacMillan¹⁰², seria um consenso social demasiado simples ou simplesmente falso. Uma história que apenas reflectisse a identidade maioritária ou a memória hegemónica estaria condenada à contestação das minorias ou à desconfiança dos que não se sentem representados pelo poder. Os recentes debates públicos em torno do passado, como os que envolveram as comissões de *Verdade e Reconciliação* nas transições democráticas do Chile, da Argentina e da África do Sul ou as intensas polémicas sobre o racismo e o colonialismo nos países ocidentais, mostram-no bem. Em sentido oposto, uma história que adoptasse a perspectiva exclusivista de qualquer minoria – política, social, étnica, religiosa ou outra –, sobretudo se convertida em arma de arremesso contra a maioria, estaria a cometer um erro comparável ao que pretende combater. Citando de novo Margaret MacMillan,

“a história é usada muitas vezes como um conjunto de parábolas para reforçar a solidariedade de grupo ou, mais aceitavelmente, para explicar a origem de instituições como os parlamentos e de conceitos como a democracia. Daí que o ensino do passado seja central nos debates sobre a transmissão de valores. Há, no entanto, o perigo de que este objectivo talvez louvável possa distorcer a história, gerando uma narrativa simplista com personagens a preto e branco ou dando-lhe um sentido único, seja o progresso humano, seja o triunfo de um grupo particular. Esta história esmaga a complexidade da experiência humana e não deixa espaço a diferentes interpretações do passado.”¹⁰³

O papel da verdadeira história - ou de uma história fiel “ao esforço por apreender a verdade do passado”, na expressão sugestiva de Raymond Aron¹⁰⁴, consiste, pois, em introduzir a noção de complexidade na “ciência dos homens no tempo”, como a definiu

⁹⁹ Eric Hobsbawm e Terence Ranger (ed.), *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983, pp. 1-14 e 263-307.

¹⁰⁰ *Une Vie Pour l'Histoire. Entretiens Avec Marc Heurgon*, Paris, La Découverte, 2010, pp. 237-238. Ver também Margaret MacMillan, *The Uses and Abuses of History*, pp. 79-90.

¹⁰¹ *O Passado, Modos de Usar*, 2ª ed., Lisboa, Edições Unipop, 2012, pp. 109-128.

¹⁰² *The Uses and Abuses of History*, p. 37.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 114.

¹⁰⁴ *Dimensions de la Conscience Historique*, Paris, Les Belles Lettres, 2011, p. 105. Sobre o conceito de verdade em história, ver Paul Ricoeur, “Objectivité et subjectivité en histoire”, *Histoire et Vérité*, Paris, Seuil, 1955, pp. 23-44, e H.-I. Marrou, *Do Conhecimento Histórico*, pp. 273-284. Os desafios do pós-modernismo à filosofia realista da história são sintetizados por Peter Burke em *History and Social Theory*, pp. 124-127 e 172-179.

Marc Bloch¹⁰⁵. No caso da história das religiões, essa noção é indispensável ao entendimento da diversidade religiosa no que toca a três dimensões, relacionadas entre si, que serão a seguir descritas brevemente.

A primeira é a complexidade da própria história, acima sublinhada por Margaret MacMillan. Os factos históricos (como todos os factos sociais, repitamos) têm uma causalidade e um desenvolvimento multiformes e, portanto, uma pluralidade de análises e interpretações possíveis. À luz do método crítico da história, algumas serão mais rigorosas, mais completas, mais fundamentadas ou mais esclarecedoras do que outras, mas todas, desde que respeitem as regras de tal método, são cientificamente legítimas. No ensino, a opção por uma delas deve obedecer também a critérios pedagógicos. E embora o trabalho do historiador, como o de qualquer cientista, seja tornar inteligível a realidade, o que obriga a um certo grau de simplificação quando se dirige ao público escolar ou não especializado, nenhuma pedagogia pode cair no simplismo, sob pena de cair na falsidade. No caso da história, pedagogia simplista é a que nega aquilo a que Karl Popper chama

“a tremenda complexidade dos factores envolvidos na vida social. Mesmo que houvesse uniformidades sociológicas imutáveis, como as uniformidades que existem no campo da física, é muito possível que não as conseguíssemos encontrar, atendendo a esta complexidade. E se não as conseguimos encontrar, não serve de muito sustentar que elas apesar de tudo existem.”¹⁰⁶

Mais uma vez, cabe ao professor escolher como ensinar, de acordo com as orientações curriculares e a capacidade de aprendizagem dos alunos. Na certeza, porém, de que ensinar má história é sempre má pedagogia.

A segunda dimensão da história prende-se, ainda que não exclusivamente, com a complexidade da “vida social” referida por Popper. Além de uma dinâmica complexa no tempo, a dinâmica de uma sociedade é também complexa no presente. Todas as sociedades são compostas por diversos grupos (e indivíduos) e essa diversidade traduz-se necessariamente em diferenças culturais e religiosas¹⁰⁷. O consenso, sem o qual nenhuma sociedade poderia subsistir, resulta da constante negociação das diferenças, conceito corrente nas ciências sociais para descrever “o processo silencioso de imposição e recepção entre as elites e os grupos subordinados”, segundo Peter Burke¹⁰⁸. A utilidade de tal conceito é evidente para o estudo da diversidade religiosa. Não apenas em sociedades actuais caracterizadas pelo multiculturalismo, mas também em sociedades do passado nas quais a negociação das diferenças deu lugar à hegemonia de

¹⁰⁵ *Introdução à História*, Lisboa, Publicações Europa-América, 1965, p. 29.

¹⁰⁶ *A Pobreza do Historicismo*, p. 17.

¹⁰⁷ Peter Burke, *History and Social Theory*, pp. 57 e 122-124.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 90.

uma religião majoritária, como aconteceu em Portugal depois da integração dos moçárabes e da expulsão dos judeus e muçulmanos.

Por último, a atenção à complexidade deve contemplar também a complexidade interna das religiões. Todas têm igualmente uma história de consenso e conflito, um passado e um presente feitos de mudança, uma inegável historicidade. Por isso Isabelle Saint-Martin afirma que um dos dois objectivos principais do ensino da diversidade religiosa é “situar as religiões na história” (sendo o outro “distinguir o registo simbólico e o registo científico” no seu estudo, o que significa quase o mesmo, se considerarmos que os dois registos se distinguem sobretudo pelo grau de historicização do objecto)¹⁰⁹. Do ponto de vista didáctico, a consciência da complexidade permite aos alunos, crentes ou não crentes, problematizar o seu conhecimento prévio dos diferentes credos. Por exemplo, é geralmente uma surpresa, mesmo (ou sobretudo) para os católicos praticantes, aprender que a Missa em vernáculo tem apenas algumas décadas, que no Ocidente se celebrou em latim durante séculos e que a mudança ocorreu num curto lapso de tempo.

A problematização do conhecimento da Missa implica, portanto, compreender que os ritos religiosos são também factos sociais, e sujeitos às mudanças que afectam todos os factos sociais, por muito que reclamem uma natureza eterna e transcendente¹¹⁰. Do mesmo modo, o olhar dos alunos judeus e muçulmanos sobre a história das respectivas comunidades em Portugal, que se guia provavelmente pelas ideias de “interrupção” e “patrimonialização”, ou seja, pelo mito identitário de que as comunidades actuais são herdeiras directas das expulsas em 1496, pode ver-se confrontado com a real descontinuidade, na maior parte dos casos, entre umas e outras¹¹¹. No caso dos alunos ortodoxos ou protestantes, a distância cultural que talvez sintam em relação à maioria católica pode ser explicada, não por uma mera idiosincrasia do seu meio de origem, mas pelo gradual afastamento entre os ramos latino e grego do Cristianismo que culmina no cisma do século XI ou pela permanente tensão entre o Papa e o Império que serviu de cenário às origens da Reforma no norte da Europa.

Em suma, a história ocupa, no ensino da diversidade religiosa, o lugar onde converge uma tripla complexidade: a do devir histórico, a da vida social e a do desenvolvimento interno das religiões. Às funções educativas que a civilização ocidental sempre lhe atribuiu, de *magistra vitae* para os antigos a escola de cidadania

¹⁰⁹ *Peut-On Parler des Religions à l'École?*, pp. 52-53.

¹¹⁰ Raymond Boudon e François Bourricaud, “Religion”, p. 494; Peter Burke, *History and Social Theory*, pp. 57-58; Jean-Claude Schmitt, “Une histoire religieuse du Moyen Âge est-elle possible?”, *Le Corps, les Rites, les Rêves, le Temps. Essais d'Anthropologie Médiévale*, Paris, Gallimard, 2001, 37-39.

¹¹¹ Alfredo Teixeira, *Religião na Sociedade Portuguesa*, pp. 79-91.

para os modernos, devemos acrescentar outra - a de que nos previna contra qualquer reducionismo.

2.7. E EM PORTUGAL?

Não será novidade para ninguém que a urgência do ensino da diversidade religiosa, tão forte em muitos outros países da Europa, se sente menos intensamente entre nós. É fácil perceber porquê. Portugal nunca sofreu as consequências do terrorismo islâmico, a sua população é maioritariamente branca e católica (mesmo se não praticante), a imigração está longe de constituir uma ameaça à paz social e as suas minorias têm escassa representatividade demográfica, política e cultural. O resultado é o espaço muito limitado que os programas do ensino básico e secundário concedem ao tema, bem como a quase total ausência da investigação científica¹¹². O que levou Esther Mucznick a denunciar há alguns anos, num relatório oficial, “a imensa ignorância que grassa em Portugal em relação às religiões, incluindo a própria religião católica”, ignorância que esta autora relaciona precisamente “com a ausência do estudo do fenómeno religioso nos programas escolares”¹¹³.

A visão tradicional de uma história da nação que se confunde com um catolicismo hegemónico e não problemático tem, no entanto, os seus críticos, por regra vindos de outras tradições religiosas ou de sectores intelectuais a que poderíamos chamar progressistas. Veja-se como a mesma Esther Mucznick, judia, e Abdoolkarim Vakil, muçulmano, partilham a crítica de que os manuais escolares minimizam o papel dos respectivos credos no passado nacional. Para a primeira, “a religião judaica é praticamente silenciada e as poucas referências existentes são em geral, negativas ou truncadas”, dando-nos um Judaísmo “ausente da história” e “presente nos estereótipos”¹¹⁴. Para o segundo, “a incorporação do passado islâmico e a valorização do contributo islamo-árabe é uma estratégia importante no reconhecimento do estatuto dos muçulmanos como minoria religiosa e como cidadãos portugueses”¹¹⁵.

Críticas que ecoam as reservas de um conjunto de historiadores de inspiração laicista ou marxista que, sobretudo desde os anos 70 do século XX, têm sugerido uma maior atenção às religiões minoritárias em Portugal, particularmente o Judaísmo e o

¹¹² Entre as raras excepções estão os trabalhos portugueses citados nas notas 2, 3, 8 e 69, a que deve acrescentar-se Peter Stilwell, “Que estudo das religiões no sistema de ensino?”, in *Religiões, Identidade e Violência*, Lisboa, Alcala, 2003, pp. 339-355.

¹¹³ *A Religião nos Manuais Escolares*, s.l., Comissão da Liberdade Religiosa, 2007, p. 5.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 33.

¹¹⁵ “From the *Reconquista* to *Portugal Islâmico*: islamic heritage in the shifting discourses of Portuguese historiography and national identity”, *Arqueologia Medieval*, 8 (2003), p. 13.

Islão¹¹⁶. Destaquemos, a este respeito, António Borges Coelho, que em 1971, numa obra célebre e pioneira, dizia que “a ignorância geral é a lei no que se refere à civilização árabe e muçulmana entre nós. Quantos, entre a gente instruída da nossa terra, ignoram que Coimbra, Lisboa, Santarém, Évora, Beja, Alcácer, Mértola, Silves, Faro foram centros notáveis da civilização árabe peninsular...”¹¹⁷ Idêntico destaque merece Cláudio Torres, que propôs uma singular leitura da islamização ibérica entre os séculos VIII e XI apoiada na sobrevivência de “grupos cristãos heterodoxos como os arianos, os priscilianos, os monotelistas, os donatistas e outras heresias de tendência monofisita”, causa próxima da conversão dos moçárabes ao estrito monoteísmo muçulmano e do triunfo do “catolicismo militante” apenas no século XII, com o “espírito de cruzada” da “Reconquista”¹¹⁸.

Há boas razões, no entanto, para que a escola tenha uma atitude mais proactiva em relação ao estudo das religiões.

Em primeiro lugar, a rápida secularização da sociedade portuguesa nas últimas décadas tem replicado, entre nós, uma tendência há muito visível no resto da Europa e que as ciências sociais identificam como uma das características da modernidade¹¹⁹. Não por acaso, Max Weber dá-lhe o nome de “desencantamento do mundo”, precisamente para sublinhar o fim do consenso colectivo sobre as visões transcendentais da realidade, embora o nexo automático entre modernização e secularismo seja contestado por alguns autores¹²⁰. De qualquer modo, uma das consequências da secularização da sociedade portuguesa é sem dúvida a “reconfiguração dos valores e dos comportamentos”, sobretudo desde os anos 60 do século XX, no sentido da

¹¹⁶ Hermenegildo Fernandes e António Rei, “Islam and Mozarabs”, e Maria Filomena Barros, “Ethno-Religious Minorities”, in José Mattoso (dir.), *The Historiography of Medieval Portugal, c. 1950-2010*, Lisboa, Instituto de Estudos Medievais, 2011, pp. 547-570 e 571-590; Maria Cardeira da Silva, “O sentido dos árabes no nosso sentido. Dos estudos sobre árabes e sobre muçulmanos em Portugal”, *Análise Social*, 173 (2005), pp. 781-806.

¹¹⁷ *Portugal na Espanha Árabe*, 1, 2ª ed., Lisboa, Caminho, 1989, p. 23.

¹¹⁸ “À procura do Islão”, *Arqueologia Medieval*, 14 (2018), p. 16.

¹¹⁹ A bibliografia sobre o tema é vastíssima. Sem qualquer pretensão de exaustividade, ver as diferentes perspectivas disciplinares de Charles Taylor, *A Secular Age*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 2007; Hugh McLeod e Werner Ustorf (ed.), *The Decline of Christendom in Western Europe. 1750-2000*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003; Raymond Boudon e François Bourricaud, “Modernisation”, *Dictionnaire Critique de la Sociologie*, pp. 396-404. O papel das religiões na resistência à modernização na América e na Europa é sublinhado por Seymour Martin Lipset, “Revolta contra a modernidade”, *Consenso e Conflito. Ensaios de Sociologia Política*, Lisboa, Gradiva, 1992, pp. 347-403. Para Portugal, ver Alfredo Teixeira, *Religião na Sociedade Portuguesa*, pp. 11-38; Id., “Introdução”, in Alfredo Teixeira (org.), *Identidades Religiosas em Portugal*, pp. 7-15; António Matos Ferreira, “Secularização”, in Carlos Moreira Azevedo (dir.), *Dicionário de História Religiosa de Portugal*, P-V, pp. 195-202.

¹²⁰ Max Weber, *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, pp. 94 ss. Entre os autores que problematizam o conceito de secularização, ver Jean-Paul Willaime, “Conclusion”, in Jean-Paul Willaime e Jean-Paul Armogathe (ed.), *Les Mutations Contemporaines du Religieux*, pp. 125-128; Peter Berger, “The desecularization of the world; a global overview”, pp. 1-18; René Rémond, *Religion et Société en Europe*, pp. 19-22; Jean Baechler, “Religião”, in Raymond Boudon (dir.), *Tratado de Sociologia*, pp. 437-448.

“individualização” e da “diversificação”¹²¹. Neste contexto, o choque entre valores divergentes no espaço público, próprio de qualquer democracia pluralista, tem oposto nas últimas décadas crentes e não crentes, ocasionando aquilo a que poderíamos chamar “guerras culturais”, para retomar a velha expressão (*kulturkampf*) nascida dos conflitos entre o Estado alemão e a Igreja católica na década de 1870¹²². Se a alteração à Concordata entre o Estado português e a Santa Sé que permitiu o divórcio para os casamentos canónicos, em 1975, não suscitou especial polémica, o mesmo não se pode dizer da legalização do aborto, em 1984, da sua posterior liberalização, em 2007, da legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo, em 2010, ou dos recentes debates sobre a eutanásia e a disciplina de Educação Para a Cidadania.

Numa sociedade aberta e democrática, os conflitos de valores são inevitáveis. E mesmo que assim não fosse, a convivência de sistemas de valores diferentes parece hoje a regra em Portugal, levando a que católicos e não católicos “tenham vindo a deixar de constituir grupos de referência reciprocamente negativos”, como diz João Ferreira de Almeida¹²³. Contudo, a escola não pode abdicar, também aqui, da sua missão de construir as bases educativas da coesão social. O que deve concretizar-se em dar aos alunos um conhecimento o mais profundo possível das visões do mundo conflituais, religiosas ou não, a fim de fomentar a tolerância e o respeito pelo outro sem os quais, alerta Fukuyama, se vê ameaçada “a possibilidade de deliberação e acção colectiva pela sociedade como um todo”¹²⁴. Perante essa ameaça, o papel indispensável do ensino da diversidade religiosa é evidente. Em democracia, torna-se tão imperativo combater a formação de guetos sociais ou raciais, alimentados pelas bolsas de pobreza dos bairros periféricos onde a população se compõe maioritariamente de negros, ciganos ou imigrantes, como combater a formação de guetos culturais em que os “habitantes” são privados de qualquer contacto intelectualmente significativo com as visões do mundo dos “vizinhos”.

Por outro lado, a diversidade religiosa em Portugal aumentou consideravelmente nos decénios transactos, mesmo que a maioria da população continue a ser católica¹²⁵. Em grande medida, esta mudança deve-se ao aumento da imigração, que fez chegar ao território nacional dezenas de milhares de indivíduos com pertenças religiosas diferentes do catolicismo maioritário. É o caso dos imigrantes do Leste europeu, predominantemente ortodoxos; dos oriundos da Guiné-Bissau, do Paquistão e do Bangladesh, maioritariamente muçulmanos; dos indianos vindos de

¹²¹ João Ferreira de Almeida, “Sociedade e valores”, in António Costa Pinto (coord.), *Portugal Contemporâneo*, Madrid, Sequitur, 2000, p. 168; Alfredo Teixeira, *Religião na Sociedade Portuguesa*, pp. 39-92; Teresa Líbano Monteiro, “Dinâmica social e religião”, in Alfredo Teixeira (org.), *Identidades Religiosas em Portugal*, pp. 69-129.

¹²² Richard Evans, *The Pursuit of Power. Europe, 1815-1914*, Londres, Penguin Books, 2017, pp. 465-466.

¹²³ “Sociedade e valores”, p. 176.

¹²⁴ *Identity*, p. 165.

¹²⁵ Ver a bibliografia citada na nota 71.

Moçambique no período da descolonização, sobretudo muçulmanos, ou da própria Índia mais recentemente, sobretudo hindus; dos nepaleses, de tradição budista; ou dos chineses, com práticas e crenças muito sincréticas. O crescimento de fenómenos como as seitas evangélicas pode também associar-se a fluxos migratórios provenientes do Brasil e da África lusófona, bem como a uma penetração cada vez maior nas comunidades ciganas, o que tende a aumentar a sua distância cultural em relação ao resto da população. Sem esquecer as minorias judaica e protestante, há muito instaladas em Portugal sob várias formas, do criptojudaísmo às famílias britânicas ligadas ao comércio do vinho do Porto, mas mais visíveis desde o século XIX.

Se o conhecimento do catolicismo por parte de todos os alunos, e não apenas dos católicos, é importante para diminuir a tensão das “guerras culturais” acima referidas, não o é menos o conhecimento das experiências religiosas minoritárias para garantir o respeito, na escola e na sociedade, pelas comunidades que assim se identificam. Não apenas em abstracto, mas também porque hoje não é de excluir que um professor, sobretudo se lecciona em meios onde a imigração tem algum peso demográfico como a Grande Lisboa, o Grande Porto ou a região do Algarve, venha a trabalhar a qualquer momento com alunos pertencentes a minorias religiosas ou étnicas. Já vimos que nem todas as religiões têm a mesma relevância para o ensino da diversidade confessional ou para a formação cívica e cultural de cada aluno, sempre um indivíduo com necessidades de aprendizagem concretas. O professor tem a liberdade e a responsabilidade, vale a pena repeti-lo, de adequar o programa a cada turma, sabendo que a consciência da diversidade actual contribui para um melhor entendimento da diversidade pretérita, e vice-versa. Não se trata de perseguir continuidades ilusórias ou forçar indesculpáveis anacronismos, negando às religiões a historicidade de todos os factos humanos. Trata-se, como dizia Marc Bloch, de “compreender o presente pelo passado” e “compreender o passado pelo presente”: afinal, “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado, mas talvez não seja mais útil tentar compreender o passado sem nada sabermos do presente”¹²⁶.

Seria apressado, no entanto, concluir que o estudo das religiões é uma preocupação totalmente alheia às políticas educativas em Portugal, ainda que muitas vezes seja colocado sob o manto equívoco da diversidade cultural. Assim, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, publicado pelo Ministério da Educação em 2017 a fim de servir de “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo”, declara no primeiro parágrafo que “as questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade e interculturalidade, inovação e criatividade, estão no cerne do debate actual” sobre a escola. Mais à frente, ao explicitar a “Visão” que norteia o modelo de escolaridade proposto, o *Perfil* particulariza vários “desígnios”, dos quais destaco o seguinte: “pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade

¹²⁶ *Introdução à História*, pp. 39-46.

obrigatória, seja um cidadão (...) que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático”. “Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural” é também apontado como um dos “valores por que se deve pautar a cultura de escola”, assim como “valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades” é uma das “competências associadas à sensibilidade estética e artística” a desenvolver¹²⁷.

Se considerarmos este e outros documentos oficiais semelhantes como um conjunto de intenções que devem guiar a política educativa, podemos concluir que o que falta, sobretudo, é adaptá-las à prática lectiva. É o que tentarei mostrar nas páginas que se seguem.

¹²⁷ Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, *Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Obrigatório*, 2017, pp. 4, 3, 10, 11, 18 e 21.

3. CONTEXTO, PROGRAMAS, OPERACIONALIZAÇÃO

Tendo em conta o que atrás foi dito, escolhi dedicar o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada a um ponto muito específico: a diversidade religiosa. O Relatório que se segue tem três objectivos principais, que correspondem a um mesmo número de capítulos.

O primeiro objectivo é descrever brevemente o contexto escolar do meu estágio, no que diz respeito à escola em que este se realizou, às duas turmas em cuja leccionação colaborei e à actividade lectiva e não lectiva desenvolvida.

