} 2.3.

O ensino escolar da religião e a finalidade cultural da educação*

Carlos Manuel Meneses Moreira**

Sob pretexto da iniciativa promovida pela Comissão de Liberdade Religiosa de estimular a investigação desenvolvida na área da aplicação da liberdade religiosa em Portugal, propusemo-nos concorrer para este debate intentando perscrutar se a iniludível reciprocidade entre Religião, Cultura e Educação podia constituir-se como oportunidade impreterível para a afirmação, com margem de debate mas não de equivocidades, de que o ensino escolar da religião empresta um contributo fundamental para uma educação integral. No fundo, pretendíamos verificar se o exercício do direito à Liberdade Religiosa devia intercalar, e com que grau de incidência, o direito à Educação, assumindo desde logo que a ousadia deste propósito incorreria no risco de, logo à partida, desfossilizar uma série de questões, a primeira das quais relativa

* Este texto resume o ensaio distinguido com o Prémio Liberdade Religiosa 2011, instituído pela Comissão de Liberdade Religiosa e atribuído anualmente a trabalhos na área da aplicação da Liberdade Religiosa em Portugal. A versão aqui apresentada regista a notação bibliográfica que serviu de base ao texto premiado, editado sob o título MOREIRA, Carlos – *Para uma legitimação cultural do ensino da religião*. Lisboa: CLR, 2012.

** UCP – Centro de Estudos do Pensamento Português.

ao território das respetivas instâncias e, secundariamente, no que respeita às perspetivas e perplexidades que, sobre esta relação, vão emergindo do debate atual e que, ora se aproximam de um consenso alargado ora reiteram divergências recorrentes e por vezes anacrónicas. No sentido de propor um primeiro, mas provisório, pretexto de diálogo, importava radicar a questão inicial nos seus fundamentos, no sentido de facilitar a desterritorialização de conceitos ou, se preferirmos, a sua transterritorialização. Para esse efeito, convocaram-se alguns argumentos que se afiguram como os mais consensuais para legitimar a nossa intuição de que o direito à liberdade religiosa é extensível ao direito à educação; que a educação, não sendo destilada nem asséptica, não deixa de se firmar sobre um prévio projeto axiológico; que a finalidade constitutiva para a qual a educação tende não pode alhear-se do terreno cultural em que se insere; e que, naturalmente, sendo a religião uma instância de sentido, não pode uma educação integral prescindir do seu contributo para a elevação e sublimação cultural dos aprendentes, sobremodo na fase da sua humanização – ou escolarização – inicial, mas extensível a todas as fases da vida. Acresce, contudo, uma questão incontornável: não sendo a nossa época já consensual quanto a muitos valores-guia, por força do seu pluralismo religioso, político, moral e filosófico, a que paradigmas pode e deve a Escola recorrer, enquanto instância de fundação e de personalização do indivíduo, para que cumpra a tarefa de contribuir para a inserção pessoal e crítica dos aprendentes numa dada tradição cultural? Face à existência de múltiplas antinomias no modo como é percecionado o valor da Religião, como pode a Escola, aqui assumida no seu conceito mais amplo, tornar o sujeito apto a sustentar as suas convicções, mas com abertura bastante para acolher os outros e as suas identidades? Mais ainda, perante as muitas *culturas* que a Escola integra, como pode aquela capacitar o sujeito a situar-se quanto à problemática das prefixações – *inter*, *multi*, *trans* – culturais? Se considerarmos, porém, que a pluralidade não se opõe, antes inclui e pressupõe, a afirmação clara de identidade, resulta óbvio que uma pluralidade sem referência à identidade não seria nem uma nem outra, uma vez que só é possível falar em diferentes interpretações do mundo se cada uma dessas perspetivas possuir uma determinada identidade, relativamente bem definida e delimitada de outras, para que se achem posições plurais. Além disso, a autêntica pluralidade exige relação, sem a qual não pode haver nem identidade nem pluralidade. Sendo a Educação um processo de construção da identidade pessoal do sujeito, enquanto responsabilidade perante o outro e pelo outro, na sua alteridade de ser, não lhe pode ser indiferente uma educação para a identidade e para diferença. O que a montante equivale a dizer que o exercício da liberdade religiosa só pode ser exercido num quadro esclarecido de confronto de identidades, para que seja verdadeiramente possível respeitar e conviver na e

para a diferença, algo que para nós só é efetivamente viável num dos principais contextos em que a pessoa se vai plasmando como tal, ou seja, em contexto educativo e escolar.