O segundo objectivo consiste em analisar o modo como a diversidade religiosa é abordada nos programas que leccionei parcialmente, a saber, o de História do 9º ano e o de História A do 10º ano.

O terceiro objectivo é descrever a operacionalização do ensino da diversidade religiosa no contexto da minha Prática de Ensino Supervisionada, em especial nas aulas reservadas à referida unidade do Módulo 2 de História A do 10º ano, nomeadamente no que diz respeito à planificação, aos instrumentos didácticos e à avaliação.

3.1. CONTEXTO ESCOLAR DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

3.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Secundária D. Dinis foi criada em 1971, pelo decreto-lei 447/71 de 25 de Outubro, e inaugurada em 1972, segundo informa o seu *site* oficial¹²⁸. Actualmente, integra o Agrupamento de Escolas com o mesmo nome, do qual é sede, na sequência da sua fusão com o Agrupamento de Escolas de Marvila, em 2012, e o Agrupamento de

¹²⁸ Agrupamento de Escolas D. Dinis, *site* oficial (www.esecddinis.pt).

Escolas Damião de Góis, em 2013. Situa-se na R. Manuel Teixeira Gomes, na Freguesia de Marvila, em Lisboa. Tem cerca de 900 alunos e uma oferta formativa que inclui o 3º Ciclo do Ensino Básico, o Ensino Secundário (com cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologia, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades) e ainda o ensino profissional e o ensino nocturno.

O perfil sociodemográfico dos alunos está muito ligado à história da freguesia. Periferia rural de Lisboa até ao século XIX, semeada de quintas aristocráticas e antigos conventos, a fisionomia de Marvila e do vale de Chelas mudou profundamente com a industrialização. Aqui se instalaram numerosas unidades industriais, atraídas pelo desafogo do espaço e pela facilidade de comunicações, que a proximidade do Tejo e da capital favoreciam, transformando aos poucos a paisagem de palácios e igrejas num conjunto de fábricas e bairros operários, como sucedeu a Belém e Alcântara, no lado ocidental da cidade, ou a várias localidades na margem sul do rio¹²⁹. Nos anos 60 e 70 do século XX, Marvila foi alvo da primeira acção de planeamento urbanístico no seu território com a construção do Bairro das Amendoeiras, projecto da Câmara Municipal de Lisboa que se destinava a alojar prioritariamente elementos das Forças Armadas e de Segurança e funcionários do Ministério da Justiça, à semelhança do que acontecia então no vizinho bairro dos Olivais-Sul. A Escola D. Dinis nasce para servir as necessidades escolares desta população em crescimento. No pós-25 de Abril, a freguesia volta a sofrer uma recomposição demográfica devido a um surto de ocupações e realojamentos, quer de residentes vindos de urbanizações clandestinas próximas, quer de migrantes das ex-colónias africanas e indianas. Segundo o Censo de 2011, a freguesia de Marvila tinha à data 37 793 habitantes e uma densidade de 5308 por km², valor muito superior à média nacional (114 habitantes por km²)¹³⁰.

Naturalmente, as características sociais e demográficas da freguesia de Marvila reflectem-se no corpo discente do Agrupamento de Escolas aí localizado, que é um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Segundo o Relatório de Avaliação Externa da Inspeção-Geral de Educação realizado em 2011, a Escola Secundária D. Dinis contava, entre um total de 950 estudantes, 5,2% oriundos de países estrangeiros, mas também “muitos alunos portugueses descendentes de 2ª e 3ª geração de famílias provenientes de países africanos de língua oficial portuguesa, mantendo alguns a sua cultura de origem, embora este impacto cultural tenha vindo a atenuar-se ao longo dos anos.” A grande maioria dos pais e encarregados de educação trabalhava no sector terciário, especialmente na construção civil, e tinha um nível de escolaridade que se

¹²⁹ Jorge Custódio, “Reflexos da industrialização na fisionomia e vida da cidade”, in Irisalva Moita (coord.), *O Livro de Lisboa*, Lisboa, Livros Horizonte, 1994, pp. 450-451 e 462-472; Maria Júlia Jorge, “Marvila (Sítio de)”, in Francisco Santana e Eduardo Sucena (dir.), *Dicionário da História de Lisboa*, Lisboa, s.e., 1994, pp. 569-573.

¹³⁰ “População residente por freguesia. CAOP 2013”, *Censos 2011*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística, 2013, cit. por Pordata, “Densidade populacional segundo os censos”, 2013 (<https://www.pordata.pt/portugal/densidade+populacional+segundo+os+censos+412>)

situava entre o ensino básico e o ensino secundário. Por conseguinte, a maior parte dos alunos provinha “de famílias com poucos recursos socioeconómicos e que esperam da Escola todo o acompanhamento necessário à educação e escolarização dos seus educandos”¹³¹. Uma década depois, e na ausência de dados mais recentes porque não houve entretanto outra avaliação externa, esta caracterização mantém-se provavelmente válida nas suas linhas gerais.

Ainda segundo o mesmo Relatório de Avaliação, em 2011 a Escola D. Dinis tinha 145 professores, dos quais 115 pertenciam ao quadro de escola. Entre os restantes, 4 tinham sido recrutados pelo quadro de zona pedagógica e 26 eram contratados, evidenciando uma estabilidade do corpo docente que pode considerar-se um factor positivo. No entanto, em conversa com o Orientador, Dr. João Roseiro, fui informado de que os números actuais são um pouco diferentes, uma vez que o envelhecimento do corpo docente tem levado muitos professores a atingirem a idade da reforma, sem que haja a necessária substituição devido à falta de candidatos à docência. Trata-se de um problema que não atinge apenas este estabelecimento escolar, como se sabe, mas é desde há vários anos transversal a todo o ensino básico e secundário. Assim, tem sido comum na Escola, ainda segundo o Dr. João Roseiro, que o horário de um colega que se reforma e não é substituído seja repartido pelos professores do quadro, provocando alguma sobrecarga de trabalho.

3.1.2. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS

Como atrás referi, na minha Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária D. Dinis colaborei na docência de duas turmas: a turma C do 9º ano, ou 9ºC, e a turma 2 do Curso de Línguas e Humanidades do 10º ano, ou 10ºH2.

O 9ºC tinha 19 alunos, com uma média de idades relativamente alta: 15,1 anos. O facto de quatro dos alunos serem repetentes explica provavelmente esta média etária. O seu Director de Turma era o próprio Orientador, Dr. João Roseiro, o que facilitou o contacto com os alunos e os encarregados de educação. Em geral, a turma mostrou-se participativa e nunca levantou quaisquer problemas de disciplina, o que pode associar-se à sua pequena dimensão. O maior desafio, do ponto de vista lectivo, foi vencer a apatia ou mesmo o desinteresse de alguns alunos, em particular os quatro repetentes. Apesar disso, a turma era muito homogénea. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa e tinham o português como língua materna. Apenas um tinha necessidades educativas especiais, resultado de uma dislexia moderada que exigia uma adaptação dos momentos de avaliação, especialmente no caso dos testes ou exercícios escritos, bem como uma correcção diferenciada. No que toca à carga da disciplina de

¹³¹ Ministério da Educação/Inspecção-Geral da Educação, *Avaliação Externa das Escolas. Relatório de Escola. Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico D. Dinis. Lisboa*, 2011, p. 3.

História, o horário da turma compreendia três tempos lectivos de 50 minutos por semana.

O 10º H2 tinha 27 alunos na disciplina de História A. A sua média etária era de 15,2 anos, curiosamente pouco superior à do 9º C, talvez por contar apenas dois repetentes. É de assinalar que, destes, um optou por inscrever-se apenas em Português, Filosofia e História, as disciplinas a que não tinha tido aproveitamento no ano anterior, mas acabou por revelar-se um dos alunos mais interessados. A Directora de Turma era a Dra. Diana Durão, professora de Espanhol. A turma também não apresentou dificuldades em matéria disciplinar, ainda que, devido ao seu tamanho, fosse um pouco mais agitada do que o 9º C. Entre os alunos, uma era de nacionalidade brasileira e outra de nacionalidade italiana, tendo mostrado algumas dificuldades de aprendizagem, atribuíveis à mudança de sistemas de ensino, no primeiro caso, e a um domínio menos completo da língua portuguesa, no segundo. Sem qualquer sinalização de necessidades educativas especiais, os professores foram, contudo, alertados no Conselho de Turma do início do ano para a circunstância de uma das alunas apresentar um historial de espasmos ou soluços em situações de *stress*. Problema certamente de origem psicológica, e ainda por diagnosticar com segurança, que, no entanto, nunca se manifestou em nenhuma das aulas que leccionei. A situação socioeconómica e familiar de alguns alunos, seis deles com apoio da Acção Social Escolar (três no escalão A, dois no B e um no C), é também um factor a ter em conta na caracterização da turma. Assim como outro elemento particularmente relacionado com o ensino da diversidade das religiões (fio condutor do presente Relatório, recorde): o baixo número de alunos que frequentavam a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, apenas quatro. Este indício de um expectável e generalizado desconhecimento não apenas do Catolicismo, mas também das outras confissões incluídas no programa de História A do 10º ano, obrigou a não dar por adquirida qualquer familiaridade da maioria dos alunos com o tema e, portanto, a aprofundá-lo a partir de um nível relativamente básico. Refira-se, no entanto, que a resposta em contexto de sala de aula foi em geral positiva, independentemente de os alunos serem ou não crentes ou estarem ou não inscritos na opção de E.M.R.C.

3.1.3. ACTIVIDADE LECTIVA E NÃO LECTIVA

Leccionei ao 9ºC um total de 26 aulas ou tempos lectivos de 50 minutos. Tanto os conteúdos programáticos como a calendarização foram acordados com o Orientador logo no início do estágio, à semelhança, de resto, do que sucedeu com o 10ºH2. Isto permitiu planificar e preparar a prática lectiva com a adequada antecedência, circunstância feliz que só tenho a agradecer ao Dr. João Roseiro.

Os conteúdos programáticos ministrados ao 9ºC incidiram, no 1º Período, sobre os subtemas 9.2 e 9.3 do programa, respectivamente *A revolução Soviética. Da Rússia dos Czares à Rússia dos Sovietes*, e, na sequência imediata do anterior, *Portugal: da 1ª República à ditadura militar*¹³². Ambos estavam incluídas no *Domínio 9 – A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX*, ocupando 14 tempos lectivos, de acordo com a planificação (ver Anexo 1): dois para a unidade “A Rússia nas vésperas da Revolução”; três para a unidade “Da Revolução *burguesa* à Revolução bolchevique”; três para a unidade “A construção da U.R.S.S.”; três para a unidade “Crise e queda da Monarquia”; e três para a unidade “A 1ª República”.

No 2º Período, as aulas cobriram parte do *Domínio 10 – Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial*, em concreto o Subdomínio 10.2- *Entre a ditadura e a democracia*¹³³. Esta abrangia várias unidades, a saber: “Os regimes fascista e nazi” (com cinco tempos lectivos); “Portugal: a ditadura salazarista” (três); “A era estalinista na U.R.S.S.” (dois); “As tentativas de Frente Popular: França” (um); “Espanha: a vitória republicana e a guerra civil” (também um tempo lectivo). Estendeu-se, pois, por 12 tempos lectivos, igualmente documentados na planificação. A aula sobre a génese e a edificação do Estado Novo, a 14/2/20, foi assistida pela Coordenadora do Mestrado, Prof. Doutora Raquel Pereira Henriques. Por conseguinte, foi objecto de uma planificação específica que lhe enviei previamente (ver Anexo 2).

A actividade lectiva relacionada com o 9ºC, incluindo os conteúdos programáticos, a data das aulas e o seu número parcial e total, é indicada no quadro seguinte.

Quadro 1

Actividade lectiva - 9º C

Conteúdos programáticos	Data das aulas	Número parcial de tempos lectivos	Número total de tempos lectivos
<i>Domínio 9. A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX. 9.2. A Revolução Soviética.</i>	31/10/19	2	

¹³² Ministério da Educação/Direcção Geral de Educação, *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico. 3º Ciclo*, I, s.d., p. 138.

¹³³ *Ibid.*, p. 139.

A Rússia nas vésperas da Revolução			
Da Revolução “burguesa” à revolução bolchevique	7/11/19	2	
	8/11/19	1	
A construção da U.R.S.S.	14/11/19	2	
	15/11/19	1	
9.3. Portugal: da 1ª República à ditadura militar. Crise e queda da Monarquia	21/11/19	2	
	22/11/19	1	
A 1ª República	11/12/19	2	
	12/12/19	1	
10.2. Entre a ditadura e a democracia. Os regimes fascista e nazi	6/2/20	2	
	7/2/20	1	
	13/2/20	2	
Portugal: a ditadura salazarista	14/2/20	1	
	20/2/20	2	
A era estalinista na U.R.S.S.	21/2/20	1	
A era estalinista na U.R.S.S. (cont.)/As tentativas de Frente Popular: França	12/3/20	2	
A Espanha: vitória republica e guerra civil	13/3/20	1	
			26

No caso do 10ºH2, foram dados no total 34 tempos lectivos de 50 minutos. As aulas do 1º Período foram reservadas ao *Módulo 1- Raízes Mediterrânicas da Civilização*

Europeia, mais especificamente ao submódulo 2- *O Modelo Romano*¹³⁴, perfazendo um subtotal de 12 tempos lectivos. A sua distribuição foi a seguinte: dois para a unidade “Roma, cidade ordenadora de um Império urbano”; dois para a subunidade “Das magistraturas romanas ao poder do Imperador”; cinco para a unidade “A unidade do mundo imperial” (incluindo as subunidades “O culto a Roma e ao Imperador”, “A codificação do direito” e “A progressiva extensão da cidadania”); e dois para a unidade “A integração de uma região periférica no universo imperial: a romanização da Península Ibérica”. Mais uma vez, a planificação das aulas, em anexo, permite acompanhar pormenorizadamente a actividade lectiva que aqui ficou esboçada (ver Anexo 3).

A aula do 10ºH2 a que a Coordenadora do Mestrado assitiu, e cuja planificação também lhe foi remetida previamente (ver Anexo 4), foi a última do 1º Período, ou seja, a que versou a romanização da Península Ibérica.

Ao Módulo 2- *O Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos Séculos XIII a XIV*, e de modo particular ao submódulo 1- *A Identidade Civilizacional da Europa Ocidental*, foram consagrados 22 tempos lectivos do 2º Período¹³⁵. Da matéria leccionada, tanto ao 9ºC como ao 10ºH2, esta foi a parte que mereceu maior número de aulas. A razão é simples: a minha intenção prévia de aprofundar o tema do ensino da diversidade religiosa no Relatório de Estágio e o facto de o Ocidente medieval ser o cenário mais indicado para o fazer. Uma intenção e uma certeza que só foi possível concretizar na Prática de Ensino Supervisionada graças à liberdade que me deu o Orientador. Assim, à subunidade “A unidade da crença”, com os pontos específicos “O poder do Papa”, “A Reforma Gregoriana” e “O IV Concílio de Latrão”, coube o número de sete tempos lectivos; ao ponto “A Cristandade ocidental face a Bizâncio” dois; ao ponto “A Cristandade ocidental face ao Islão” também dois; ao ponto “As cruzadas” um. Acrescentei ainda dois pontos não constantes do programa, “Arte e cultura islâmicas” (um tempo lectivo) e “Diferenças comparativas entre o Cristianismo, o Judaísmo e o Islão” (um tempo lectivo), porque os considerei um complemento indispensável, na perspectiva da diversidade das religiões que me propunha abordar na Prática de Ensino Supervisionada. Por fim, e também de acordo com a especial atenção que prestei a esta parte do programa, a avaliação e a consolidação das aprendizagens, em sentido lato, estenderam-se por oito tempos: dois para um concurso por equipas sobre a matéria dada; um para revisões; dois para o teste escrito; um para a entrega e correcção do teste; e dois para a discussão de notas e outras observações finais.

O quadro 2 sintetiza a actividade lectiva relacionada com o 10ºH2, repetindo os indicadores já usados para o 9ºC.

¹³⁴ Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário, *Programa de História A. 10º, 11º e 12º Anos. Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades. Formação Específica*, s.d., pp. 22-24.

¹³⁵ *Ibid.*, pp. 25-28.

Quadro 2

Actividade lectiva- 10ºH2

Conteúdos programáticos	Data das aulas	Número parcial de tempos lectivos	Número total de tempos lectivos
<i>Módulo 1.</i> <i>Submódulo 2.</i> <i>O Modelo Romano.</i> 2.1. Roma, cidade ordenadora de um Império urbano	29/10/19	2	
Das magistraturas romanas ao poder do Imperador	31/10/19	1	
	5/11/19	2	
A unidade do mundo imperial: o culto a Roma e ao Imperador	8/11/19	2	
A unidade do culto imperial: a codificação do direito	12/11/19	2	
A unidade do culto imperial: a progressiva extensão da cidadania	14/11/19	1	
2.3. A romanização da Península Ibérica	10/12/19	2	
<i>Módulo 2.</i> <i>Submódulo 1.</i> <i>A identidade civilizacional da Europa ocidental.</i> 1.1. Poderes e crenças – multiplicidade e unidade. 1.2.1. A unidade de crença	23/1/20	2	
O poder do Papa	28/1/20	2	

A Reforma Gregoriana	30/1/20	2	
O IV Concílio de Latrão	4/2/20		
A Cristandade ocidental face a Bizâncio	6/2/20	2	
A Cristandade ocidental face ao Islão	7/2/20	2	
Arte islâmica; Diferenças entre Cristianismo, Judaísmo e Islão	11/2/20	2	
As cruzadas	13/2/20	1	
Concurso	18/2/20	2	
Revisões	20/2/20	1	
Teste	21/2/20	2	
Entrega e correcção do teste	27/2/20	1	
Discussão de notas	28/2/20	2	
			34

Quanto à actividade não lectiva que desenvolvi no estágio, pode agrupar-se em três conjuntos: o acompanhamento de visitas de estudo; as reuniões com o Orientador, os professores ou os encarregados de educação das duas turmas, o Grupo Disciplinar de História e o Departamento de Ciências Sociais; e a participação em eventos ou projectos de âmbito escolar, mas realizados (ou a realizar) fora das aulas de História.

Foram duas as visitas de estudo em que acompanhei o Orientador, embora uma terceira, por mim projectada, tenha ficado por realizar devido ao primeiro confinamento nacional decretado pouco depois de concluída a prática lectiva.

A primeira visita de estudo, ao Teatro Romano de Lisboa e ao núcleo arqueológico da Casa dos Bicos, no Campo das Cebolas, realizou-se a 7 de Janeiro de 2020, com o 10ºH2. O objectivo era proporcionar aos alunos um contacto *in loco* com alguns dos vestígios mais bem conservados da Lisboa romana, levando-os a reflectir sobre as diversas valências do urbanismo imperial, nomeadamente a lúdica, através da observação do que resta do próprio Teatro e da sua inserção no terreno, e a económica, através da reconstituição animada, graças ao visionamento de um curto filme, das salgas de peixe descobertas pelas escavações no subsolo da Casa dos Bicos. A visita foi guiada por duas técnicas do Museu da Cidade, instituição pública em que estão integrados tanto o Teatro como a Casa dos Bicos. Embora o guião e o relatório posterior tenham sido da responsabilidade do Orientador, ajudei à preparação da visita nas duas aulas

sobre a romanização da Península Ibérica, dadas a 10 de Dezembro de 2019, mostrando aos alunos a seguinte reconstituição virtual de Felicitas Iulia Olisipo, a Lisboa romana, na qual o Teatro e a frente ribeirinha da cidade surgem em evidência.



Fig. 1: Reconstituição virtual de Lisboa Romana (Fonte: <https://www.vortexmag.net/olisipo-decubra-como-era-lisboa-no-tempo-dos-romanos/>).

Na segunda visita de estudo, fui com o 9ºC, o Orientador e outros docentes ao Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa. A visita realizou-se a 13 de Janeiro de 2020 e, do ponto de vista da disciplina de História, relacionava-se com a unidade 9.4 do programa (“Sociedade e cultura num mundo em mudança”), leccionado no final do 1º Período pelo Dr. João Roseiro, mais uma vez responsável pelo guião e relatório. No entanto, essa unidade não foi objecto da minha Prática de Ensino Supervisionada, pelo que o meu contributo para a actividade se limitou ao acompanhamento dos alunos e dos docentes.

No capítulo das reuniões, irei apenas enumerar sumária e cronologicamente aquelas de que fiz parte, pois julgo que uma descrição mais extensa será inútil para o presente Relatório, apenas servindo de prova do bom acolhimento que me foi dispensado, desde o início do estágio, pelo Orientador e demais colegas:

- 5/9/19: reunião do Grupo Disciplinar de História;
- 10/9/19: reunião do Departamento de Ciências Sociais;
- 11/9/19: Conselho de Turma do 9ºC (apresentação da turma pelo D.T., Dr. João Roseiro);
- 11/9/19: Conselho de Turma do 10ºH2 (apresentação da turma pela D.T., Dra. Diana Durão);

- 3/10/19: reunião com os encarregados de educação do 9ºC (acompanhando o Director de Turma e Orientador, Dr. João Roseiro);

- 16/10/19: reunião do Grupo Disciplinar de História;

- 17/10/19: reunião com o Orientador, Dr. João Roseiro, e o colega de estágio, Renato Caldeira, sobre os critérios de avaliação da Prática de Ensino Supervisionada;

- 18/12/19: Conselho de Turma do 10ºH2 (avaliação do 1º Período);

- 19/12/19: Conselho de Turma do 9ºC (avaliação do 1º Período).

Na categoria ampla de eventos ou projectos, por último, a contabilidade é menos clara.

Há a mencionar o acompanhamento do 10ºH2, juntamente com o Orientador, a uma sessão pública sobre “Violência no namoro”, ocorrida a 25 de Outubro de 2019 no Auditório da Escola D. Dinis, e uma aula sobre a Idade Média dada à mesma turma no âmbito da disciplina de Português, a pedido da respectiva docente, Dra. Maria do Carmo Machado, como introdução histórica à poesia trovadoresca.

Um dos projectos longamente acarinhados pelo Orientador, e para o qual solicitou a minha colaboração, foi a organização de uma sessão de cinema, um debate e uma exposição a propósito do filme australiano *Balibó*, de 2009, dirigido por Robert Connolly, que narra os acontecimentos em torno da morte de vários jornalistas ocidentais durante a invasão indonésia de Timor-Leste em 1975. A iniciativa estava prevista para 20 de Maio de 2020, aniversário da independência deste país. Infelizmente, o primeiro confinamento geral, entretanto decretado, inviabilizou por completo a ideia, que teve de ser adiada *sine die*.

O mesmo se passou com a minha proposta de fazer uma visita de estudo com o 10ºH2 ao Museu de Lisboa – Palácio Pimenta (Campo Grande), a fim de que a turma conhecesse as colecções de escultura e epigrafia islâmica, judaica e moçárabe aí existentes. Agendada inicialmente para 24 de Março de 2020, a visita seria, a meu ver, a melhor conclusão possível para o estudo da diversidade religiosa na Idade Média, matéria que tanto ocupara os alunos nos meses anteriores¹³⁶. Por força das circunstâncias, também este projecto deixou de poder concretizar-se em tempo útil.

¹³⁶ Veja-se, por exemplo, o uso que o próprio Museu faz de algumas dessas peças numa exposição recente sobre a história multicultural de Lisboa: Paulo Almeida Fernandes e Ana Paula Antunes (coord.), *Convivência(s). Lisboa Plural. 1147-1910*, Lisboa, Câmara Municipal de Lisboa/Museu de Lisboa, 2019, pp. 52-63.

3.2. ANÁLISE DOS PROGRAMAS LECCIONADOS

Toda a prática lectiva parte de um programa. Antes de descrever a operacionalização do ensino da diversidade religiosa na Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no estágio, será pertinente analisar, mesmo que brevemente, a abordagem do tema pelos programas de História do 9º ano e de História A do 10º ano.

No caso do primeiro, pode dizer-se que as religiões brilham pela ausência. É compreensível, por um lado, na medida em que o 9º ano, final de um ciclo, cobre o século XX, época marcadamente secularizada. Por outro lado, detecta-se no programa, se o olharmos em pormenor, o duplo e já referido equívoco de subsumir o religioso no cultural ou de o identificar com a resistência à modernidade. Uma tentação sempre presente, por exemplo, quando se explica o choque entre a Igreja católica e a República em Portugal e Espanha ou entre a Igreja ortodoxa e a revolução soviética. Há uma margem mais ampla para debater a diversidade religiosa a propósito das *Transformações do Mundo Contemporâneo*, contempladas no Subdomínio 11.2, ou dos *Desafios Culturais do Nosso Tempo*, título do Domínio 12, que inclui um Subdomínio opcional sobre *Massificação e Pluralidade na Cultura Contemporânea*¹³⁷. Mas não é de esperar que algum docente, perante orientações curriculares tão vagas, perca muito tempo com esta temática. Como nota Maria de Fátima Pina, o resultado é ambíguo: “as breves referências destacadas revelam a consciência, por parte dos autores dos programas e dos manuais, de que as religiões podem determinar resistências às mudanças, exacerbar nacionalismos e até condicionar comportamentos bélicos radicais, mas também mostram implicitamente o reconhecimento do persistente peso das convicções religiosas na vida das sociedades”¹³⁸. Um reconhecimento que não basta, aparentemente, para ver no facto religioso pouco mais do que um epifenómeno da época moderna.

A situação é naturalmente diferente no programa de História A do 10º ano, que dedica um Módulo à chamada Antiguidade Clássica, outro à Idade Média (embora apenas, em teoria, aos séculos XIII e XIV) e um terceiro às *Mutações nos Conhecimentos, Sensibilidades e Valores nos Séculos XV e XVI*, da qual fazem parte a “Reforma protestante” (4.1) e a “Contra-reforma e Reforma católica” (4.2)¹³⁹. Uma vez que o

¹³⁷ *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico. 3º Ciclo*, I, p. 140.

¹³⁸ *As Religiões no Ensino da História*, p. 75.

¹³⁹ *Programa de História A*, pp. 22-32.

Módulo 3 não foi objecto de leccionação no estágio, irei pronunciar-me apenas sobre os Módulos 1 e 2.

No Módulo 1 (*Raízes Mediterrânicas da Civilização Europeia – Cidade, Cidadania e Império na Antiguidade Clássica*), a religião é abordada várias vezes. O submódulo 1 (*O modelo ateniense*) inclui uma subunidade (1.2.1) sobre “As grandes manifestações cívico-religiosas” (na unidade 1.2, “Uma cultura aberta à cidade”), mas o tema está também implícito na subunidade vizinha “A arquitectura e a escultura, expressão do culto público e da procura da harmonia”. No submódulo 2 (*O modelo romano*), a atenção à religião é menor, incidindo explicitamente apenas sobre o ponto “O culto a Roma e ao Imperador”, apresentado como um dos veículos da “Unidade do mundo imperial” (subunidade 2.1.2). Ainda assim, um professor atento não terá grande dificuldade em relacionar o fenómeno religioso com a subunidade “A padronização do urbanismo” (2.2.2), sublinhando a onnipresença de edifícios de culto no espaço público romano, ou com a importante unidade 2.3, “A integração de uma região periférica no universo imperial: a romanização da Península Ibérica”, a propósito das diferenças culturais entre Roma e os povos conquistados. Finalmente, o submódulo 3, *O Espaço Civilizacional Greco-Latino à Beira da Mudança*, consagra a primeira unidade ao “Império universal romano-cristão”, dividindo-se em três subunidades: “O cristianismo” (3.1.1), “O Império romano-cristão” (3.1.2) e “A Igreja e a transmissão do legado político-cultural clássico” (3.1.3).

A organização do Módulo mostra-se, pois, equilibrada, possibilitando até um aprofundamento da temática religiosa, caso o professor o entenda. O que não significa que esteja isenta de críticas. Embora o carácter cívico dos principais rituais religiosos greco-romanos seja sublinhado, nomeadamente nas já referidas subunidades 1.2.1 e 2.1.2, atribui-se mais importância à sua óbvia ligação ao politeísmo ou ao culto imperial do que aos mitos das origens sem os quais não se compreende a própria natureza sagrada da *polis* grega ou da urbe romana. O uso político de tais narrativas tem várias consequências que ficam por explicar. Por exemplo, é decisivo na localização espacial e na legitimação histórica da rede de templos urbanos e periurbanos que estruturam o território da cidade antiga, bem como na consolidação do estatuto simbólico e jurídico que lhes está associado, estatuto, de resto, herdado pelas igrejas cristãs que muitas vezes se erguem sobre eles¹⁴⁰. Tem também um papel na mitificação da superioridade étnica que Atenas ou Roma proclamam sobre outras cidades ou Estados, uma das causas ideológicas do respectivo imperialismo¹⁴¹. E é a transferência da identidade divina da

¹⁴⁰ Benoit de Sagazan, “Sous chaque église un temple?”, *Le Monde de la Bible*, 233 (Jun. 2020), pp. 64-67; Jean Pierre Vernant, *Mito e Religião na Grécia Antiga*, Lisboa, Teorema, 1991, pp. 43-53; Pierre Grimal, *A Civilização Romana*, Lisboa, Edições 70, 1993, pp. 18-28; Walter Burkert, *Religião Grega na Época Clássica e Arcaica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1993, pp. 180-185

¹⁴¹ Mary Beard, *SPQR. A History of Ancient Rome*, Londres, Profile Books, 2016, pp. 101-102; Simon Price e Peter Thonemann, *The Birth of Classical Europe. A History From Troy to Augustine*, Londres, Penguin Books, 2011, pp. 120-121.

própria Roma para a pessoa do Imperador que fez nascer o culto imperial, precisamente o mais importante dos ritos cívicos romanos a partir do século I¹⁴².

Estudar as particularidades da religião greco-romana no ensino secundário não é mera erudição. Graças à helenização, primeiro, e à romanização, depois, os impérios de Alexandre e de Roma entram em contacto com povos que têm narrativas muito diferentes sobre os deuses e os homens. Apesar da recente tendência historiográfica para destacar a capacidade inclusiva dos cultos cívicos¹⁴³, esta diferença pode ser um obstáculo à aculturação. A diferença cultural e religiosa constitui sempre um factor de resistência. Pode verificar-se isso ao estudar a romanização dos Lusitanos, objecto do Tema 2.3., mas o exemplo dos Judeus, totalmente ausente do Módulo que temos vindo a analisar, é talvez o mais notório¹⁴⁴. Mesmo as perseguições aos primeiros cristãos, causadas em parte pela recusa de um culto imperial que a Igreja assimila à idolatria, radicam num conflito sobre a natureza sagrada da Urbe e a afirmação revolucionária de que a nova fé faz dos baptizados um “povo novo”¹⁴⁵.

Vale a pena determo-nos um pouco mais no Módulo 2, que cobre os séculos XII e XIV no programa de História A do 10º ano. Por dois motivos. Um é a importância da Idade Média na formação da identidade religiosa de Portugal e da Europa, importância que o próprio programa sublinha nos títulos de dois dos submódulos (1. *A identidade civilizacional da Europa Ocidental*; 2. *O espaço português – a consolidação de um reino cristão ibérico*). O outro motivo prende-se com o facto de poder considerar-se a época medieval, caracterizada no Ocidente pela hegemonia do Cristianismo latino que faz da população católica uma “maioria avassaladora” mas não total, lembra Chris Wickham¹⁴⁶, um palco privilegiado de observação da diversidade religiosa. Particularmente da Cristandade ocidental em relação a outras identidades colectivas baseadas na religião como o Islão, o Judaísmo, o Cristianismo ortodoxo grego, as minorias católicas de rito não latino, como os moçárabes, ou até aos movimentos heréticos mais relevantes, como os cátaros. Foi por estes dois motivos que o Módulo 2 ocupou o maior número de aulas da Prática de Ensino Supervisionada.

Se o primeiro motivo parece incontestável, devido ao peso do passado medieval na história do nosso país e do nosso continente¹⁴⁷, o segundo pode suscitar alguma

¹⁴² Ittai Gradel, *Emperor Worship and Roman Religion*, Oxford, Oxford University Press, 2002; Pierre Grimal, *A Civilização Romana*, pp. 111-112.

¹⁴³ John Scheid, *Les Dieux, l'Etat et l'Individu. Reflexions Sur la Religion Civique à Rome*, Paris, Seuil, 2015.

¹⁴⁴ E. Mary Smallwood, *The Jews Under Roman Rule. A Study in Political Relations*, Leiden, Brill, 2001.

¹⁴⁵ Marta Sordi, “La natura delle persecuzioni”, *Alle Radici dell'Occidente*, Génova/Milão, Marietti, 2002, pp. 128-130; Allan Brent, *The Imperial Cult and the Development of Church Order*, Leiden, Brill, 1999.

¹⁴⁶ *Europa Medieval*, Lisboa Edições 70, 2019, pp. 48-51.

¹⁴⁷ Para o caso português, ver José Mattoso, “O passado medieval português e o país de hoje”, in AA. VV., *Primeiro Encontro Sobre o Ensino da História. Comunicações*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1992, pp. 3-12; Id., *A Identidade Nacional*, Lisboa, Gradiva, 1998; José Manuel Sobral, *Portugal, Portugueses: Uma Identidade Nacional*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2012, pp. 26-42. Para a história da Europa, ver Jacques Le Goff, *L'Europe Est-Elle Née au Moyen Âge?*, Paris, Seuil, 2003.

reserva quanto ao risco de sobreposição entre diversidade cultural e diversidade religiosa a que já aludimos. Sem negar esse risco, recordemos, porém, que “na sociedade medieval, ao contrário da sociedade contemporânea, não há nenhuma actividade humana que não se relacione com a religião”, ao ponto de Jean-Claude Schmitt, a quem pertencem estas palavras, questionar a possibilidade de uma história especificamente religiosa da Idade Média, isto é, que não tenha em conta a natureza de “facto social total” do Cristianismo então hegemónico¹⁴⁸. Além disso, apesar do grau de secularização das actuais sociedades europeias (incluindo a portuguesa), a diversidade religiosa continua a ser um elemento básico da diversidade cultural em sentido lato. Em Portugal, basta pensar na já citada identificação com o Cristianismo ortodoxo de algumas das maiores comunidades imigrantes, nomeadamente as do Leste europeu.

Daí que se possam apontar algumas falhas a este Módulo. Com efeito, o espaço dedicado à diversidade religiosa acaba por ser insatisfatório e apresenta problemas teóricos. A questão é tratada explicitamente apenas no submódulo 1- *A identidade civilizacional da Europa Ocidental*, em concreto na unidade 1.1- “Poderes e crenças: multiplicidade e unidade”, e ainda mais em concreto nas subunidades “A organização das crenças: O poder do bispo de Roma na Igreja ocidental; O reforço da coesão interna face a Bizâncio e ao Islão”. Embora o programa não o explicita, também é possível abordar o tema através do estudo das comunidades moçárabes, islâmicas e judaicas no submódulo 2- *O espaço português: a consolidação de um reino cristão ibérico*, mais especificamente na unidade 2. 2- “O país urbano e concelhio: a organização do território e do espaço citadino”.

No ano lectivo de 2019/20, o Grupo Disciplinar de História da Escola D. Dinis recomendou, na Calendarização de História A, que se consagrassem a este módulo 55 tempos de 50 minutos (correspondentes, *grosso modo*, ao 2º período), de modo a fazer a melhor gestão do programa. Tendo em conta, porém, que o módulo 2 se divide em três submódulos (além dos dois citados, o submódulo 3-*Valores, vivências e quotidiano*), por sua vez divididos num grande número de unidades e subunidades, facilmente se conclui que a atenção do programa à questão da diversidade religiosa medieval é, por força das circunstâncias, limitada.

Às limitações curriculares acrescem outras, de natureza conceptual e metodológica. Como vimos, a diversidade religiosa da Europa medieval só é explicitamente abordada pelo programa no ponto *O reforço da coesão interna face a Bizâncio e ao Islão*. Trata-se de uma perspectiva redutora, porque define o Islamismo e o Cristianismo ortodoxo por aquilo que não são (o Cristianismo latino), sobrevaloriza as situações de conflito entre estes três blocos civilizacionais em detrimento das situações de intercâmbio cultural e ignora a presença de importantes minorias religiosas no Ocidente, sejam os muçulmanos ou os moçárabes (nomeadamente na Península Ibérica,

¹⁴⁸ “Une histoire religieuse du Moyen Âge est-elle possible?”, pp. 33 e 36.

mas não só), os judeus ou as várias heresias (cátaros, valdenses, lolardos, etc.). Em suma, o programa dá do Ocidente medieval uma falsa imagem de “unidade de crença”, reproduzindo assim a imagem vulgar de um milénio “homogéneo e imóvel” criticada pelo medievalista Jérôme Baschet¹⁴⁹.

3.3. OPERACIONALIZAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

O presente relatório de estágio tem um terceiro objectivo: descrever a operacionalização de estratégias e instrumentos didácticos que permitiram aprofundar o conhecimento da diversidade religiosa na Prática de Ensino Supervisionada. Por uma questão de economia, darei apenas quatro exemplos de aulas ministradas ao 10ºH2 sobre o tema, referindo os correspondentes objectivos, actividades e recursos. Para as restantes aulas, remeto para a minha planificação (ver Anexo 3). A descrição seguinte apresenta pormenorizadamente informações e conclusões retiradas da bibliografia de que me servi, sempre citada, porque acredito ser mais fácil dar uma aula preparada com maior profundidade do que outra em que o docente se limita a recorrer ao manual. Naturalmente, a operacionalização do conteúdo científico teve em conta, em cada momento, factores determinantes na dinâmica da sala de aula como o tempo disponível, a receptividade dos alunos, a adequação ao seu grau de desenvolvimento cognitivo, a necessidade de cumprir o programa ou a compatibilidade com a calendarização proposta pelo Grupo Disciplinar.

3.3.1. - 1ª e 2ª AULAS, 29/10/19

Conteúdo programático: Módulo 1- Raízes Mediterrânicas da Civilização Europeia. 2- O Modelo Romano. Roma, cidade ordenadora de um Império urbano

Esta era a primeira aula do submódulo 2 (*O Modelo Romano*) do Módulo 1 (*Raízes Mediterrânicas da Civilização Europeia*), servindo, pois, de introdução à história de Roma. Os objectivos a propor aos alunos, as actividades para os atingir e os recursos a explorar eram os seguintes:

¹⁴⁹ Jérôme Baschet, *La Civilisation Féodale. De l'An Mil à la Colonisation de l'Amérique*, 3ª ed., Paris, Champs/Flammarion, 2006, p. 30.

- localizar o espaço imperial romano através da observação do mapa “O Império romano”, na p. 75 do manual (*Um Novo Tempo da História*, 1, Porto Editora, 2014);
- compreender a noção de Império, lendo o respectivo conceito na p. 74 do manual;
- reconhecer o carácter urbano da civilização romana por meio da reflexão sobre um excerto da obra *A Civilização Romana*, de Pierre Grimal, transcrita na p. 74 do manual;
- conhecer a lenda da fundação de Roma a partir de uma fotografia da escultura de bronze *A Loba Capitolina*¹⁵⁰ e da respectiva legenda, também na p. 74 do manual.



Fig. 2: A Loba Capitolina, Museu Capitolino de Roma (Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lupa_Capitolina).

Além da fotografia, reproduzo a seguir a respectiva legenda tal como consta do manual, pois foi a partir dela que desenvolvi a actividade.

“A *Loba Capitolina*, escultura em bronze, actualmente no Museu Capitolino, Roma. A Loba Capitolina é o símbolo de Roma, fazendo alusão à lenda da fundação da cidade: os gémeos Rómulo e Remo, filhos de do deus Marte e da vestal Reia Sílvia, abandonados nas margens do Tibre, são miraculosamente salvos por uma loba, que os amamenta. Mais tarde, depois de uma luta em que mata o irmão, Rómulo funda, no dia 21 de Abril de 753 a.C., a cidade de Roma. Os dois meninos foram acrescentados à

¹⁵⁰ Hoje conservada no Museu Capitolino de Roma e tradicionalmente atribuída à época etrusca, com o acrescento das figuras de Rómulo e Remo no século XV, esta célebre obra de arte é afinal da Idade Média, como revelaram os testes de carbono 14 feitos há alguns anos pela Univeridade de Salento. Ver Adriano La Regina, “La lupa del Campidoglio è medievale: la prova è nel test al carbonio”, *La Repubblica*, 8/7/08 (<https://roma.repubblica.it/dettaglio/la-lupa-del-campidoglio-e-medievale-la-prova-e-nel-test-al-carbonio/1485581>).

escultura na Renascença, de forma a tornar mais clara a referência à lenda da fundação de Roma.”

Como expliquei aos alunos, todas estas informações, que nos chegaram pela literatura clássica, têm um marcado sentido simbólico¹⁵¹.

Começamos pela data, calculada na época clássica através de laboriosos cálculos. No Mediterrâneo central e ocidental, o século VIII a.C. assiste à difusão da escrita alfabética na Grécia, graças aos contactos com o Oriente, e em Itália, na sequência da colonização grega do sul da península itálica. Não por acaso, esta é também a época em que nascem as cidades-Estado gregas, em que se assinala a data mais antiga da sua história, a fundação dos jogos olímpicos (776 a.C.), e em que a tradição oral dos poemas homéricos passa à forma escrita¹⁵². Ou seja, é o tempo em que as civilizações grega e romana adoptam um meio que lhes permite registar, entre muitas outras coisas, narrativas do passado que até aí circulavam oralmente. Não se trata, pois, de uma coincidência que os primeiros acontecimentos datados com exactidão por Gregos e Romanos, mesmo que lendários, se situem no século VIII a.C. Proximidade desde cedo notada em Roma¹⁵³. No entanto, a diferença entre os acontecimentos comemorados é também reveladora de uma diferença paradoxal entre as duas civilizações. A Grécia, nunca unida enquanto as suas *poleis* são independentes, recorda uma instituição comum que exprimia a cultura pan-helénica. Roma, que unifica a multidão de povos conquistados sob o manto do Império, faz da própria origem da Urbe o início da contagem do tempo¹⁵⁴.

Olhemos agora para os protagonistas de tal origem. O nome de Rómulo deriva do próprio nome de Roma, sugerindo que o mítico fundador seria um arquétipo da romanidade ou, como diz Mary Beard com humor britânico, uma espécie de “Sr. Roma”, o primeiro e mais romano dos Romanos¹⁵⁵. Uma velha etimologia defende até que a palavra Rómulo é um diminutivo com o significado de “pequena Roma”, significado que se adequa bem ao homem a quem a cidade deve o nascimento.

Reia Sílvia significa coisa (*res*) da floresta ou da natureza, o que acentua a ligação primordial dos Romanos ao seu território. Pela mãe, nascem da terra e não de outro povo conquistador ou migrante, sendo, pois, os primeiros habitantes do espaço em que se instala a cidade. Este sentido mítico é confirmado pelo facto de Reia Sílvia ser uma vestal, uma das sacerdotisas responsáveis pelo culto da deusa Vesta e do fogo sagrado, símbolo, em Roma, da continuidade da cidade e da sua protecção pelos deuses, replicado em cada casa pelo culto aos deuses Lares, protectores domésticos. É

¹⁵¹ Mary Beard, *SPQR. A History of Ancient Rome*, pp. 53-74; Pierre Grimal, *A Civilização Romana*, pp. 18-31.

¹⁵² Simon Price e Peter Thonemann, *The Birth of Classical Europe*, pp. 83-86; 100-109; 176-192.

¹⁵³ Mary Beard, *SPQR. A History of Ancient Rome*, p. 71.

¹⁵⁴ Marta Sordi, *Alle Radici dell'Occidente*, pp. 23-25 e 54-56.

¹⁵⁵ *SPQR. A History of Ancient Rome*, p. 71

importante recordar um elemento do mito que a legenda analisada omite: Reia Sílvia é filha de Numitor, um rei de Alba Longa, cidade vizinha de Roma, que fora ilegitimamente deposto pelo próprio irmão, Amúlio, o qual forçara a sobrinha a tornar-se vestal e ordenara o abandono dos gémeos no Tibre, à nascença. Arquétipo dramático, embora comum a outras culturas (recordemos Moisés, por exemplo), era a prova da ascendência real de Remo e Rómulo. Seja como for, não deixa de ser curioso que a arqueologia date os primeiros vestígios de actividade humana encontrados no subsolo de Roma precisamente do século VIII, ou seja, aquele em que a tradição lendária situa a fundação da cidade¹⁵⁶.

Marte é o deus romano da guerra e esta filiação divina dos dois gémeos pode interpretar-se como um sinal da predestinação de Roma à glória militar, ao sucesso no campo de batalha, à conquista do maior Império da história. Se Reia Sílvia é um símbolo das raízes locais dos Romanos e da base doméstica da sua ordem social, Marte evoca, de modo muito transparente, a sua projecção exterior e o estado de guerra quase permanente em que eles vivem desde o início.