Sucedem, não obstante, outra questão maior: como pode o sistema educativo apropriar e materializar estes pressupostos? Bastaria uma mera informação neutra – de facto *impossível* – sobre o facto religioso? Serviria um ensino *sobre* religião, mas sem estofos educativos, antropológicos e pedagógicos? Ou pelo menos, uma fenomenologia das religiões? Certamente que são perspectivas em aberto. Mas, assumindo-se esta questão como fundamental e indeclinável, há a convir que a Religião não existe, senão encarnada histórica e culturalmente. E porque existe, de facto, uma educação neste âmbito deverá ser uma abordagem educativa e cultural do facto religioso, é certo, mas considerado concretamente a partir das suas realizações históricas e segundo a multiplicidade das suas dimensões (doutrinal, histórica, moral, ritual, experiencial e social), e aberta necessariamente a uma dimensão ecuménica e inter-religiosa. No exemplo português, a educação a este nível tem sido acometida e garantida pela oferta – ainda que de escolha *optativa* – de uma disciplina de Educação Moral e Religiosa, Católica ou de outras Confissões. Esta modalidade não deixa de ser, de facto e no mínimo, a garantia de um exercício muito concreto e oportuno, quer do direito à liberdade religiosa, quer do direito à educação. Mas não se trata, na verdade, de um direito generalizado, isto é, com abrangência bastante para garantir que o ensino escolar da Religião seja assumido como um tributo apreciável para uma educação *integral* e *integrativa*, logo, para uma educação inclusiva e universal, que não deixe de assumir como fator identitário todas as especificidades e particularidades das diversas profissões religiosas.

Mesmo adivinhando-se que o ensino escolar da Religião empresta um contributo muito válido a qualquer finalidade educativa, porquanto parte de uma interpretação humanista e humanizadora sobre a natureza do homem, quisemos, pelo menos, radicar a sua pertinência no terreno decisivamente cultural, precisamente aí em que a Religião sempre irrompeu como possibilidade inovadora e transfiguradora de sentido: porventura e de modo inédito, naqueles contextos debilitados pela exaustão ou pelo vazio. Vários são os vetores da cultura, da sociedade e do pensamento português que comprovam a evidência de uma comunicabilidade de inteligência entre a Religião e a Cultura Portuguesa. E nesse sentido, a ilustração dos maiores traços configuradores da identidade cultural portuguesa, mesmo nas suas crises e oportunidades, não deixa de constatar a visibilidade e inevitabilidade cultural da Religião, em geral, e do Cristianismo, especificamente. Muitos, senão todos, os grandes vultos da cultura e do pensamento português não deixaram de personificar

e repercutir uma certa interlocução entre fé e cultura, daí concluindo que a Religião não deixou de modelar o edifício identitário e cultural português.

Registada e percebida a possibilidade e a inevitabilidade cultural da Religião, e melhor ainda a natureza antropológica da educação, não deixa de ser inquestionável que as construções formais em que aquela, ao nível escolar, se foi concretizando em Portugal sempre almejavam dimensionar a Escola como âmbito cultural da educação integral da Pessoa, titular inalienável de ambos os direitos: à educação e à liberdade religiosa. Eis a razão por que ensaiamos dizer que um passo decisivo para a efetivação do direito à liberdade religiosa seria o de acautelar um ensino escolar da Religião generalizado, cuja pertinência adviesse mais de razões culturais do que confessionais, segundo a convicção de que a educação para a diferença só passa a ter sentido se estivermos em face de identidades culturais bem definidas e delimitadas.