A loba que amamenta Rómulo e Remo é uma síntese das características míticas dos pais dos gémeos. Tal como Reia Sílvia, simboliza as forças primordiais da natureza, da qual os homens recebem a vida e o alimento. Tal como Marte, simboliza o poder e a astúcia do predador insaciável que nada teme. Talvez o seu papel no mito se relacione com a memória lendária das florestas que teriam rodeado Roma aquando da instalação dos seus primeiros habitantes, florestas da qual viria o perigo para eles e para os rebanhos, mas seria possível explorar esse papel numa perspectiva comparativa com manifestações religiosas mais distantes, nomeadamente o totemismo, um dos temas fortes da sociologia e da antropologia das religiões¹⁵⁷. Os Romanos, que proverbialmente se chamavam a si próprios “os filhos da loba”, terão prestado culto, na caverna na colina do Palatino onde Rómulo e Remo foram segundo a lenda amamentados, a um misterioso e talvez muito arcaico deus-lobo, culto sobre o qual temos escassa informação. Mas o principal culto relacionado com os lobos era a festa das Lupercas (como o nome indica), celebrada anualmente a 15 de Fevereiro, que antecedia a Primavera e o início do ano, em Março. Durante a festa, grupos de rapazes sacrificavam um bode, e cortavam-nos em tiras, das quais se serviam para chicotear as raparigas, um ritual mimético da fecundação, enquanto percorriam as ruas da cidade nus e aos gritos, regresso temporário à condição animal¹⁵⁸. Certamente aparentadas

¹⁵⁶ Pierre Grimal, *A Civilização Romana*, pp. 18-19.

¹⁵⁷ Ver Émile Durkheim, *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, pp. 91-248; Claude Lévi-Strauss, *Le Totemisme Aujourd'hui*, Paris, Presses Universitaires de France, 1962; Id., *La Pensée Sauvage*, Paris, Plon, 1962.

¹⁵⁸ Pierre Grimal, *A Civilização Romana*, p. 164.

com as festas dos rapazes que ainda hoje se celebram em Trás-os-Montes¹⁵⁹, exemplo de um rito de Inverno destinado a propiciar a fertilidade e a exorcizar as ameaças naturais¹⁶⁰, tudo nas cerimónias descritas, do seu nome e do sacrifício do bode à nudez dos jovens e ao ruído apotropaico, evoca a ligação às forças da Natureza, de que a loba do mito fundacional era o símbolo máximo e genético.

Outro dos aspectos que se prestariam a uma comparação com outras religiões, e portanto a uma abordagem da sua diversidade em sala de aula, é o fratricídio de Remo por Rómulo. Ignorado pela legenda que serviu de recurso didáctico à prática lectiva, foi necessário sumariá-lo aos alunos, enfatizando três pontos: a presença estranha e até redundante de dois fundadores da cidade, realçada pelo facto de serem gémeos; a delimitação do perímetro urbano por Rómulo, rito sagrado de fundação; a violação simbólica de tal perímetro por Remo e o seu conseqüente assassinio. O episódio tem um carácter ambíguo, lançando sobre a fundação de Roma o pecado original de um conflito entre irmãos que termina com a morte de um deles às mãos do outro, e foi tratado com embaraço, cepticismo ou puro e simples silenciamento pelos autores da época clássica que narraram as origens romanas¹⁶¹. No entanto, tem também um conteúdo simbólico que nos ajuda a situar a originalidade da narrativa no contexto mais amplo da história das religiões.

Em primeiro lugar, os dois gémeos. Mary Beard sugere que esta aparente anomalia do mito fundacional pode ser a expressão de uma dualidade básica da sociedade romana, dividida entre patrícios e plebeus ou nascida da fusão entre grupos étnicos mediterrânicos e indoeuropeus. Ou pode simplesmente ter servido para legitimar, recorrendo ao prestígio das origens, a existência de dois cônsules no período histórico e a sua sempre difícil partilha da autoridade. Mas “talvez estruturas míticas mais profundas estejam envolvidas”: as narrativas sobre gémeos de origem divina existem em muitas outras culturas indo-europeias e mesmo no mundo semita, como mostram Caim e Abel¹⁶².

Em segundo lugar, a fundação ritual de Roma por Rómulo, lavrando o solo à volta do Palatino, acto que simboliza a construção das muralhas, a sacralidade do espaço urbano e a sua inviolabilidade. Trata-se da versão romana de um rito fundador antiquíssimo e universalmente conhecido nas civilizações sedentárias, que se destina a distinguir o espaço sacralizado, organizado e habitado por uma comunidade humana do

¹⁵⁹ Paula Godinho, *Festas de Inverno no Nordeste de Portugal. Património, Mercantilização e Aporias da Cultura Popular*, Castro Verde, 100 Luz, 2010; Aurélio Lopes, *As Faces do Caos. Ritos de Subversão na Tradição Portuguesa*, Alpiarça, Garrido Artes Gráficas, 2000, pp. 105-115.

¹⁶⁰ Mircea Eliade, *Tratado de História das Religiões*, pp. 430-434

¹⁶¹ Mary Beard, *SPQR. A History of Ancient Rome*, pp. 57-69; Pierre Grimal, *A Civilização Romana*, pp. 18-22.

¹⁶² Mary Beard, *SPQR. A History of Ancient Rome*, p. 64. Sobre a presença de gémeos na mitologia comparada, ver Georges Dumézil, *Le Roman des Jumeaux*, Paris, Gallimard, 1995.

espaço exterior¹⁶³. Mesmo que os Romanos não acreditassem na realidade histórica do mito, diz Pierre Grimal, “aceitavam-na; sabiam que a sua cidade não era apenas um conjunto de casas e templos, mas um espaço de solo consagrado, um local dotado de privilégios religiosos onde o poder divino se encontra particularmente presente e sensível”¹⁶⁴. Entre estes privilégios estava, recorde-se, a prosaica segurança que a cidade oferecia aos habitantes. Nenhum corpo militar podia entrar no seu território, a não a ser a Guarda Pretoriana, de modo permanente, ou as tropas de um general vitorioso no seu triunfo, com a autorização do Senado. A religião explica, assim, muitos episódios célebres da história de Roma, como o impacto simbólico da passagem do Rubicão por Júlio César ou o desmesurado poder da Guarda Pretoriana, que tantas vezes fazia e desfazia imperadores. De resto, “a continuação da lenda afirmava de forma dramática a consagração da cidade”, acrescenta Grimal.

A continuação da lenda é justamente o terceiro ponto a realçar: o fratricídio. Crime terrível e assim entendido pelos Romanos, que os predestinaria à frequente guerra civil ao longo da sua história¹⁶⁵, mostrava ao mesmo tempo o inevitável castigo sobre todos os que profanassem o seu espaço. Escolhendo matar o próprio irmão para defender a cidade que fundara, Rómulo dava o exemplo arquetípico da lealdade cívica. Daí que, suprema ambiguidade, a morte de Remo fosse também o primeiro sacrifício à divindade de Roma. A religião greco-romana apenas contemplava sacrifícios animais e a inexistência de sacrifícios humanos era um dos traços que a distinguiu de outras consideradas “bárbaras”. No entanto, o sacrifício de homens aos deuses parece ter existido remotamente em diversas culturas mediterrânicas¹⁶⁶. René Girard, numa obra polémica, atribui-lhe mesmo um papel fundamental nas origens do fenómeno religioso¹⁶⁷. O assassinio de Remo por Rómulo talvez seja, portanto, uma reminiscência lendária do mais obscuro e primitivo passado de Roma, passado tão obscuro e primitivo que já nem os Romanos sabiam bem o que fazer com ele.

Vale a pena recordar que a operacionalização da actividade se baseou numa obra de arte, sem recurso a qualquer fonte escrita, nomeadamente da época clássica. Julgo que esta opção se justificava, tendo em conta a complexidade da tradição escrita sobre a fundação de Roma. Como Isabelle Saint-Martin defendeu, o uso da arte na sala de aula não é um remédio universal e exige alguma preparação especializada (ressalva em todo o caso válida para qualquer fonte), mas tem a inestimável vantagem de facilmente “permitir aos alunos aceder à apreciação sensível das obras, à apreensão de universos simbólicos e às diversas formas de expressão de uma cultura”¹⁶⁸.

¹⁶³ Mircea Eliade, *Tratado de História das Religiões*, pp. 458-464.

¹⁶⁴ *A Civilização Romana*, p. 19.

¹⁶⁵ Mary Beard, *SPQR. A History of Ancient Rome*, pp. 64-65.

¹⁶⁶ Mircea Eliade, *Tratado de História das Religiões*, pp. 424-426.

¹⁶⁷ *La Violence et le Sacré*, Paris, Grasset et Fasquelle, 1972.

¹⁶⁸ *Peut-On Parler des Religions à l'École?*, p. 117.

3.3.2. - 13ª e 14ª aulas, 23/1/20

Conteúdo programático: Módulo 2- O Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos Sécs. XIII a XIV. 1- A Identidade Civilizacional. A unidade de crença

Sendo a primeira aula do Módulo 2, era importante caracterizar o papel da unidade religiosa no dinamismo e na identidade civilizacionais do Ocidente no período considerado (título dos respectivos Módulo, Submódulo e Tema), mas também a sua diversidade religiosa interna. Assim, elenquei três objectivos a desenvolver nos dois tempos lectivos da aula:

- mostrar o papel desempenhado pelo Cristianismo na coesão do Ocidente medieval;
- apontar a existência de minorias étnico-religiosas no Ocidente medieval, com especial ênfase para os moçárabes, muçulmanos e judeus, os três grupos religiosos minoritários da Península Ibérica em relação à maioria católica romana;
- caracterizar brevemente as diferenças entre o rito romano e o rito moçárabe, como demonstração concreta da diversidade interna do Cristianismo no espaço hispânico.

A actividade correspondente ao primeiro objectivo foi observar o mapa “As religiões do Mediterrâneo nos séculos XII-XII”, na p. 24 do manual (*Um Novo Tempo da História*, 2, Porto Editora, 2014). Tendo em conta que, no Tema anterior (“A multiplicidade de poderes”), os alunos tinham estudado a fragmentação política do Ocidente medieval e a dispersão da soberania por entidades muito diferentes (senhorios, reinos, Império e comunas ou concelhos), tratava-se, em primeiro lugar, de sublinhar os efeitos de tal fragmentação no sentido de identidade dos seus habitantes. Por ser estranho à mentalidade contemporânea, considerei particularmente importante explicar que, na Idade Média, ninguém sentiria dever uma lealdade política e emocional exclusiva a um Estado nacional, até porque os Estados nacionais, no sentido actual, estavam então a dar os primeiros passos¹⁶⁹. Em contrapartida, a fé católica era, no Ocidente medieval, o maior factor de unidade cultural, bem como de distinção face aos não católicos, fosse no interior das fronteiras da Cristandade ocidental, nomeadamente para com as minorias referidas, fosse no exterior das suas fronteiras, nomeadamente em relação às formas religiosas mais próximas, a saber, o Império bizantino e o Islão. Isto mesmo era evidenciado pelo mapa em análise, que mostrava a geografia das três grandes confissões correspondentes (Cristianismo romano, Cristianismo ortodoxo grego

¹⁶⁹ Chris Wickham, *Europa Medieval*, pp. 217-256; William Chester Jordan, *Europe in the High Middle Ages*, Londres, Penguin Books, 2002, pp. 143-180.

e Islamismo) em torno do Mediterrâneo, juntamente com o sentido expansivo do Ocidente medieval nas suas periferias ibérica, eslava e oriental, neste último caso através das cruzadas, Subtema que os alunos estudariam mais à frente.

Acrescente-se que os séculos XI-XIV são uma época de imposição, por parte da Igreja católica e do Papado, de forte unidade em matéria de crenças e de comportamentos, ao mesmo tempo que de marcada centralização institucional. A este processo duplo os historiadores dão geralmente o nome de Reforma Gregoriana¹⁷⁰, outro Subtema também objecto de leccionação mais tarde.

Contudo, no sentido de explicar que a “unidade de crença” do Ocidente medieval não era total, elenquei, dentro do segundo objectivo da aula, a presença de importantes minorias religiosas, que não partilhavam, no todo ou em parte, a identidade católica-romana:

- os judeus e os muçulmanos, em número considerável na Península Ibérica (onde só deixarão de existir com a expulsão do fim do século XV), mas também em muitas outras regiões da Europa¹⁷¹;

- os movimentos heréticos, contestatários da Igreja romana e muito significativos em certas regiões, dependendo da época, como os lolardos em Inglaterra, os cátaros no Sul de França, os valdenses no Norte de Itália e os hussitas na Boémia¹⁷²;

- as comunidades cristãs ocidentais de rito não latino, progressivamente assimiladas ao Catolicismo romano pela expansão militar e demográfica da Cristandade ocidental e pela Reforma Gregoriana, como os moçárabes na Península Ibérica ou os cristãos de ritos não latinos na Sicília¹⁷³.

A partir do último ponto, entrei no terceiro objectivo, a caracterização sumária das diferenças entre os ritos romano e moçárabe. Este objectivo exigiu explicar, do

¹⁷⁰ Sarah Hamilton, *Church and People in the Medieval West, 900-1200*, Harlow, Routledge, 2013; Jérôme Baschet, *La Civilisation Féodale*, pp. 247-267.

¹⁷¹ Maria Antonia Bel Bravo, *Sefarad. Los Judíos de España*, 3ª ed., Madrid, Sílex, 2006; Franco Cardini, *Europa e Islam. Storia di un Malinteso*, Roma/Bari, Laterza, 2000; Pierre Guichard, *Al-Andalus. 711-1492*, Paris, Hachette, 2000; Kenneth Stow, *Alienated Minority. The Jews of Medieval Latin Europe*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1998.

¹⁷² Monique Zerner, “Heresie”, in Jacques Le Goff e Jean-Claude Schmitt (dir.), *Dictionnaire Raisoné de l’Occident Médiéval*, Paris, Fayard, 1999, pp. 483-496.

¹⁷³ Cyrille Aillet, *Les Mozarabes. Christianisme, Islamisation et Arabisation en Péninsule Ibérique (IXe-XIIe Siècle)*, Madrid, Casa de Velásquez, 2010; Annliese Nef, “L’histoire des mozarabes de Sicile. Bilan provisoire et nouveaux matériaux”, in Cyrille Aillet, Mayte Penelas e Philippe Roisse (ed.), *Existe una Identidad Mozárabe? Historia, Lengua y Cultura de los Cristianos de al-Andalus (Siglos IX-XII)*, Madrid, Casa de Velásquez, 2008, pp. 255-286.

modo mais breve e didáctico possível, o que é um rito litúrgico, a variedade tradições rituais do Cristianismo e a história do rito moçárabe¹⁷⁴.

Contudo, o objectivo não era transmitir um conhecimento abstracto das diferenças rituais, o que pouco diria a uma turma presumivelmente com escassa exposição a qualquer tipo de ritos litúrgicos. Com vista a ultrapassar esta dificuldade, dei a ouvir aos alunos duas interpretações musicais do mesmo texto litúrgico, o *Gloria in Excelsis*, a primeira em canto gregoriano e a segunda em canto moçárabe (ver texto latino e tradução portuguesa no Anexo 5). No primeiro caso, usei a interpretação do grupo Amici Cantores/Antiqua Laus, dirigido pelo maestro Enrico de Capitani, no CD *Jesu Dulcis Memoria. Canti Gregoriani*, publicado em 2009 pela Universal Music Italia. No segundo caso, a interpretação do Ensemble Organum, dirigido por Marcel Pérès, no CD *Chant Mozarabe. Cathédrale de Tolède (XVe Siècle)*, publicado em 1995 pela editora francesa Harmonia Mundi.

O uso destes recursos na actividade foi, como seria de esperar, bem acolhido. A comparação entre os dois ritos, através da simples audição musical, permitiu aos alunos apreender, de modo sensorial e imediato, diferenças que dificilmente conseguiriam compreender sem o recurso à música. As razões apresentadas por Isabelle Saint-Martin para o uso da arte no ensino da história das religiões podem estender-se ao uso da música, por analogia, o que é especialmente evidente na sua referência à necessidade de enquadrar as obras no contexto ritual para o qual foram criadas¹⁷⁵.

Julgo, porém, que esta é uma exigência didáctica da qual a actividade estava dispensada, pois os alunos não tinham qualquer formação prévia em liturgia ou música sacra. Que não era pedida, nem podia ser. Ainda assim, a reacção dos alunos foi de interesse e surpresa, sobretudo em relação ao canto moçárabe que todos desconheciam. Quando questionados sobre quais lhes pareciam ser as diferenças entre ambas as peças musicais, uma aluna disse que o canto moçárabe parecia cante alentejano e outro que lhe fazia lembrar Conan Osíris, um cantor contemporâneo português que mistura música electrónica e música cigana. Comentei, então, que ambas as comparações eram muito acertadas porque a ornamentação do canto moçárabe (os chamados melismas) está efectivamente muito próxima tanto do cante alentejano como do *flamenco*, tradicionalmente associado à etnia cigana. O que se deve com grande probabilidade a uma comum origem ibérica, se não mesmo mediterrânica, das três tradições musicais¹⁷⁶. Aliás, não terá sido certamente por acaso que Marcel Pérès,

¹⁷⁴ Juan Miguel Ferrer, “Origen y desarrollo de la liturgia mozárabe”, in *Los Mozárabes. Historia, Cultura y Religión de los Cristianos de Al Ándalus*, Córdoba, Almuzara, 2018, pp. 63-86.

¹⁷⁵ Isabelle Saint-Martin, *Peut-On Parler des Religions à l’École?*, pp. 172-178.

¹⁷⁶ Eduardo Paniagua, “Aproximación al repertorio visigótico-mozárabe como intérprete de música medieval”, in *Los Mozárabes. Historia, Cultura y Religión de los Cristianos de Al Ándalus*, p. 405; Alberto del Campo e Rafael Cáceres, *Historia Cultural del Flamenco*, Córdoba, Almuzara, 2013; João Ranita Nazaré, *Música Tradicional Portuguesa. Cantares do Baixo Alentejo*, Lisboa, Instituto de Cultura Portuguesa, 1979.

maestro do Ensemble Organum e especialista em musicologia histórica, se faz acompanhar aqui por vários veteranos do canto tradicional da Córsega (Jêrome Casalonga, Jean-Pierre Lanfranchi, Jean-Etienne Langiani, Macolm Bothwell) e por um consagrado intérprete do canto greco-bizantino (Lycourgos Angelopoulos), como se pode ler no libreto que acompanha o CD.

3.3.3. - 24ª e 25ª aulas, 11/2/20

Conteúdo (não incluído no programa): Arte e cultura islâmicas; Diferenças comparativas entre o Cristianismo, o Judaísmo e o Islão

Esta aula vinha na sequência da anterior, em que se estudou o Subtema “A Cristandade ocidental face ao Islão” descrevendo sumariamente a história desta religião até ao século XI e as suas principais crenças e ritos. Dediquei especial atenção à vida de Maomé, aos chamados “cinco pilares” obrigatórios do Islamismo (a profissão de fé em Alá, as cinco orações diárias, a esmola, o jejum no Ramadão e a peregrinação a Meca) e à expansão muçulmana em torno do Mediterrâneo. No entanto, pareceu-me necessário aprofundar esta parte do programa com uma visão um pouco mais panorâmica da arte islâmica e das diferenças comparativas entre as três “religiões do livro”, o Cristianismo, o Judaísmo e o Islão. Como atrás disse, o conflito entre os valores da laicidade e os valores islâmicos tem sido agudo na Europa das últimas décadas, devido ao número de muçulmanos migrantes ou de segunda e terceira gerações nas sociedades europeias. Tudo indica, de resto, que esse conflito se vai manter ainda por muitos anos, embora em Portugal, por enquanto, não tenha qualquer visibilidade no debate público. A distância cultural entre milhões de muçulmanos e a maioria dos europeus, crentes e não crentes, levou a França e muitos outros países a prestar mais atenção ao ensino do facto religioso, esperando que o conhecimento mútuo aumentasse a mútua tolerância. No entanto, mesmo que este conflito não existisse, um entendimento mais esclarecido dos pontos de contacto e de divergência entre as religiões contribuiria, por si só, para a educação dos alunos, o que é sem dúvida um ponto adicional a seu favor, independentemente de outras considerações.

Entre os Subtemas que leccionei na Prática de Ensino Supervisionada, a diferença identitária entre o Ocidente medieval e o Islão oferecia uma oportunidade única de comparar os fundamentos dos respectivos sistemas religiosos, bem como do Judaísmo, o outro credo monoteísta da área mediterrânica. Uma vez que o Cristianismo tinha sido objecto de várias das aulas anteriores, dediquei então dois tempos lectivos, na sequência do Subtema “A Cristandade ocidental face ao Islão”, aos seguintes objectivos: “compreender a influência da teologia corânica no abstraccionismo da arte islâmica”, primeiro, e “apontar as principais diferenças entre as três *religiões do livro*”, depois.

Mais uma vez, a arte revelou-se um bom ponto de partida para abordar conceitos que, de outro modo, os alunos podiam considerar demasiado abstractos ou distantes. Como recurso para desenvolver o primeiro objectivo, servi-me de várias imagens retiradas da Internet: três fotografias da fachada da catedral de Notre Dame de Paris, em França, e outra do *mihrab* da Grande Mesquita de Ispahan, no Irão. Baseei a análise da arte islâmica no contraste entre esta, ou o seu abstraccionismo, e o carácter figurativo da arte cristã. Para isso, comecei por analisar essa característica num dos exemplos cimeiros da arte gótica, o portal do Juízo Final da catedral de Notre Dame de Paris. As três fotografias seguintes mostram-no, a uma escala crescentemente pormenorizada: primeiro a fachada da catedral, depois o portal propriamente dito, por fim o tímpano.



Fig. 3: Fachada da catedral de Notre Dame de Paris (Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/file:west_facade_of_notre_dame_de_paris,_6_august_2009.jpg).

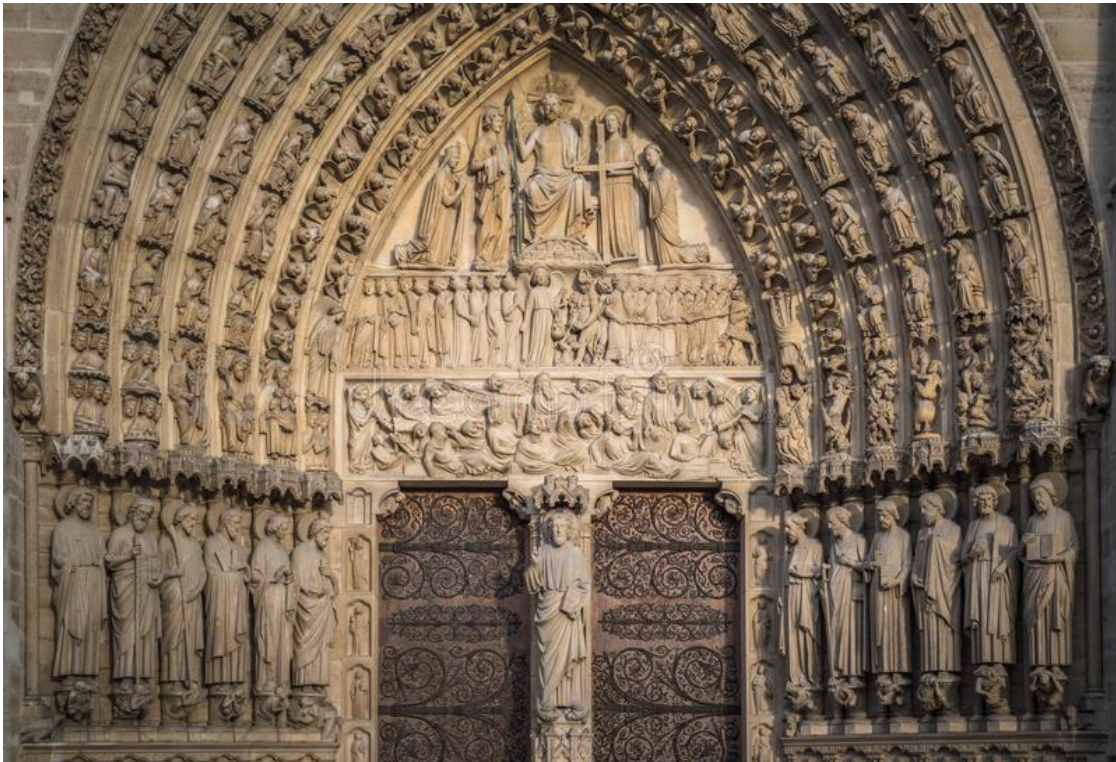


Fig. 4: Portal do Juízo Final, catedral de Notre Dame de Paris (Fonte: <http://fathermahars.blogspot.com/2017/11/portal-of-judgement-notre-dame-cathedral.html>)

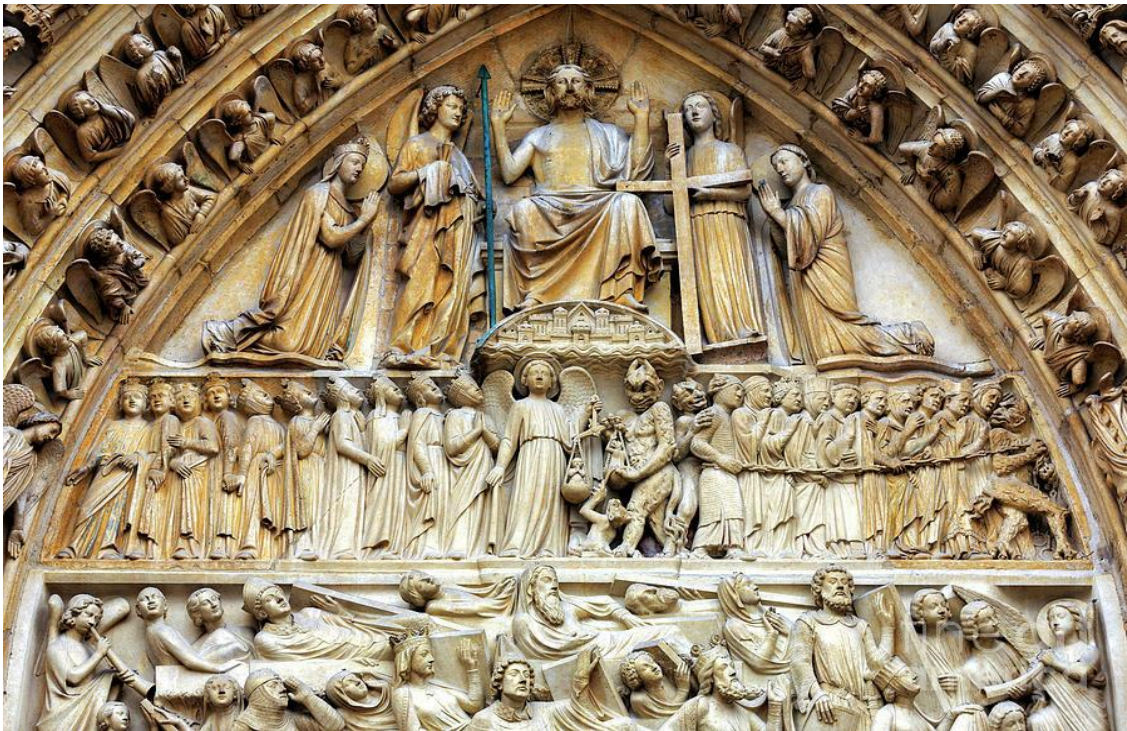


Fig. 5: Tímpano do portal do Juízo Final, catedral de Notre Dame de Paris (Fonte: <https://images.fineartamerica.com/images/artworkimages/mediumlarge/2/portal-of-the-last-judgement-at-notre-dame-de-paris-john-rizzuto.jpg>)

A catedral de Notre Dame de Paris, como todas as catedrais, é a igreja do bispo da cidade. A sua construção gótica data do século XII. O portal do Juízo Final representa um dos dogmas do Cristianismo: a crença de que, no fim do mundo, todos os homens ressuscitarão, serão julgados por Cristo e irão para o céu ou para inferno, segundo os seus méritos. Reúne, portanto, alguns dos mistérios essenciais da fé cristã: a divindade de Cristo, a justiça divina, a liberdade humana, o pecado, a Redenção, o sentido da história.

São esses conceitos, discutidos pela teologia durante séculos, que o portal nos dá a ver. Na base do tímpano, mesmo por cima das portas, vemos os mortos a saírem dos seus túmulos e um anjo a tocar uma trombeta, sinal do fim dos tempos no livro do *Apocalipse*. Mais acima, no centro do tímpano, vemos o Cristo Pantocrator (Senhor universal ou onipotente) sentado num trono, à semelhança de um rei que exerce as funções de juiz, ladeado por dois anjos que ostentam os símbolos do Seu poder: a cruz em que morreu e a lança e os cravos que o trespassaram, também à semelhança do ceptro e da espada que eram atributos do poder real. Aos pés, a Jerusalém celeste, outro símbolo da soberania divina que governa o Céu e a Terra. Nas duas pontas, Nossa Senhora e S. João, que acompanharam Jesus nos seus últimos momentos na cruz. Entre estes dois níveis, vemos S. Miguel, que pesa as almas na balança. A majestosa figura do arcanjo separa as filas à sua direita e à sua esquerda, a primeira dos justos e a segunda dos pecadores, enquanto dois demónios puxam a balança para baixo, para que o peso dos pecados condene a alma que está a ser julgada ao inferno, e outros dois demónios, com a ajuda de uma corda, empurram para o inferno as almas já condenadas. Vale a pena notar que os justos e os pecadores vêm de todos os estados da sociedade medieval: entre os condenados, identificam-se um rei, um bispo, um monge, um cavaleiro, um burguês e várias damas. A mensagem não podia ser mais clara: ao contrário dos homens, Deus não reconhece privilégios. Envolvendo os três níveis da composição, por último, vemos as arquivoltas com dezenas de anjos, profetas, santos e doutores da Igreja e, mais abaixo, as colunas com os doze apóstolos, símbolos da Igreja¹⁷⁷.

É revelador que um conjunto escultórico tão rico se situe na passagem do exterior ao interior do edifício, lembrando visualmente aos fiéis que estão a entrar num espaço sagrado, na casa de Deus, no lugar onde se cruzam de modo especial com as realidades últimas da sua existência. Este encontro não se faz só de gestos e palavras, de liturgia e pregação, mas também de imagens. Como toda a arte cristã, o Juízo Final de Paris é quase uma banda desenhada sobre o sentido da vida. A que se deve esta profusão de figuras divinas, humanas, angélicas e até vegetais (na arquivolta exterior), a tal ponto que a superfície do portal está quase inteiramente coberta esculpida?

¹⁷⁷ “Le portal du jugement dernier”, *Site da Catedral de Notre Dame de Paris*, s.d. (<https://www.notredamedeparis.fr/decouvrir/architecture/le-portal-du-jugement-dernier/>)

Em duas palavras, deve-se ao dogma da Encarnação. O Cristianismo afirma como verdade revelada que o próprio Deus “se fez carne” num momento concreto da história (início, aliás, do calendário mais difundido no Ocidente), isto é, tomou o corpo de um homem na pessoa de Jesus Cristo, segunda pessoa da Trindade com uma dupla natureza plenamente divina e plenamente humana. Como diz Jêrome Baschet, a Encarnação “tornou-se, com a Trindade, um dos nós da doutrina cristã” e um “paradoxo instável e dinâmico” na história da Igreja, causa de inúmeras controvérsias e heresias, mas também de criatividade artística e teológica¹⁷⁸. A afirmação da natureza corpórea de Cristo levou à correspondente afirmação da dignidade da matéria, não apenas por ter sido criada por Deus, mas por ter sido assumida como parte da Sua integral humanidade. Foi um elemento distintivo do Cristianismo face a algumas correntes da filosofia grega, por exemplo o platonismo, e o fundamento da recusa de posteriores heresias maniqueístas, como o catarismo. “A cultura europeia tem a marca do que se pode chamar, exagerando um pouco, a santidade do sensível”, nota Rémi Brague¹⁷⁹.

Em nenhum outro domínio cultural isso é mais visível do que na arte. Ao contrário do Judaísmo e do Islão, que interditam qualquer representação de Deus, o Cristianismo atribuiu frequentemente às três pessoas da Santíssima Trindade uma aparência material. Na iconografia cristã, Jesus é um corpo, como o são a Virgem Maria, os Apóstolos, os anjos, os profetas, os santos e todas as personagens, reais ou imaginárias, que enchem as igrejas ao longo dos tempos. É isso o que nos mostra o portal do Juízo Final da Notre Dame de Paris, contruído numa época em que se difunde o estilo gótico no Ocidente e a iconografia se abre sem reservas à teologia da Encarnação¹⁸⁰.

Herdeiros de uma cultura em que a representação humana de Deus é banal, não nos damos conta da sua originalidade. Daí a vantagem de nos compararmos com outras tradições religiosas não figurativas, como o Islão e o Judaísmo. Mas poderíamos levar mais longe a comparação e fazer um exercício semelhante para Bizâncio ou para a Reforma protestante, conteúdos também constantes do programa de História A do 10º ano. Se a Cristandade latina e o Catolicismo se mostraram menos permeáveis a algumas tendências iconoclastas que percorreram a história de Bizâncio ou da Reforma protestante¹⁸¹, talvez tenha sido porque foram sempre mais intransigentes na defesa da “santidade do sensível”.

¹⁷⁸ *La Civilisation Féodale*, pp. 603-610. Sobre os primórdios da iconografia cristã, ver Fabrizio Bisconti, *Os Primeiros Cristãos. As Histórias, os Monumentos, as Figuras*, Lisboa, Paulus Editora, 2019.

¹⁷⁹ *Europe, la Voie Romaine*, Paris, Gallimard, 1999, p. 217.

¹⁸⁰ Jêrome Baschet, *La Civilisation Féodale*, pp. 605-610.

¹⁸¹ Helen Parish, *Monks, Miracles and Magic. Reformation Representations of the Medieval Church*, Londres, Routledge, 2005, pp. 71-80; Eamon Duffy, *The Stripping of the Altars. Traditional Religion in England. 1400-1580*, 2ª ed., New Haven, Yale University Press, 2005, pp. 155-160; Peter Brown, *A Ascensão do Cristianismo no Ocidente*, Lisboa, Presença, 1999, pp. 251-269; Daniel Barbu, “L’image byzantine: production et usages”, *Annales H.S.S.* (Jan. 1996, 1), pp. 71-92.

O passo seguinte da aula foi comparar o carácter essencialmente figurativo da arte cristã, e portanto ocidental, com o carácter essencialmente abstracto da arte islâmica. Comecei por mostrar aos alunos outra fotografia, a do *mihrab* da Grande Mesquita de Ispahan, no Irão, edifício erguido no século XI e, assim sendo, quase contemporâneo da Notre Dame de Paris, para em seguida o analisar mais em pormenor.



Fig. 4: *Mihrab* da Grande Mesquita de Ispahan (Fonte: <https://arth27501sp2017.courses.bucknell.edu/mihrab-of-the-great-mosque-of-isfahan/>)

O *mihrab* é um nicho em forma de ábside, aqui de dimensões monumentais, que em todas as mesquitas indica a direcção de Meca, ou seja, a direcção na qual os muçulmanos devem rezar as cinco orações diárias¹⁸². A Grande Mesquita de Ispahan é aquela em que a população masculina adulta deve reunir-se no dia santo do Islão, a

¹⁸² Geza Fehérvári, “Mihrab”, in *Encyclopedia of Islam. Second Edition. Online*, Brill, s.d. (<https://referenceworks.brillonline.com/browse/encyclopaedia-of-islam.2>).

Sexta-feira, para rezar em conjunto a oração do meio-dia, rito semanal prescrito pelo Corão¹⁸³. Quando numa cidade há várias mesquitas, uma delas é a principal (*jami* ou *jameh*, em árabe; *aljama*, em português), sendo obrigatório que a oração do meio-dia de Sexta-Feira, para os homens, aí se realize. O que lhe dá, por regra, uma especial monumentalidade, pois tem de abrigar um grande quantidade de fiéis. É notoriamente o caso da Grande Mesquita de Ispahan, ainda mais porque foi construída no século XI, época em que a cidade se torna capital do poderoso império dos Turcos Seljúcidas¹⁸⁴.

Do ponto de vista iconográfico, o que mais chama a atenção no edifício, em comparação com a o portal do Juízo Final antes analisado, é a total ausência de qualquer tipo de figuras animadas. A decoração condensa-se em motivos geométricos ou de origem vegetal e caligráfica. Todo o dinamismo da composição é dado pela repetição ou simetria de tais motivos e pela distribuição das poucas cores utilizadas, em particular os tons de azul. Em resumo, é um exemplo rico e monumental de uma arte muito mais abstracta do que a arte ocidental, predominantemente figurativa. Apesar de também herdar formas e técnicas greco-romanas, “a arte islâmica desenvolveu desde cedo traços decorativos próprios, nomeadamente uma ornamentação que acentua a estilização de motivos florais, concede um novo lugar aos elementos puramente geométricos e reduz ou suprime a representação de seres vivos”, de tal modo que “a herança antiga se modificou a ponto de já não ser reconhecível”, como sintetiza Dominique Sourdel¹⁸⁵. O resultado é uma arte original e de inegável unidade, ainda que difundida por uma geografia vastíssima e receptora de múltiplas influências, vindas de Bizâncio, da Pérsia, da Índia ou da China.

Note-se que a regra do aniconismo, a recusa de imagens de seres animados na arte, tem excepções na história do Islão, muitas vezes invocadas para negar a sua obrigatoriedade. Mas as excepções são isso mesmo: excepções. Em vez de as sobrevalorizarmos, tornando inviável a abordagem escolar do tema, devemos procurar na tradição corânica, elemento comum a essa história, as causas da regra, tal como procurámos na teologia da Encarnação as causas do figurativismo da arte cristã. Curiosamente, o Corão não tem uma doutrina definida ou sistemática sobre a questão, apenas proibindo a idolatria, ou seja, o culto das imagens a duas ou três dimensões, associado ao politeísmo. Serão os *hadiths*, tradições posteriores sobre a vida de Maomé que a maioria sunita aceita como fonte de doutrina, a condenar a representação

¹⁸³ Dominique Sourdel, *L'Islam Médiéval. Religion et Civilisation*, Paris, Quadrige/Presses Universitaires de France, 2005, p. ; Albert Hourani, *A History of the Arabs People*, p. 148.

¹⁸⁴ Radha Dalal, “The Great Mosque (or Masjid-e Jameh) of Isfahan”, Khan Academy, 2017 (<https://www.khanacademy.org/humanities/ap-art-history/west-and-central-asia-apahh/west-asia-/a/the-great-mosque-of-masjid-e-jameh-of-isfahan>).

¹⁸⁵ *L'Islam Médiéval*, pp. 206-207.

figurativa a partir do século IX, época em que a expansão militar leva o Islão a estreitar os seus contactos com outras tradições artísticas¹⁸⁶.

O argumento para este interdito, além da idolatria, é que a criação de formas animadas é um atributo exclusivo de Deus. Estes dois argumentos revelam bem uma diferença profunda entre cristãos e muçulmanos. Se, para aqueles, Deus entrou no mundo pela Encarnação, ou seja, pela materialidade de um corpo, para estes Deus é puro espírito, totalmente exterior e superior ao mundo. Daí que, no Islão, qualquer representação material da natureza divina seja um gravíssimo sacrilégio e, como tal, proibida. Tabu artístico que, pelas mesmíssimas razões, é partilhado com o Judaísmo. No Cristianismo, pelo contrário, a doutrina central da Encarnação multiplica as imagens de Jesus, segunda pessoa da Santíssima Trindade, e banaliza a presença na arte de todos os protagonistas da história sagrada – anjos e demónios, apóstolos e profetas, santos e pecadores, homens e animais.

Mas o aniconismo evoca um traço menos evidente da teologia islâmica sobre a natureza: o desprezo da matéria como objecto de criação artística. Enquanto a doutrina da Encarnação obriga a arte cristã a representar o mundo em que Deus entrou pela pessoa de Cristo, fazendo do Homem um colaborador da Criação, a absoluta alteridade de Alá reserva-lhe o acto de criar, do qual a arte é uma aproximação, negando ao Homem a possibilidade sacrílega de representar os seres animados. Estamos longe da “santidade do sensível” a que se referia Rémi Brague.

Como atrás disse, a arte é um recurso didáctico que, bem usado, ajuda a explicar conceitos religiosos de outro modo dificilmente apreensíveis pelos alunos. Contudo, para não limitar o conhecimento das diferenças entre o Cristianismo, o Judaísmo e o Islão às respectivas iconografias, na segunda parte da aula apresentei um quadro mais sistemático de tais diferenças, revendo e sintetizando matéria das aulas anteriores, quadro que reproduzo a seguir.

Quadro 3

Diferenças entre Judaísmo, Cristianismo e Islão

	Judaísmo	Cristianismo	Islão
Fundador	Abraão; Moisés	Jesus Cristo	Maomé
Início do calendário	Criação de Adão (3761 a.C.)	Nascimento de Jesus (ano 1 da Era Cristã)	Hégira (622 d.C.)

¹⁸⁶ John Esposito, *What Everyone Needs to Know About Islam*, 2ª ed., Oxford, Oxford University Press, 2011, pp. 14-15.

Livro sagrado	Bíblia (Antigo Testamento)	Bíblia (Antigo e Novo Testamento)	Corão
Crenças essenciais	Monoteísmo; profetismo; messianismo	Monoteísmo; profetismo; divindade de Jesus	Monoteísmo; Profetismo de Maomé
Prática	Dez Mandamentos	Dez Mandamentos	Cinco Pilares
Culto público semanal	Oração e sermão de Sábado	Missa de Domingo	Oração do meio-dia de Sexta-feira
Dia santo semanal	Sábado	Domingo	Sexta-feira
Clero (grupo especializado no culto)	Sim	Sim	Não (sunitas)/ Sim (xiitas)
Imagens	Não	Sim	Não
Interditos alimentares	Carne de porco	Jejum na Quarta-feira de Cinzas e na Sexta-feira Santa; abstinência de carne nas Sextas-feiras da Quaresma	Carne de porco; álcool

3.3.4. - 27ª e 28ª aulas, 18/2/20

Conteúdo: Concurso sobre os conteúdos do Módulo 2

Com o objectivo de consolidar as aprendizagens relativas ao Módulo 2 do programa, que seria objecto de avaliação no teste escrito das aulas 30ª e 31ª (ver Anexo 6), reservei ainda três tempos lectivos a um concurso feito na sala de aula (ver Anexo 7) e a revisões da matéria dada. O concurso foi disputado entre quatro equipas, organizadas de acordo com a disposição da turma em quatro filas na planta da sala de aula, e os alunos foram aconselhados a estudar previamente, não só como preparação para o teste próximo, mas como preparação para o próprio concurso. Cada equipa respondia a uma pergunta, ganhando um ponto por resposta certa. Se falhasse, a pergunta passava para a equipa seguinte, fazendo-se a ronda até que uma delas respondesse correctamente. Se nenhuma das equipas acertasse, a pergunta não contava para a contagem final. O prémio foi um chocolate para cada um dos membros da equipa vencedora.

Esta actividade lúdica pareceu-me a melhor forma de consolidar aprendizagens. Por um lado, os alunos foram convidados a estudar com alguma antecedência para o teste, evitando, na medida do possível, os bem conhecidos riscos do estudo “de véspera”. Por outro, puderam detectar, mais uma vez na medida do possível, eventuais

falhas de aprendizagem e dedicar a aula de revisões a corrigi-las. Tendo em conta a receptividade muito positiva da actividade, julgo que o objectivo foi alcançado.

4. CONCLUSÃO

Enquanto este Relatório era escrito, o actual Governo turco decidiu reactivar o culto islâmico na Grande Mesquita de Istambul, a antiga catedral cristã de Hagia Sophia, convertida em museu em 1934 por Kemal Ataturk. No Ocidente, muitos consideraram este acontecimento um sinal do recuo da laicidade e da crescente islamização da vida pública na Turquia. A UNESCO, temendo a possibilidade de os não muçulmanos deixarem de poder visitar o monumento, reagiu com prudência. Houve também quem visse na decisão uma prova das ambições geopolíticas do país, que assim reclamava a liderança do mundo muçulmano perante a comunidade internacional e os principais concorrentes, a Arábia Saudita e o Irão. Para o Governo de Erdogan, a justificação oficial era a “reconquista da soberania turca”, segundo o decreto que anunciava a medida¹⁸⁷. E a sua maior preocupação parece ter sido um problema técnico: tornar invisíveis ao público os mosaicos e ícones que uma herança cristã de onze séculos espalhara pelo edifício.

Esta situação recente e mediática revela bem a importância do estudo da diversidade religiosa. Sem conhecer a história de Hagia Sophia, não seria possível avaliar o seu fortíssimo simbolismo e as paixões que continua a despertar. Erguida no século VI pelo Imperador Justiniano como catedral patriarcal de Constantinopla e dedicado à santa sabedoria de Deus (em grego Hagia Sophia), a igreja pretendia ser “o centro da vida cerimonial do Império romano do Oriente”, nas palavras de Chris Wickham¹⁸⁸, e o mais visível testemunho do poder bizantino, então no auge. A sua cúpula foi a maior do mundo até à construção da basílica renascentista de S. Pedro em Roma, terminada no século XVII. Em 1453, quando os otomanos tomaram a cidade e a escolheram para capital, com o nome de Istambul, Hagia Sophia acompanhou a mudança e foi convertida em mesquita, a maior do mundo islâmico durante quase meio milénio. Em 1923, na sequência da derrota turca na I Guerra Mundial, Ataturk conduziu uma guerra civil vitoriosa e aboliu o Império otomano, fundando uma república laica e democrática. Hagia Sophia, o monumento emblemático da Turquia muçulmana, passou a ser um museu. Até Julho de 2020.

¹⁸⁷ Cit. por Jorge Almeida Fernandes, “Erdogan reconquista Hagia Sophia”, *Publico/P2*, 19/7/2020.

¹⁸⁸ *The Inheritance of Rome. A History of Europe From 400 to 1000*, Londres, Penguin Books, 2010, p. 233.

É todo este passado que a mudança recapitula e revisita. Sem o termos em conta, o nosso presente perde profundidade. Porque a história das religiões não é uma forma erudita de paroquialismo. É actual e global. Não se circunscreve a Portugal e à Europa, não se deixa encerrar no pó dos arquivos. Exige-nos olhar para fora das nossas fronteiras geográficas e mentais, mas ilumina o tempo e o espaço à nossa volta. Também porque requer, em contrapartida, um ponto de vista inevitavelmente local. O facto religioso manifesta-se sempre num lugar concreto, num momento concreto, entre homens concretos. No sentido em que o historiador o estuda, foge à abstracção. E esta necessidade de articular o global e o local, o presente e o passado, o material e o transcendente, é uma das inegáveis mais-valias do ensino da diversidade religiosa.

Não se trata de uma operação simples. Pede uma abordagem simultaneamente comparativa e especializada, que nem sempre a frequência de uma licenciatura em História fornece. Os professores que se aventuram por este caminho tendem, pois, a ser audidactas. O ensino da diversidade religiosa ganharia em começar por fornecer aos docentes instrumentos pedagógicos e científicos adequados. A três níveis.

Primeiro, a nível formativo. O panorama poderia ser muito diferente se a formação inicial ou pós-graduada dos professores contasse com um módulo relativo a este tema, integrando, por exemplo, a(s) cadeira(s) sobre multiculturalismo que já existe(m) em muitos Mestrados em Ensino. Mas não chega. Porque não promover cursos de actualização científica a cargo das universidades, da Associação de Professores de História ou mesmo de instituições religiosas como a Igreja católica, a Comunidade Israelita ou a Mesquita de Lisboa?

Depois, a nível curricular. Como vimos, é possível atribuir um outro peso e uma outra densidade às religiões nos programas de História. Isso não significa necessariamente dedicar-lhe mais tempos lectivos. Em certos casos, sobretudo nos programas que se ocupam da época contemporânea, por exemplo no 9º, 11º e 12º anos, talvez a solução seja essa. Mas, na maior parte dos casos, bastaria mudar o ângulo de aproximação, no sentido ao mesmo tempo comparativo e especializado acima referido.

Finalmente, a nível didáctico. É fundamental proporcionar aos professores e aos alunos materiais didácticos que vão mais longe do que os manuais. Para além do mundo inesgotável da Internet, a que convém recorrer com sentido crítico, seria um serviço inestimável conceber e elaborar recursos nos mais variados suportes (antologias comentadas de fontes, bases de dados, mapas, cronologias, etc.) ou dar a conhecer os já existentes¹⁸⁹.

¹⁸⁹ Dentro da cronologia a que demos mais importância no presente relatório, a Idade Média, uma antologia de fontes com grande potencial didáctico é a de Roberta Anderson e Dominic Aidan Bellenger (ed.), *Medieval Worlds. A Sourcebook*, Londres, Routledge, 2003. Entre os sites em português, destaque-se o do Instituto de Estudos Medievais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova

Em Portugal, o ensino da diversidade religiosa está a dar os primeiros passos. O Relatório da Prática de Ensino Supervisionada agora concluído procurou dar uma visão, simultaneamente teórica e prática, do caminho a percorrer. Para que um dia possamos citar os versos de Seamus Heaney que lhe servem de epígrafe – “Religion’s never mentioned here, of course” – com uma ironia mais feliz.

ANEXOS

Anexo 1**Planificação das aulas – 9º C**

MESTRADO EM ENSINO DA HISTÓRIA

FCSH-UNL

ESTÁGIO: E.S. D. DINIS

ANO LECTIVO: 2019/20

ESTAGIÁRIO: Pedro Picoito

ORIENTADOR: João Carvalho Roseiro

TURMA: 9º C

PLANIFICAÇÃO DAS AULAS

1ª e 2ª aulas, 31/10/19 (50+50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Domínio 9: A Europa e o Mundo no Limiar do Séc. XX.	Compreender a situação política e social da Rússia antes de 1917	Questionário informal sobre o conceito de comunismo		Participação na resposta ao questionário	20 min.
9.2. Da Rússia dos Czares à Rússia dos Sovietes.	Compreender os conceitos de comunismo, ditadura do proletariado, soviète, menchevique e bolchevique		Manual (AA. VV., <i>História 9</i> , Texto Editores, 2005)		30 min.
A Rússia nas vésperas da revolução de 1917		Leitura e análise de um panfleto do Comité de Petrogrado do Partido Bolchevique		Participação na análise da fonte escolhida	50 min.

		(pp. 28-29 do manual)			
--	--	-----------------------	--	--	--

3ª e 4ª aulas, 7/11/19 (50+50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. A Rússia em 1917: da Revolução “burguesa” à Revolução bolchevique	Compreender a situação revolucionária da Rússia em 1917 e a evolução política entre a Revolução de Fevereiro e a Revolução de Outubro		Manual		20 min.
		Leitura e análise da “Primeira Declaração do Governo Provisório” (p. 31 do manual)		Participação na análise da fonte escolhida	30 min.
		Debate entre uma parte da turma, defendendo a posição dos mencheviques, e a outra, defendendo a posição dos bolcheviques		Participação no debate	50 min.

5ª aula, 8/11/19 (50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. O avanço da revolução bolchevique	Compreender as consequências da Revolução de Outubro		Manual		25 min.

		Leitura e análise de um discurso de Lenine após a Revolução de Outubro (p. 31 do manual)		Participação na análise da fonte escolhida	25 min.
--	--	--	--	--	---------

6ª e 7ª aulas, 14/11/19 (50+50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. Do comunismo de guerra à NEP	Compreender as consequências da guerra civil de 1918-1921 (organização do Exército Vermelho, implantação da ditadura, nacionalização da economia)		Manual		50 min.
	Compreender as mudanças ocorridas com a NEP (1921-1928)	Análise do quadro “Evolução da produção agrícola e industrial entre 1913 e 1928” (p. 33 do manual)		Participação na análise da fonte escolhida	50 min.

8ª aula, 15/11/19 (50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont.	Compreender as mudanças		Manual		25 min.

A construção da U.R.S.S.	políticas operadas, na Rússia e no mundo, pela fundação da U.R.S.S.	Análise dos símbolos nacionais da U.R.S.S. (p. 32 do manual)		Participação na análise da fonte escolhida	25 min.
--------------------------	---	--	--	--	---------

9ª e 10ª aulas, 21/11/19 (50+50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
9.3. Portugal: da 1ª República à Ditadura Militar.	Compreender a importância dos bloqueios do rotativismo, da crise financeira, do Ultimato de 1890 e do descontentamento da classe média e do operariado no clima de crise da fase final da Monarquia		Manual		50 min.
Crise e queda da Monarquia		Análise de uma caricatura do semanário <i>O Xuão</i> , nº 94, 14/12/1909 (p. 41 do manual)		Participação na análise da fonte escolhida	50 min.

11ª aula, 22/11/19 (50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
-----------	-----------	------------	----------	-----------	-------

Cont. A difusão das doutrinas republicanas e socialistas	Compreender as ideias republicanas e socialistas, as suas propostas para a mudança do regime e os seus meios de ação política		Manual		20 min.
		Leitura e análise do artigo “A República” de Antero de Quental, <i>República</i> , nº 1, 11/05/1870 (p. 43 do manual)		Participação na análise da fonte escolhida	20 min.
		Marcação da ficha de trabalho nº 3 do Caderno de Apoio (T.P.C.)	Caderno de Apoio		10 min.

12ª e 13ª aulas, 11/12/19 (50+50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. A Revolução republicana de 1910		Entrega pelos alunos do T.P.C. marcado na aula anterior			5 min.
			Manual		20 min.

	Compreender os antecedentes e o desenvolvimento da Revolução republicana de 1910	Leitura e análise de um excerto de <i>A Revolução Portuguesa</i> , de Machado dos Santos (p. 45 do manual)		Participação na análise da fonte escolhida	25 min.
--	--	--	--	--	---------

14ª aula, 12/12/19 (50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. A Constituição de 1911 e a ação governativa da 1ª República		Entrega e correção pelo professor do T.P.C. da penúltima aula		Realização do T.P.C.	10 min.
	Compreender a importância da Constituição de 1911 na mudança de regime	Análise do quadro “A Constituição de 1911” (p. 47 do manual)	Manual	Participação na análise da fonte escolhida	20 min.
	Compreender a importância da legislação republicana na mudança social e política do país				20 min.

15ª e 16ª aulas, 6/2/20 (50+50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Domínio 10: Da Grande Depressão à II Guerra Mundial.		Questionário informal sobre os conceitos de fascismo e ditadura		Participação na resposta ao questionário	20 min.
10.2. Entre a ditadura e a democracia.					
Os regimes fascista e nacional-socialista.					
Os princípios ideológicos do fascismo	Compreender os conceitos de fascismo e culto da personalidade	Análise do cartaz “Mussolini na campanha do trigo” (p. 95 do manual)	Manual	Participação na análise da fonte escolhida	30 min.

17ª aula, 7/2/20 (50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. A consolidação do fascismo em Itália	Compreender as circunstâncias da emergência do fascismo		Manual		25 min.
		Leitura e análise de um excerto do <i>Inquérito sobre a Ação dos Fascistas em Itália</i> (p. 95 do manual)		Participação na análise da fonte escolhida	25 min.

18ª aula, 13/2/20 (50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. O totalitarismo nazi na Alemanha	Compreender os conceitos de nazismo, totalitarismo e anti-semitismo		Manual		25 min.
		Leitura e análise de um excerto de <i>O Nacional-Socialismo. Documentos. 1933-1945</i> , de Walter Hofer (p. 99 do manual)		Participação na análise da fonte escolhida	25 min.

19ª aula, 13/2/20 (50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. A ascensão de Hitler ao poder	Compreender as circunstâncias da emergência do nazismo		Manual		15 min.
		Leitura e análise de um excerto de <i>A Alemanha Atrasa o Relógio</i> , de Edgar Mowerer (p. 97 do manual)		Participação na análise da fonte escolhida	20 min.
		Análise do gráfico “Evolução dos votos		Participação na análise da fonte escolhida	15 min.

		no Partido Nazi e do desemprego na Alemanha entre 1924 e 1933” (p. 97 do manual)			
--	--	--	--	--	--

20ª aula, 14/2/20 (50 min.) – aula assistida

Conteúdos	Objectivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. Portugal: a ditadura salazarista.	Descrever as circunstâncias históricas do golpe militar de 28 de Maio de 1926		Manual		15 m.
A ascensão de Salazar	Explicar a génese do Estado Novo, destacando o papel de Salazar	Análise de um cartaz apelando ao voto na Constituição de 1933 (p. 102 do manual)		Participação na análise da fonte escolhida	15 m.
A edificação do Estado Novo	Explicitar o conceito de Estado Novo, relacionando-o com os de autoritarismo, nacionalismo e corporativismo	Análise do cartaz “A Lição de Salazar” (p. 101 do manual)		Participação na análise da fonte escolhida	20 m.

21ª aula, 20/2/20 (50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. A edificação do Estado	Compreender o papel da Constituição		Manual		25 min.

Novo: a Constituição de 1933, a repressão política e o corporativismo	de 1933 na arquitectura político-institucional do novo regime	Leitura e análise do art. 8ª da Constituição de 1933 (p. 105 do manual)		Participação na análise da fonte escolhida	25 min.
---	---	---	--	--	---------

22ª aula, 20/2/20 (50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. A política de obras públicas e o colonialismo no Estado Novo.	Compreender a importância das políticas coloniais e de obras públicas na legitimação do regime salazarista		Manual		25 min.
		Análise do cartaz “Portugal não é um país pequeno” (p. 107 do manual)		Participação na análise da fonte escolhida	25 min.

23ª aula, 21/2/20 (50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. A era estalinista na U.R.S.S.	Compreender as circunstâncias da ascensão de Estaline ao		Manual		20 min.

A ascensão política de Estaline e a violência totalitária	poder na União Soviética e as características totalitárias do estalinismo	Leitura e análise da Resolução nº 94 do Politburo soviético, de 2/7/1937 (p. 109 do manual)		Participação na análise da fonte escolhida	15 min.
		Análise do gráfico “Presos políticos desde 1938 até à morte de Estaline (1953)” (p. 109 do manual)		Participação na análise da fonte escolhida	15 min.

24ª aula, 12/3/20 (50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. A coletivização e a planificação da economia soviética	Compreender os conceitos de coletivização e planificação da economia e a sua relação com a política estalinista		Manual		30 min.
		Análise do quadro “A evolução da economia		Participação na análise da fonte escolhida	20 min.

		russe desde o início da planificação até 1937” (p. 111 do manual)			
--	--	---	--	--	--

25ª aula, 12/3/20 (50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. A Frente Popular em França e o governos de coligação no Reino Unido	Compreender a emergência da Frente Popular em França e dos governos de coligação no Reino Unido, no contexto das respostas políticas à crise de 1929		Manual		20 min.
		Leitura e análise de um excerto de <i>Le Front Populaire</i> , de Georges Lefranc (p. 113 do manual)		Participação na análise da fonte escolhida	15 min.
		Análise do gráfico “A evolução do desemprego na Grã-Bretanha” (p. 113 do manual)		Participação na análise da fonte escolhida	15 min.

26ª aula, 13/3/20 (50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
-----------	-----------	------------	----------	-----------	-------

Cont. Espanha: a implantação da República e a Guerra Civil	Compreender o contexto nacional e internacional da implantação da República em Espanha e do início da Guerra Civil		Manual		15 min.
		Análise de um cartaz da Esquerda Republicana e de um cartaz de apoio aos nacionalistas (p. 115 do manual)			20 min.
		Análise do quadro <i>Guernica</i> , de Pablo Picasso (powerpoint)	Projetor		15 min.

Anexo 2

Planificação da aula assistida pela Coordenadora do Mestrado – 9º C

MESTRADO EM ENSINO DA HISTÓRIA

FCSH-UNL

PLANIFICAÇÃO DE UMA AULA ASSISTIDA (50 M.)

Estagiário: Pedro Picoito

Orientador: Dr. João Roseiro, E.S. D.Dinis

Disciplina: História; **Ano:** 9º; **Turma:** C; **Ano letivo:** 2019/20

Domínio 10: *Da Grande Depressão à II Guerra Mundial*

Unidade 10. 2: *Entre a ditadura e a democracia. Portugal: a ditadura salazarista*

Conteúdos	Objectivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tmpo
A Ditadura militar e a ascensão de Salazar ao poder	Descrever as circunstâncias históricas do golpe militar de 28 de Maio de 1926		Manual (<i>Páginas da História. 9, Asa</i>), pp. 100-105	Avaliação formativa: questionário inicial aos alunos sobre o conceito de fascismo	10 m.
	Explicar a génese do Estado Novo, destacando o papel de Salazar	Analisar um cartaz de propaganda da Constituição de 1933 (p. 101, doc. 2)			10 m.
Características do Estado Novo	Explicitar e desenvolver o conceito de Estado Novo, relacionando-o com os de autoritarismo, nacionalismo, corporativismo e colonialismo	Ler o parágrafo correspondente do manual (p. 100)			15 m.
		Analisar o cartaz de propaganda “A Lição de Salazar” (p. 104)			15 m.

Anexo 3**Planificação das aulas - 10º H2**

MESTRADO EM ENSINO DA HISTÓRIA

FCSH-UNL

ESTÁGIO: E.S. D.DINIS

ANO LECTIVO: 2019/20

Estagiário: Pedro Picoito

Orientador: João Carvalho Roseiro

Turma: 10º H2

PLANIFICAÇÃO DAS AULAS

1ª e 2ª aulas, 29/10/19 (50+50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Módulo 1- Raízes Mediterrânicas da Civilização Europeia. 2- O Modelo Romano. Roma, cidade ordenadora de um Império urbano	Localizar o espaço imperial romano	Ver o mapa "O Império Romano"	Manual (<i>Um Novo Tempo da História</i> , 1, Porto Editora, 2014), p.75	Participação na análise da fonte	20 min.
	Conhecer a lenda da fundação de Roma	Ver e analisar a escultura <i>A Loba Capitolina</i> , Museu Capitolino, Roma (doc. 1-A)	Manual, p. 74		30 min.
	Compreender o conceito de Império	Ler o conceito "Império"	Manual, p. 74	Participação na análise do texto	20 min.
	Reconhecer o carácter urbano da	Ler e analisar o texto "Um mundo de	Manual, p. 74		30 min.

	civilização romana	idades”, Pierre Grimal, <i>A Civilização Romana</i> (doc. 1-B)			
--	--------------------	---	--	--	--

3ª aula, 31/10/19 (50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. Das magistraturas republicanas ao poder do Imperador	Conhecer a evolução das instituições governativas de Roma	Ver e analisar o quadro “As instituições republicanas” (doc. 2)	Manual, p. 76	Participação na análise do quadro	10 min.
	Compreender o conceito de Magistratura	Ler o conceito “Magistratura”	Manual, p. 77		10 min.
		Ver e analisar o quadro “As instituições da época imperial” (doc. 3)	Manual, p. 77	Participação na análise do quadro	10 min.
		Comparar os dois quadros anteriores		Participação na atividade	20 min.

4ª e 5ª aulas, 5/11/19 (50+50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. A ascensão de Augusto ao poder imperial	Compreender a ascensão política de Augusto e o seu exercício do poder	Ler a cronologia “A carreira política de Augusto” (doc. A)	Manual, pp. 77-78 (Dossiê “Os poderes de Augusto”)		20 min.
		Ler e analisar os textos “Augusto,		Participação na análise das fontes	60 min.

		chefe militar” (doc. B), “Augusto, magistrado e senador” (doc. D) e “A opinião de Tácito” (doc. F) do Dossiê Ver e analisar o “Retrato de Augusto como Pontífice Máximo” e o “Grande Camafeu de Viena” (doc. E)		Participação na análise das fontes	20 min.
--	--	---	--	------------------------------------	---------

6ª e 7ª aulas, 8/11/19 (50+50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. A unidade do mundo imperial: o culto a Roma e ao imperador	Explicar a importância do Imperador como elemento de coesão política	Ler e analisar o texto “O culto a Augusto” (doc. 5-A)	Manual, pp. 80-81	Participação na análise da fonte	50 min.
		Ver e analisar o plinto da coluna dedicada ao imperador Antonino Pio (doc. 5-B)		Participação na análise da fonte	50 min.

8ª e 9ª aulas, 12/11/19 (50+50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. A unidade do mundo imperial: a codificação do direito	Salientar a riqueza e a utilidade do direito romano	Ler o conceito “Direito (romano)”	Manual, p. 82	Participação na análise da fonte	20 min.
		Ler e analisar o texto “A superioridade do direito romano”, Cícero, <i>Do Orador</i> (doc. 6)	Manual, p. 82		40 min.
		Ler e analisar o texto “O parecer de um jurisconsulto: responsabilidade de um acidente de viação”, <i>Corpus Juris Civilis</i> (doc. 7)	Manual, p. 83	Participação na análise da fonte	40 min.

10ª aula, 14/11/19 (50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. A unidade do mundo imperial: a progressiva extensão da cidadania	Distinguir as etapas da extensão da cidadania aos diversos povos do Império	Ler e analisar o quadro “Principais direitos e deveres do cidadão romano” (doc. 8)	Manual, p. 84	Participação na análise do quadro	20 min.
		Ver o cronograma “A progressiva extensão da cidadania” (doc. 10)	Manual, p. 85		10 min.

	Reconhecer na extensão da cidadania um processo de integração das regiões dominadas	Ler e analisar o texto “Um estatuto elevado”, <i>Atos dos Apóstolos</i> , cap. XXII (doc. 9)	Manual, p. 85	Participação na análise da fonte	20 min.
--	---	--	---------------	----------------------------------	---------

11ª e 12ª aulas, 10/12/19 (50+50 min.) - aula assistida

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. A romanização da Península Ibérica	Compreender o conceito de romanização ;	Escrever no caderno o conceito “romanização”	Manual, p. 108	Questionário inicial aos alunos	15 m.
	compreender o impacto da romanização nos povos conquistados	Ver o quadro cronológico “Da conquista à <i>pax romana</i> ”) (doc. 28)	Manual, p. 108		15 m.
	Situar no tempo a conquista romana; explicar as suas dificuldades	Ler e analisar o texto “Os Lusitanos”, Estrabão, <i>Geografia</i> (doc. 29)	Manual, p. 109		20 m.
	Identificar os Lusitanos; conhecer a sua cultura	Elaborar um quadro comparativo da cultura dos Lusitanos e		Participação na elaboração do quadro	20 min.

		dos Romanos, com base na fonte; passá-lo para o caderno			15 min.
	Compreender as mudanças causadas pela romanização no urbanismo e no quotidiano dos povos conquistados	Ver um diapositivo da reconstituição virtual de Olisipo; comparar com o modelo urbano de Roma	Projektor		
		Manusear objetos arqueológicos de origem romana	Álbum <i>Rome Reconstructed</i> (Roma, Archeolibri, s.d.)		15 min.
			Moeda, lucerna e fragmento cerâmico (disponibilizados pelo orientador)		

13ª e 14ª aulas, 23/1/20 (50+50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Módulo 2- O Dinamismo Civilizacional da Europa ocidental nos Sécs. XIII a XIV. 1- A Identidade Civilizacional	Mostrar o papel desempenhado pelo Cristianismo na coesão do Ocidente medieval	Ver o mapa "As religiões do Mediterrâneo nos séculos XII-XIII" (doc. A, p. 24)	Manual (Um Novo Tempo da História, 2, Porto Editora, 2014), pp. 18 e 24		20 min.
A unidade de crença	Apontar a existência de minorias étnico-religiosas no Ocidente medieval (moçárabes,	Ouvir e comentar a interpretação musical do mesmo texto litúrgico (<i>Gloria in Excelsis</i>) no	CDs <i>Jesu Dulcis Memoriae. Canti Gregoriani</i> , Enrico de Capitani e	Participação no comentário da interpretação musical	60 min.

	muçulmanos e judeus) Caracterizar brevemente as diferenças entre o rito romano e o rito moçárabe	rito romano e no rito moçárabe	Antiqua Laus, e <i>Chant Mozarabe. Cathédrale de Toledo (XVe. siècle)</i> , Marcel Pérès e Ensemble Organum		20 min.
--	---	--------------------------------	---	--	---------

15ª e 16ª aulas, 28/1/20 (50+50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. A unidade de crença: o poder do Papa	Compreender a centralidade religiosa e política do Papado no Ocidente medieval	Ver e analisar o fresco do séc. XII <i>A doação de Constantino</i> (doc. 7-B)	Manual, p. 18	Participação na análise da fonte	50 min. 50 min.

17ª aula, 30/1/20 (50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. A unidade de crença: a	Compreender a importância da Reforma Gregoriana		Manual, p. 18		20 min.

Reforma Gregoriana	na extensão geográfica e social do poder do Papa	Ler e analisar o texto “A afirmação da supremacia do Papa”, Gregório VII, <i>Dictatus Papae</i> (doc. 7-A)		Participação na análise da fonte	30 min.
--------------------	--	--	--	----------------------------------	---------

18ª e 19ª aulas, 4/2/20 (50+50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. A unidade de crença: o IV Concílio de Latrão.	Compreender a importância do IV Concílio de Latrão na Reforma Gregoriana	Ler e analisar alguns cânones do IV Concílio de Latrão (doc. 8)	Manual, p. 19	Participação na análise da fonte	50 min.
A Cristandade ocidental face a Bizâncio	Distinguir, em termos geográficos, culturais e religiosos, a Cristandade ocidental e o mundo bizantino	Ler e analisar o texto “O afastamento cultural”, Liutprando de Cremona, <i>Notícia da Missão a Constantinopla</i> (doc. 9-A)	Manual, p. 20	Participação na análise da fonte	30 min.
	Compreender o conceito de Cristianismo Ortodoxo Grego	Ler o conceito “Igreja Ortodoxa Grega”	Manual, p. 20		20 min.

20ª e 21ª aulas, 6/2/20 (50+50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. Continuação da aula anterior	Continuação da aula anterior	Ver e analisar a iluminura “O patriarca de Constantinopla, Miguel Cerulário, e o Papa Leão IX”	Manual, p. 20	Participação na análise da fonte	10 min.
		Ler e analisar o texto “O afastamento religioso”, Bula da excomunhão de Miguel Cerulário, patriarca de Constantinopla, pelo Papa Leão IX (doc. 9-B)	Manual, p. 20	Participação na análise da fonte	30 min.
		Ler e analisar os pontos de vista bizantino e ocidental do saque de Constantinopla pelos cruzados em 1204 (docs. 10-A e 10-B)	Manual, p. 21	Participação na análise da fonte	60 min.

22ª e 23ª aulas, 7/2/20 (50+50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. A Cristandade ocidental face ao Islão	Distinguir, em termos geográficos, culturais e religiosos, a Cristandade ocidental e	Ler o conceito “Islão”	Manual, p. 22		30 min.
		Ver e analisar o mapa	Manual, p. 24	Participação na análise do mapa	20 min.

	o mundo islâmico	“As religiões do Mediterrâneo no séc. XII-XIII” Ler e analisar o quadro “Obrigações dos crentes (os cinco pilares do islão)”	Manual, p. 22	Participação na análise do quadro	50 min.
--	------------------	--	---------------	-----------------------------------	---------

24ª e 25ª aulas, 11/2/20 (50+50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. Arte e cultura islâmicas	Compreender a influência da teologia corânica no abstracionismo da arte islâmica	Ver e comparar imagens da Grande Mesquita de Ispahan, Irão, e da Notre Dame de Paris, França	Projektor	Participação na análise das imagens	40 min.
Diferenças comparativas entre Cristianismo, Judaísmo e Islão	Apontar as principais diferenças entre as três grandes “religiões do livro”	Analisar e passar para o caderno o quadro das diferenças entre Cristianismo, Judaísmo e Islão, elaborado pelo professor estagiário	Quadro da sala e caderno do aluno	Participação na análise do quadro	60 min.

26ª aula, 13/2/20 (50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont. As cruzadas	Compreender os conceitos de <i>jiḥād</i> e cruzada	Ler e analisar os textos “Guerras santas (Corão, 4, 73, e <i>Elogio da Nova Milícia</i> , S. Bernardo de Claraval)” (docs. 12-A e 12-B)	Manual, p. 23	Participação na análise das fontes	30 min.
		Ver <i>powerpoint</i> sobre as cruzadas elaborado pelo professor estagiário	Projektor		20 min.

27ª e 28ª aulas, 18/2/20 (50+50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Concurso sobre a matéria do Módulo 2, Unidade 1	Consolidar as aprendizagens	Realizar um concurso de perguntas elaboradas pelo professor estagiário sobre a matéria do Módulo 2, Unidade 1, com a turma dividida em	Quadro da sala	Participação no concurso	100 min.

		quatro equipas			
--	--	-------------------	--	--	--

29ª aula, 20/2/20 (50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Revisões	Consolidar as aprendizagens	Rever a matéria do Módulo 2, Unidade 1, e responder às dúvidas dos alunos	Manual, quadro da sala e caderno do aluno		50 min.

30ª e 31ª aulas, 21/2/20 (50+50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Teste de avaliação	Avaliar as aprendizagens				100 min.

32ª aula, 27/2/20 (50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Entrega e correção dos testes	Consolidar as aprendizagens	Corrigir o teste e responder às dúvidas dos alunos	Manual, quadro da sala e caderno do aluno		50 min.

33ª e 34ª aulas, 28/2/20 (50+50 min.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Discussão das notas e recomendações finais	Consolidar as aprendizagens	Conversa com os alunos			100 min.

Anexo 4**Planificação das aulas assistidas pela Coordenadora do Mestrado – 10º H2**

MESTRADO EM ENSINO DA HISTÓRIA

FCSH-UNL

PLANIFICAÇÃO DE DUAS AULAS ASSISTIDAS (50+50 M.)

Estagiário: Pedro Picoito**Orientador:** Dr. João Roseiro, E.S. D.Dinis**Disciplina:** História A; **Ano:** 10º; **Turma:** H2; **Ano lectivo:** 2019/20**Módulo 1:** Raízes mediterrânicas da civilização europeia – cidade, cidadania e Império na Antiguidade Clássica**Unidade 2. 3:** A integração de uma região periférica no universo imperial: a romanização da Península Ibérica

1ª AULA (50 M.)

Conteúdos	Objectivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
2.3. A romanização da Península Ibérica	Compreender o conceito de romanização (conceito estruturante); Compreender o impacto da romanização nos povos conquistados	Escrever no quadro e passar para o caderno o conceito de romanização (manual, p. 108)	Manual (<i>Um Novo Tempo da História</i> , Parte 1, História A, 10º ano), p. 108	Avaliação formativa: questionário inicial aos alunos	15 m.
2.3.1. A conquista	Situar no tempo a conquista romana; Explicar as suas dificuldades	Ver doc. 28 (quadro cronológico “Da conquista à <i>pax romana</i> ”)	Manual, p. 108		15 m.
	Identificar os Lusitanos; Conhecer sumariamente a sua cultura;	Ler e analisar doc. 29 (texto “Os Lusitanos”,	Manual, p. 109		20 m.

	Analisar uma fonte histórica	Estrabão, <i>Geografia</i>)			
--	------------------------------	------------------------------	--	--	--

2ª AULA (50 M.)

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Cont.	Cont.	Elaborar um quadro comparativo da cultura dos Lusitanos e dos Romanos, com base no documento analisado; passá-lo para o caderno		Avaliação formativa: participação dos alunos na elaboração do quadro comparativo	20 m.
	Compreender as mudanças causadas pela romanização no urbanismo e no quotidiano dos povos conquistados	Ver diapositivo de uma reconstituição de <i>Olisipo</i> ; Comparar com o modelo urbano de Roma; Manusear peças arqueológicas de origem romana	Projektor		15 m.
			Álbum <i>Rome Reconstructed</i> (Roma, Archeolibri, s.d.) Moeda, lucerna e fragmento cerâmico (disponibilizados pelo orientador)		15 m.

Anexo 5

Texto latino e tradução portuguesa do hino litúrgico *Gloria in Excelsis* – 10º H2

*10º H 2**Módulo 2 – A identidade civilizacional da Europa ocidental**1.1.2 – A unidade da crença*

GLORIA in excelsis Deo

Et in terra pax hominibus bone voluntatis.

Laudamus te.

Benedicimus te.

Adoramus te.

Glorificamus te.

Gratias agimus tibi propter magnam gloriam tuam.

Domine Deus, Rex caelestis, Deus pater omnipotens.

Domine Filii unigenite Jesu Christe.

Domine Deus, Agnus Dei, Filius Patris.

Qui tollis peccata mundi, miserere nobis.

Qui tollis peccata mundi, suscipe deprecationem nostram.

Qui sedes ad dexteram patris, miserere nobis.

Quoniam tu solus sanctus.

Tu solus Dominus.

Tu solus altissimus, Jesu Christe.

Cum Sancto Spiritu, in gloria Dei Patris. Amen.

TRAD.: Glória a Deus nas alturas e paz na Terra aos homens por Ele amados. Nós Vos louvamos. Nós Vos bendizemos. Nós Vos adoramos. Nós Vos glorificamos. Nós Vos damos graças por Vossa imensa glória. Senhor Deus, Rei dos Céus, Deus Pai todo-poderoso. Senhor Jesus Cristo, Filho unigénito. Senhor Deus, Cordeiro de Deus, Filho de Deus Pai. Vós que tirais o pecado do mundo, tende piedade de nós. Vós que tirais o pecado do mundo, acolhei a nossa súplica. Vós que estais à direita do Pai, tende piedade de nós. Só Vós sois o santo, só Vós o Senhor, só Vós o altíssimo Jesus Cristo. Com o Espírito Santo, na glória de Deus Pai. Amén.

Anexo 6**Matriz do teste - 10º H2**

A.E. D. DINIS

10º H 2

MATRIZ DO TESTE - HISTÓRIA A

Estagiário: Pedro Picoito**Orientador:** Dr. João Roseiro**Disciplina:** História A; **Ano:** 10º; **Turma:** H2; **Ano letivo:** 2019/20**Módulo 2:** A identidade civilizacional da Europa ocidental**Unidade 1.1:** O Ocidente medieval, multiplicidade de poderes e unidade de crença**Subunidade 1.1.2:** A unidade de crença

Conteúdos	Material
A unidade de crença: Cristandade latina, Igreja católica, obediência ao Papa	Manual, pp. 18 e 19
Conceito estruturante: Papado	Manual, p. 18
O poder do bispo de Roma: afirmação da supremacia do Papa e reforma gregoriana	Manual, p. 18, doc. 7: <i>A afirmação da supremacia do Papa</i>
As três dimensões da reforma gregoriana: autoridade do Papa sobre o poder político, autoridade do Papa sobre os outros bispos, autoridade do Papa sobre todos os fiéis	Apontamentos da aula
Um exemplo: o IV Concílio de Latrão	Manual, p. 19, doc. 8: <i>A Igreja regula a vida dos crentes</i>
A Cristandade ocidental face a Bizâncio	Manual, pp. 20-21
O Império Bizantino, herdeiro de Roma	Manual, p. 20, doc. 9A: <i>O afastamento cultural</i>
A rivalidade entre o Papa e o Patriarca de Constantinopla	Manual, pp. 20-21
O Cisma de 1054	Manual, p. 20, doc. 9B: <i>O afastamento religioso</i>

Conceito não estruturante: Igreja Ortodoxa Grega	Manual, p. 20
O saque de Constantinopla pelos cruzados (1204)	Manual, p. 21
A Cristandade ocidental face ao Islão	Manual, pp. 22-25
Fundação e expansão do Islão	Manual, p. 22
Conceito não estruturante: Islão	Manual, p. 22
Fundamentos do Islão: monoteísmo	Manual, p. 22, doc. 11A: <i>Um Deus único</i>
Fundamentos do Islão: os Cinco Pilares	Manual, p. 22, doc. 11B: <i>Obrigações dos crentes</i>
A arte islâmica e a recusa das imagens	Apontamentos da aula
A reacção cristã no séc. XI: o Papa Urbano II e a I Cruzada (1095)	Manual, p. 23; Manual, p. 24, doc. B: <i>O apelo do Papa Urbano II</i>
Guerra santa, <i>jiḥad</i> , cruzada	Manual, p. 23, doc. 12: <i>Guerras Santas (A: Jihād; B: Cruzada)</i>
As Cruzadas: contexto e características	Apontamentos da aula (Powerpoint)
Diferenças entre Judaísmo, Cristianismo e Islão	Apontamentos da aula (Quadro)

Anexo 7**Concurso sobre os conteúdos das aulas 13 a 26 – 10º H2**

MESTRADO EM ENSINO DA HISTÓRIA**FSCH – UNL****ESTÁGIO: A.E. D. DINIS****ANO LECTIVO: 2019/20****ESTAGIÁRIO:** Pedro Picoito**ORIENTADOR:** João Carvalho Roseiro**TURMA:** 10º H2**CONCURSO SOBRE CONTEÚDOS DO MÓDULO 2****1. Nos séculos XI-XIV, a Europa ocidental organiza-se politicamente em:**

- a) Reinos e senhorios
- b) Países e distritos
- c) Províncias de religião única

Resposta: a)

2. A Reforma Gregoriana é:

- a) Um cânone do IV Concílio de Latrão que torna obrigatória a reforma do Papa aos 70 anos;
- b) Um conjunto de reformas da Igreja latina que reforçam a autoridade do Papa perante o poder político, os outros bispos e todos os fiéis.
- c) O cisma entre a Igreja católica e a Igreja ortodoxa em 1054.

Resposta: b)

3. O *Dictatus Papae* é:

- a) Um livro do Novo Testamento
- b) O regulamento da eleição do Papa pelo conclave de cardeais
- c) Uma declaração da Santa Sé, em vários artigos, que sintetiza os princípios da Reforma Gregoriana

Resposta: c)

4. O IV Concílio de Latrão, em 1215, estabeleceu a obrigatoriedade de:

- a) Comunhão e confissão anuais de todos os católicos
- b) Peregrinação a Roma de todos os católicos uma vez na vida
- c) Missa ao Domingo para todos os católicos

Resposta: a)

5. Uma das diferenças entre a Igreja latina e a Igreja ortodoxa grega é que:

- a) No Ocidente a Missa é em latim e no Oriente em grego
- b) Celebram a Missa na mesma língua, mas os padres ortodoxos podem casar, ao contrário dos católicos
- c) Não há grandes diferenças entre a Igreja latina e a Igreja ortodoxa grega

Resposta: a)

6. A principal causa do cisma entre a Igreja católica e a Igreja ortodoxa, em 1054, é:

- a) A recusa dos ortodoxos em celebrar a Missa em latim
- b) A recusa do Patriarca de Constantinopla em obedecer ao Papa
- c) A recusa dos ortodoxos em reconhecer a divindade de Cristo

Resposta: b)

7. A principal consequência do cisma de 1054 é:

- a) A proibição pelo Imperador bizantino da venda de produtos de luxo ao Ocidente
- b) A celebração da Missa em grego no Império bizantino
- c) A excomunhão mútua do Papa e do Patriarca de Constantinopla e a separação das Igrejas católica e ortodoxa

Resposta: c)

8. A conquista de Constantinopla pelos cruzados em 1204:

- a) Prejudicou seriamente qualquer tentativa de reconciliação entre católicos e ortodoxos
- b) Não teve qualquer efeito nas relações entre católicos e ortodoxos
- c) Aproximou católicos e ortodoxos porque o Papa excomungou os cruzados

Resposta: a)

9. O Islão foi fundado por Maomé:

- a) No século IV
- b) No século VII
- c) No século XI

Resposta: b)

10. A data fundadora do calendário islâmico é a Hégira, em 622 d.C., que comemora:

- a) O nascimento de Maomé
- b) A aparição do arcanjo S. Gabriel a Maomé
- c) A “fuga” de Maomé de Meca para Medina

Resposta: c)

11. Um dos Cinco Pilares do islão é:

- a) Rezar cinco vezes por dia na direcção de Meca
- b) Rezar cinco vezes por dia na direcção de Medina
- c) Rezar cinco vezes por dia na direcção de Jerusalém

Resposta: a)

12. Os muçulmanos devem peregrinar uma vez na vida a:

- a) Meca
- b) Medina
- c) Jerusalém

Resposta: a)

13. No Ramadão, os muçulmanos não podem:

- a) Comer carne de porco entre o nascer e o pôr do sol
- b) Beber álcool entre o nascer e o pôr do sol
- c) Comer e beber entre o nascer e o pôr do sol

Resposta: c)

14. Os muçulmanos são:

- a) Politeístas
- b) Monoteístas
- c) Nem uma coisa nem outra

Resposta: b)

15. Para os muçulmanos, Maomé é:

- a) Deus
- b) Filho de Deus
- c) O maior dos profetas

Resposta: c)

16. Para os muçulmanos, Jesus é:

- a) Deus
- b) Um profeta
- c) O maior dos profetas

Resposta: b)

17. As cruzadas são a resposta do Ocidente cristão:

- a) À conquista da Península Ibérica pelos Turcos
- b) À conquista do Norte de África pelos Turcos
- c) À conquista da Terra Santa pelos Turcos

Resposta: c)

18. Na I Cruzada, Bizâncio:

- a) Pediu ajuda aos cristãos do Ocidente
- b) Foi conquistada pelos cristãos do Ocidente
- c) Foi indiferente ao conflito entre os cristãos do ocidente e os muçulmanos

Resposta: a)

19. As características que definem a cruzada são:

- a) A guerra dos cristãos contra os muçulmanos
- b) A doutrina da guerra santa
- c) A doutrina da guerra santa, a iniciativa do Papa, a libertação da Terra Santa e a natureza penitencial

Resposta: c)

20. Na Idade Média, a religião é um “facto social total” porque:

- a) Influencia a vida privada de todos os fiéis
- b) Influencia a vida pública de todos os fiéis
- c) Influencia a vida pública e privada de todos os fiéis

Resposta: c)

DOCUMENTAÇÃO OFICIAL

Diário da República, 2ª Série – 128 – 5 de julho de 2017 (Despacho 5908/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação)

Diário da República, 1ª Série – 129 – 6 de julho de 2018 (Decreto-lei 55/2018)

Diário da República, 1ª Série – 111 – 11 de junho de 2019 (Portaria 181/2019 do Ministério da Educação)

Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário, *Programa de História A. 10º, 11º e 12º Anos. Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades. Formação Específica*, s.d.

Ministério da Educação/Direcção-Geral de Educação, *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico. 3º Ciclo*, I, s.d.

Ministério da Educação/Direcção-Geral de Educação, *Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Obrigatório*, 2017

Ministério da Educação/Inspecção-Geral da Educação, *Avaliação Externa das Escolas. Relatório de Escola. Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico D. Dinis. Lisboa*, 2011

BIBLIOGRAFIA

David Abulafia, *The Great Sea. A Human History of the Mediterranean*, Milton Keynes, Allen Lane, 2010

Agrupamento de Escolas D. Dinis, *site oficial* (www.esecddinis.pt)

Maurice Agulhon, “École” e “Laïcité”, *Les Mots de la République*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2007, pp. 46-47 e 62-63

Cyrille Aillet, *Les Mozarabes. Christianisme, Islamisation et Arabisation en Péninsule Ibérique (IXe-XIIe Siècle)*, Madrid, Casa de Velásquez, 2010

João Ferreira de Almeida, “Sociedade e valores”, in António Costa Pinto (coord.), *Portugal Contemporâneo*, Madrid, Sequitur, 2000, pp. 160-179

Benedict Anderson, *Comunidades Imaginadas*, Lisboa, Edições 70, 2005

Roberta Anderson e Dominic Aidan Bellenger (ed.), *Medieval Worlds. A Sourcebook*, Londres, Routledge, 2003

Raymond Aron, *As Etapas do Pensamento Sociológico*, 3ª ed., Lisboa, D. Quixote, 1994

Id., *Dimensions de la Conscience Historique*, Paris, Les Belles Lettres, 2011

Id., “L’avenir des religions séculières”, *Une Histoire du XXe Siècle. Anthologie*, Paris, Perrin, 2012, pp. 235-268

Allan Auffray, “Homage de Macron à Samuel Paty: Nous Continuerons, Professeur”, *Libération*, 22/10/2020 (liberation.fr/politiques/2020/10/22/hommage-de-macron-a-samuel-paty-nous-continuerons-professeur_1803133)

Jean Baechler, “Religião”, in Raymond Boudon (dir.), *Tratado de Sociologia*, Lisboa, Asa, 1995, pp. 437-448

Daniel Barbu, “L’image byzantine: production et usages”, *Annales H.S.S.* (Jan. 1996, 1), pp. 71-92

Maria Filomena Barros, “Ethno-religious minorities”, in José Mattoso (dir.), *The Historiography of Medieval Portugal, c. 1950-2010*, Lisboa, Instituto de Estudos Medievais, 2011, pp. 571-590

Jêrome Baschet, *La Civilisation Féodale. De l’An Mil à la Colonisation de l’Amérique*, 3^a ed., Paris, Champs/Flammarion, 2006

Mary Beard, *SPQR. A History of Ancient Rome*, Londres, Profile Books, 2016

Peter Berger, “The desecularization of the world: a global overview”, in Peter Berger (ed.), *The Desecularization of the World. Resurgent Religion and World Politics*, Washington, Ethics and Public Policy Center, 1999

Cesar Birzêa, “The education policy perspective”, in John Keats (ed.), *Religious Diversity and Intercultural Education. A Reference Book for Schools*, Estrasburgo, Conselho da Europa, 2007

Fabrizio Bisconti, *Os Primeiros Cristãos. As Histórias, os Monumentos, as Figuras*, Lisboa, Paulus Editora, 2019

Marc Bloch, *Introdução à História*, Lisboa, Publicações Europa-América, 1965

Raymond Boudon, *O Lugar da Desordem*, Lisboa, Gradiva, 1990

Id., “Acção”, in Raymond Boudon (dir.), *Tratado de Sociologia*, Lisboa, Asa, 1995, pp. 21-56

Raymond Boudon e François Bourricaud, “Action”; “Modernisation”; “Religion”, *Dictionnaire Critique de la Sociologie*, Paris, Quadrige/Presses Universitaires de France, 2000, pp. 1-8; 396-404; 487-499

Rémi Brague, *Europe, La Voie Romaine*, Paris, Gallimard, 1999

Id., *Sobre a Religião e a Sua Relação Com a Razão, a Liberdade e a Violência*, Lisboa, Lucerna, 2019

Maria Antonia Bel Bravo, *Sefarad. Los Judíos de España*, 3^a ed., Madrid, Sílex, 2006

Allan Brent, *The Imperial Cult and the Development of Church Order*, Leiden, Brill, 1999

Peter Brown, *A Ascensão do Cristianismo no Ocidente*, Lisboa, Presença, 1999

Peter Burke, “A história como memória social”, *O Mundo Como Teatro. Estudos de Antropologia Histórica*, Lisboa, Difel, 1992

Id., *History and Social Theory*, 2ª ed., Londres, Polity Press, 2005

Walter Burkert, *Religião Grega na Época Clássica e Arcaica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1993

Alberto del Campo e Rafael Cáceres, *Historia Cultural del Flamenco*, Córdoba, Almuzara, 2013

Franco Cardini, *Europa e Islam. Storia di un Malinteso*, Roma/Bari, Laterza, 2000

António Borges Coelho, *Portugal na Espanha Árabe*, 1, 2ª ed., Lisboa, Caminho, 1989

Conselho da Europa, *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI. Princípios e Linhas Orientadoras*, Estásburgo, Conselho da Europa, 2018

Jorge Custódio, “Reflexos da industrialização na fisionomia e vida da cidade”, in Irisalva Moita (coord.), *O Livro de Lisboa*, Lisboa, Livros Horizonte, 1994, pp. 435-492

Radha Dalal, “The Great Mosque (or Masjid-e Jameh) of Isfahan”, Khan Academy, 2017 (<https://www.khanacademy.org/humanities/ap-art-history/west-and-central-asia-apahh/west-asia/a/the-great-mosque-or-masjid-e-jameh-of-isfahan>)

Régis Debray, *L'Enseignement du Fait Religieux Dans l'École Laïque. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale*, 2002 (education.gouv.fr/sites/l'enseignement-du-fait-religieux-dans-l-ecole-laique-12851)

Nicolas Dellesalle, “Samuel Paty, martyr de la République”, *Paris Match*, 31/10/2020 (parismatch.com/Actu/Societe/Samuel-Paty-martyr-de-la-Republique-1709586)

Jean Délumeau (ed.), *Histoire Vécue du Peuple Chrétien*, I e II, Toulouse, Privat, 1979

Eamon Duffy, *The Stripping of the Altars. Traditional Religion in England. 1400-1580*, 2ª ed., New Haven, Yale University Press, 2005

Georges Dumézil, *Le Roman des Jumeaux*, Paris, Gallimard, 1995

Jean-Dominique Durand, “Le parcours de l’histoire religieuse dans l’évolution culturelle européenne”, *Lusitania Sacra*, 2ª Série, XXI (2009), pp. 57-61

Émile Durkheim, *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, Oeiras, Celta Editora, 2002

Roger Eatwell e Matthew Goodwin, *National Populism. The Revolt Against Liberal Democracy*, Milton Keynes, Pelican Books, 2018

Mircea Eliade, *Tratado de História das Religiões*, 3ª ed., Lisboa, Asa, 1997

John Esposito, *What Everyone Needs to Know About Islam*, 2ª ed., Oxford, Oxford University Press, 2011

Richard Evans, *The Pursuit of Power. Europe, 1815-1914*, Londres, Penguin Books, 2017

Sébastien Fath, “Religion civile”, in Danièle Hervieu-Léger e Régine Azira (dir.), *Dictionnaire du Fait Religieux*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010, pp. 1029-1036

Geza Fehérvári, “Mihrab”, in *Encyclopaedia of Islam. Second Edition. Online*, Brill, s.d. (<https://referenceworks.brillonline.com/browse/encyclopaedia-of-islam-2>)

Hermenegildo Fernandes e António Rei, “Islam and Mozarabs”, in José Mattoso (dir.), *The Historiography of Medieval Portugal, c. 1950-2010*, Lisboa, Instituto de Estudos Medievais, 2011, pp. 547-570

Jorge Almeida Fernandes, “Erdogan reconquista Hagia Sophia”, *Público/P2*, 19/7/2020

Paulo Almeida Fernandes e Ana Paula Antunes (coord.), *Convivência(s). Lisboa Plural. 1147-1910*, Lisboa, Câmara Municipal de Lisboa/Museu de Lisboa, 2019

António Matos Ferreira, “Secularização”, in Carlos Moreira de Azevedo (dir.), *Dicionário de História Religiosa de Portugal*, P-V, Lisboa, Círculo de Leitores, 2001, pp. 195-202

Juan Miguel Ferrer, “Orígenes y desarrollo de la liturgia mozárabe”, in *Los Mozárabes. Historia, Cultura y Religión de los Cristianos de Al Ándalus*, Córdoba, Almuzara, 2018, pp. 63-86

Manuela Franco, “Judeus em Portugal”, in António Barreto e Maria Filomena Mónica (org.), *Dicionário de História de Portugal*, VIII, Porto, Livraria Figueirinhas, 1999, pp. 314-324

Francis Fukuyama, *Identity. Contemporary Identity Politics and the Struggle For Recognition*, Londres, Profile Books, 2019

Patrick Geary, *O Mito das Nações. A Invenção do Nacionalismo*, Lisboa, Gradiva, 2008

Ernest Gellner, *Dos Nacionalismos*, Lisboa, Edições 70, 2019

René Girard, *La Violence et le Sacré*, Paris, Grasset et Frasnuelle, 1972

Paula Godinho, *Festas de Inverno no Nordeste de Portugal. Património, Mercantilização e Aporias da Cultura Popular*, Castro Verde, 100 Luz, 2010

Ittai Gradel, *Emperor Worship and Roman Religion*, Oxford, Oxford University Press, 2002

Pierre Grimal, *A Civilização Romana*, Lisboa, Edições 70, 1993

Pierre Guichard, *Al-Andalus. 711-1492*, Paris, Hachette, 2000

Jurgen Habermas, "The European nation-state: on the past and future of sovereignty and citizenship", *The Inclusion of the Other*, Cambridge (MA), MIT Press, 1998, pp. 105-154

Id., "Lutas pelo reconhecimento no Estado democrático constitucional", in Charles Taylor *et al.*, *Multiculturalismo. Examinando a Política de Reconhecimento*, Lisboa, Instituto Piaget, 1998, pp. 125-164

J. Mark Halstead, "Muslims and sex education", *Journal of Moral Education*, 26/3 (1997), pp. 217-230 (<https://doi.org/10.1080/0305724970306>)

Sarah Hamilton, *Church and People in the Medieval West, 900-1200*, Harlow, Rutledge, 2013

Pascal Hammerli, "Analyse: le crucifix dans les écoles en Europe. La polémique suisse et l'affaire Lautsi", *Relioscope*, 7/5/2012 (religion.info/2012/05/07/analyse-crucifix-dans-les-ecoles-en-europe)

Danièle Hervieu-Léger, *Catholicisme, la Fin d'un Monde*, Paris, Bayard, 2003

Dan Hitchens, "Will Catholic schools resist state pressure on sex education?", *Catholic Herald*, 12/9/2019 (catholicherald.co.uk/will-catholic-schools-resist-state-pressure-on-sex-education/)

Eric Hobsbawm e Terence Ranger (ed.), *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983

Olwen Hufton, "O que é a história religiosa hoje?", in David Cannadine (coord.), *O Que É a História Hoje?*, Lisboa, Gradiva, 2006, pp. 85-110

Samuel Huntington, *O Choque das Civilizações e a Mudança da Ordem Mundial*, Lisboa, Gradiva, 1999

Albert Hourani, *A History of the Arab Peoples*, Londres, Faber and Faber, 2002

Instituto de Estudos Medievais, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, *site oficial* (<https://iem.fcsh.unl.pt>)

Robert Jackson, “Teaching about religions in the public sphere: European polity initiatives and the interpretative approach”, *Numen*, 55 (2008), pp. 151-182

Id., “The contribution of teaching about religions to education for democratic citizenship in Europe and beyond: consequences of the REDCO-Project”, in Wolfram Weisse (ed.), *Religion in Education – A Contribution To Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries? The REDCO Project: Presentation in the European Parliament*, 2008, pp. 30-38 (<https://www.awr.uni-hamburg.de/website-content/pdfs-forschung/redco-brussels.pdf>)

Id., *Signposts. Policy and Practice For Teaching About Religious and Non-Religious World Views in Intercultural Education*, Estrasburgo, Conselho da Europa, 2014

Id. “Inclusive study of religions and world views in schools: *Signposts* from the Council of Europe”, *Social Inclusion*, 4/2 (2016), pp. 14-25

William Chester Jordan, *Europe in the High Middle Ages*, Londres, Penguin Books, 2002

Maria Júlia Jorge, “Marvila (Sítio de)”, in Francisco Santana e Eduardo Sucena (dir.), *Dicionário de História de Lisboa*, Lisboa, s.e., 1994, pp. 565-573

Bichara Kader, “Muslims in Europe: the construction of a problem”, in AA.VV., *The Search For Europe. Contrasting Approaches*, BBVA-Open Mind, 2017, pp. 302-325 (bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2017/11/BBVA-OpenMind-book-the-search-for-europe-contrasting-approaches-1.pdf)

Gilles Kepel e Bernard Rougier, “Radicalisations et islamophobie: le roi est nu”, *Libération*, 14/3/2016 (liberation.fr/debats/2016/03/14/radicalisations-et-islamophobie-le-roi-est-nu_1439535)

Ian Kershaw, *Roller-Coaster. Europe, 1950-2017*, Milton Keynes, Allen Lane, 2018

Will Kymlicka, *Liberalism, Community and Culture*, Oxford, Clarendon Press, 1991

Adriano La Regina, “La lupa del Campidoglio è medievale: la prova è nel test al carbonio”, *La Repubblica*, 8/7/2008 (<https://roma.repubblica.it/dettaglio/la-lupa-del-campidoglio-e-medievale-la-prova-e-nel-test-al-carbonio/1485581>)

Jacques Le Goff, *L'Europe Est-Elle Née au Moyen Âge?*, Paris, Seuil, 2003

Id., *Une Vie Pour l'Histoire. Entretiens avec Marc Heurgon*, Paris, La Découverte, 2010

Claude Lévi-Strauss, *Le Totemisme Aujourd'hui*, Paris, Presses Universitaires de France, 1962

Id., *La Pensée Sauvage*, Paris, Plon, 1962

Lina Molokotos Liederman, “L’expression des appartenances religieuses à l’école en France et en Angleterre”, *Agora Débats*, 28 (2002), pp. 114-130

Seymour Martin Lipset, “Revolta contra a modernidade”, *Consenso e Conflito. Ensaios de Sociologia Política*, Lisboa, Gradiva, 1992, pp. 347-403

Françoise Locerie, “L’Islam, un défi pour la laïcité à l’école?”, *Tréma. Revue Internationale de l’Éducation et Didactique*, 37 (2012), pp. 87-99 (<https://doi.org/10.400/trema.2739>)

Aurélio Lopes, *As Faces do Caos. Ritos de Subversão na Tradição Portuguesa*, Alpiarça, Garrido Artes Gráficas, 2000

Pedro Luz, *A Educação da Dimensão Religiosa na Escola Pública. O Contributo do Documento Princípios Orientadores de Toledo Para o Ensino Acerca das Religiões e das Crenças. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, 2018

Margaret MacMillan, *The Uses and Abuses of History*, Londres, Profile Books, 2010

Emmanuel Macron, “La République est volonté, la République est transmission. Jamais achevée, toujours à reconquerir”, *Le Monde*, 4/9/2020 ([lemonde.fr/politique/article/2020/09/04/macron-la-republique-est-volonte-la-republique-est-transmission-jamais-achevee-toujours-a-reconquerir_6050945_823448.html](https://www.lemonde.fr/politique/article/2020/09/04/macron-la-republique-est-volonte-la-republique-est-transmission-jamais-achevee-toujours-a-reconquerir_6050945_823448.html))

José Mapril, “Bangla masjid: Islão e bengalidade entre os bangladeshianos em Lisboa”, *Análise Social*, 173 (2005), pp. 851-878

Henri-Irenée Marrou, *Do Conhecimento Histórico*, São Paulo, Livraria Martins Fontes, s.d.

José Mattoso, “O passado medieval português e o país de hoje”, in AA. VV., *Primeiro Encontro Sobre o Ensino da História. Comunicações*, Lisboa, Fundação calouste Gulbenkian, 1992, pp. 3-12

Id., *A Identidade Nacional*, Lisboa, Gradiva, 1998

Id. “Olhares sobre o sagrado”, *Levantar o Céu. Os Labirintos da Sabedoria*, Lisboa, Temas e Debates, 2012, pp. 147-156

Hugh McLeod e Werner Ustorf (ed.), *The Decline of Christendom in Western Europe, 1750-2000*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003

Nasar Meer, "Identity articulations, mobilization and autonomy in the movement for Muslim schools in Britain", *Race, Ethnicity and Education*, 12/3 (2009), pp. 379-399 (<https://doi.org/10.1080/13613320903178311>)

Teresa Líbano Monteiro, "Fés, credos e religiões", in José Mattoso (dir.), *História da Vida Privada em Portugal*, IV, Lisboa, Círculo de Leitores, 2011, pp. 278-307

Id., "Dinâmica social e religião", in Alfredo Teixeira (org.), *Identidades Religiosas em Portugal*, Lisboa, Edições Paulinas, 2012, pp. 69-129

Esther Mucznick, "Comunidade israelita em Portugal: presença e memória", *História*, 15 (1999), pp. 32-41

Id., *A Religião nos Manuais Escolares*, s.l., Comissão da Liberdade Religiosa, 2007

João Ranita Nazaré, *Música Tradicional Portuguesa. Cantares do Baixo Alentejo*, Lisboa, Instituto de Cultura Portuguesa, 1979

Annliese Nef, "L'histoire des *mozarabes* de Sicile. Bilan provisoire et nouveaux matériaux", in Cyrille Aillet, Mayte Penelas e Philippe Roisse (ed.), *Existe una Identidad Mozárabe? Historia, Lengua y Cultura de los Cristianos de al-Andalus (Siglos IX-XII)*, Madrid, Casa de Velásquez, 2008, pp. 255-286

Cristina Nogueira, *Roteiro do Concelho de Belmonte*, Belmonte, Câmara Municipal de Belmonte, s.d.

Notre Dame de Paris, "Le portal du Jugement Dernier", site oficial (<https://www.notredamedeparis.fr/decouvrir/architecture/le-portal-du-jugement-dernier/>)

Office For Democratic Institutions and Human Rights, *Toledo Guiding Principles On Teaching About Religions and Beliefs in Public Schools*, Varsóvia, OCSE-ODHIR, 2017

Rudolf Otto, *O Sagrado*, Lisboa, Edições 70, 1992

Eduardo Paniagua, "Aproximación al repertorio visigótico-mozárabe como intérprete de música medieval", *Los Mozárabes. Historia, Cultura y Religión de los Cristianos de Al Ándalus*, Córdoba, Almuzara, 2018, pp. 403-414

Helen Parish, *Monks, Miracles and Magic. Reformation Representations of the Medieval Church*, Londres, Routledge, 2005

Pew Research Center, "Europe's growing Muslim population", 2017 (pewforum.org/2017/11/29/europes-growing-muslim-population/)

Maria de Fátima Pina, *As Religiões no Ensino da História. Uma Análise do Programa do 3º Ciclo do Ensino Básico em Portugal*, Lisboa, Edição da Autora, 2012

Paulo Mendes Pinto, “O ensino da religião na escola laica: uma leitura do Relatório Debray”, *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*, 16/17 (2002), pp. 11-30

Karl Popper, *A Pobreza do Historicismo*, Lisboa, Esfera do Caos, 2007

Id., *A Sociedade Aberta e os Seus Inimigos*, I e II, Lisboa, Edições 70, 2012

Pordata, “Densidade populacional segundo os Censos”, 2013 (<https://www.pordata.pt/portugal/densidade+populacional+segundo+os+censos+412>)

Simon Price e Peter Thonemann, *The Birth of Classical Europe. A History From Troy to Augustine*, Londres, Penguin Books, 2011

René Rémond, *Religion et Société en Europe. La Sécularisation aux XIXe et XXe Siècles. 1780-2000*, Paris, Seuil, 2001

Paul Ricoeur, “Objectivité et subjectivité en histoire”, *Histoire et Vérité*, Paris, Seuil, 1955, pp. 23-44

Olivier Roy, *La Sainte Ignorance. Le Temps de la Religion Sans Culture*, Paris, Seuil, 2008

Id., “Le djihadisme est une revolte générationelle et nihiliste”, *Le Monde*, 23/11/2015 (https://www.lemonde.fr/idees/article/2015/11/24/le-djihadisme-une-revolte-generationelle-et-nihiliste_4815992_3)

Id. (dir.), *Saving the People. How Populists Hijack Religion*, Oxford, Oxford University Press, 2016

Benoit de Sagazan, “Sous chaque église un temple?”, *Le Monde de la Bible*, 233 (Jun. 2020), pp. 64-67

Isabelle Saint-Martin, *Peut-on Parler des Religions à l'École? Plaidoyer Pour l'Approche des Faits Religieux Par les Arts*, Paris, Albin Michel, 2019

Luís Aguiar Santos, “Protestantismo”, in Carlos Moreira de Azevedo (dir.), *Dicionário de História Religiosa de Portugal*, P-V, Lisboa, Círculo de Leitores, 2001, pp. 75-85

Id., “Pluralidade religiosa: correntes cristãs e não cristãs no universo religioso português”, in Carlos Moreira de Azevedo (dir.), *História Religiosa de Portugal*, III, Lisboa, Círculo de Leitores, 2002, pp. 339-501

John Scheid, *Les Dieux, l'État et l'Individu. Reflexions Sur la Religion Civique à Rome*, Paris, Seuil, 2015

Jean-Claude Schmitt, “Une histoire religieuse du Moyen Âge est-elle possible?”, *Le Corps, les Rites, les Rêves, le Temps. Essais d'Anthropologie Médiévale*, Paris, Gallimard, 2001, pp. 31-41

Geoffrey Short, “Reluctant learners? Muslim youth confronts the Holocaust”, *Intercultural Education*, 24/1-2 (2013), pp. 121-132 (<https://doi.org/10.180/14675986.2013.772324>)

Maria Cardeira da Silva, “O sentido dos árabes no nosso sentido. Dos estudos sobre árabes e sobre muçulmanos em Portugal”, *Análise Social*, 173 (2005), pp. 781-806

Anthony Smith, *A Identidade Nacional*, Lisboa, Gradiva, 1997

Id., *Nacionalismo*, Lisboa, Teorema, 2006

José Manuel Sobral, *Portugal, Portugueses: Uma Identidade Nacional*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2012

Marta Sordi, *Alle Radici dell'Occidente*, Génova/Milão, Marietti, 2002

Dominique Sourdel, *L'Islam Médiéval. Religion et Civilisation*, Paris, Quadrige/Presses Universitaires de France, 2005

E. Mary Smallwood, *The Jews Under Roman Rule. A Study in Political Relations*, Leiden, Brill, 2001

Peter Stillwel, “Que estudo das religiões no sistema de ensino?”, in *Religiões, Identidade e Violência*, Lisboa, Alcalá, 2003, pp. 339-355

Kenneth Stow, *Alienated Minority. The Jews of Medieval Latin Europe*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1998

Charles Taylor, “A política de reconhecimento”, in Charles Taylor *et al.*, *Multiculturalismo. Examinando a Política de Reconhecimento*, Lisboa, Instituto Piaget, 1998, pp. 45-94

Id., *A Secular Age*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 2007

Alfredo Teixeira, “A cultura religiosa na escola”, *Pastoral Catequética*, 5 (2006), pp. 41-67

Id. (org.), *Identidades Religiosas em Portugal. Ensaio Interdisciplinar*, Lisboa, Edições Paulinas, 2012

Id., *Religião na Sociedade Portuguesa*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2019

Nina Clara Tiesler, “Muçulmanos na margem: a nova presença islâmica em Portugal”, *Sociologia. Problemas e Práticas*, 34 (2000), pp. 117-141

Id., “Novidades no terreno: muçulmanos na Europa e o caso português”, *Análise Social*, 173 (2005), pp. 827-850

Cláudio Torres, “À procura do Islão”, *Arqueologia Medieval*, 14 (2018), pp. 15-16

Enzo Traverso, *O Passado, Modos de Usar*, 2ª ed. Lisboa, Edições, Unipop, 2012

Abdool Karim Vakil, “From the *Reconquista* to Portugal Islâmico: islamic heritage in the shifting discourses of Portuguese historiography and national identity”, *Arqueologia Medieval*, 8 (2003), pp. 5-16

Jean Pierre Vernant, *Mito e Religião na Grécia Antiga*, Lisboa, Teorema, 1991

Helena Vilaça, *Da Torre de Babel às Terras Prometidas. Pluralismo Religioso em Portugal*, Porto, Afrontamento, 2006

Id., *Imigração, Etnicidade e Religião. O Papel das Comunidades Religiosas na Integração dos Imigrantes da Europa de Leste*, Lisboa, edições Paulinas, 2008

Max Weber, *Économie et Societé*, 1, Paris, Plon, 1995

Id., *Sociologie des Religions* (ed. Jean-Pierre Grossein), Paris, Gallimard, 1996

Id., *A Ética Protestante e o Espírito de Capitalismo*, 5ª ed., Lisboa, Presença, 2001

Chris Wickham, *The Inheritance of Rome. A History of Europe from 400 to 1000*, Londres, Penguin Books, 2010

Id., Lisboa, *Europa Medieval*, Edições 70, 2019

Carsten Wilke, *História dos Judeus Portugueses*, Lisboa, Edições 70, 2009

Jean-Paul Willaime, “Conclusion”, in Jean-Pierre Armogathe e Jean-Paul Willaime (ed.), *Les Mutations Contemporaines du Religieux*, Turnhout, Brepas, 2003, pp. 125-128

Cyril Zannettacci, “Samuel Paty, martyr de la mission républicaine”, *Libération*, 18/10/2020 (liberation.fr/france/2020/10/18/samuel-martyr-de-la-mission-republicaine_1802786)

Monique Zerner, “Heresie”, in Jacques Le Goff e Jean-Claude Schmitt (dir.), *Dictionnaire Raisoné de l’Occident Médiéval*, Paris, Fayard, 1999, pp. 483-496