Afirmar a identidade – de si e de outrem – só é viável na pluralidade de diferenças, alteridades, culturas, heranças, memórias e textos. Mas este percurso de personação do ser humano – de saber quem se é, o que se quer e qual o sentido a destinar-se – não é etéreo. Na verdade, a definição de si mesmo colide com o Outro e a demarcação de uma cultura comum, geradora – também ela – de sentidos. É a questão da precedência da alteridade sobre o próprio e da recuperação de diversas instâncias hermenêuticas e mediadoras do sentido da realidade. Mesmo o jogo das culturalidades – na sua *inter, multi, transversalidade* – atesta que a identidade do próprio e a sua personação, é proporcional à medida com que é capaz de hospedar o outro de si diferente. E parece que, nesse domínio, Portugal é um país católico – não seria necessário sublinhar que nos referimos à aceção pura do termo, mas é melhor que o façamos para que não se achem quaisquer equívocos – porque não se coíbiu de acolher as diversas particularidades dos outros diferentes, e de permanentemente retornar – com eles – à sua saudosa identidade fundacional: ao lugar utópico-escatológico da saudade. Foi essa, aliás, a viagem encetada pelos narradores e poetas portugueses, que sempre foram enunciando verdades inefáveis através de metáforas e símbolos. Talvez por isso, antes de ser católico, podemos dizer que Portugal é religioso: porque procura a melhor linguagem para se significar. E assim sucede que o processo de pertença a uma tradição religiosa surge como componente impreterível do processo de identificação cultural, já que aquela mergulha na elaboração de um sentido global, primeiro e último, para toda a realidade. Ora toda a Religião – em graus e prevalências distintas – também vive da permanente relação com a memória, a evocação, o futuro, o imemorial, como que confluídas na saudade metafísica, a mais profunda marca da cultura portuguesa. A fé religiosa não prescinde, nem podia, de uma figuração simbólico-cultural, isto é, cultural, uma vez que, sendo

universal, só o podia ser na situação concreta e relativa de uma tradição cultural distintamente bem definida, como veremos ao longo do primeiro capítulo.

E é neste âmbito do universo simbólico que se constroem as organizações educativas. O sistema educativo, como meio privilegiado de educar para a constituição do indivíduo como pessoa, contribui decisivamente para a formação do mundo pessoal do sujeito educativo, pela criação de um mundo de significações. Será talvez este o fim maior da educação: levar a que o sujeito se torne pessoa pela elaboração do seu próprio quadro de significados e valores. Questão anterior seria a de definir a quem pertence a autoridade legítima para decidir a orientação axiológica da educação na escola, sendo comum considerar primeiramente a Família e subsidiariamente o Estado, como se processam as inferências de uma e de outro, sob que princípios – participativo, consensual, subsidiário –, com que graus de autoria e responsabilidade, enfim, com que relação. No nosso caso, e não perdendo de vista a questão da relevância cultural do ensino da religião, impunha-se a oportunidade de indagar, grosso modo, de que forma o sistema educativo português foi operacionalizando o lugar do religioso na educação, para logo anunciar que, no nosso exemplo, como na globalidade do universo europeu, esse lugar é culturalmente indeclinável, apesar de uma ou outra intermitência.

Da cultura e da religião

A questão da identidade cultural

Cientes de que o termo *cultura* é fortemente polissémico, uma ideia perpassa todas as suas definições: a cultura acha-se ao serviço da humanização integral da pessoa¹. Caso contrário, não será de cultura que estaremos a falar. Na verdade, é equívoco pensar que a cultura não tem sujeito, mais ainda se o confundimos com o agente económico, político ou ideológico de que é sempre expressão, mas nunca expressão *inequívoca*². O que nos leva a concluir que é a pessoa, e sobretudo o produto do seu processo de personalização, o elemento cultural por excelência.

As culturas sempre viveram e conviveram nas mais diversas configurações políticas. As pessoas encontram o sentido da sua identidade nas culturas

¹ ROCHA, Filipe – *A cultura no âmago da escola*. In PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) – *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000*. III Congresso da Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural – AEPEC. Porto: Porto Editora, 1997, p. 15.

² LOURENÇO, Eduardo – *Nós e a Europa ou as duas razões*. Lisboa: INCM, 1994, p. 128.

que as integram. São elas também – as culturas – um fator muito forte de identidade. Esta capacidade de saber quem somos, aquilo que queremos como pessoas e como comunidades, e de perceber o sentido da vida define aquilo que percebemos por identidade³. Pelo que a formação de sujeitos livres e responsáveis, ou a construção do próprio projeto pessoal, ao cruzar-se com os projetos institucionais e culturais, não deixa de instaurar uma *relação interpessoal de reciprocidade*⁴.

Convém notar, mesmo assim, que a pluralidade não se opõe necessariamente, antes implica, a afirmação clara de identidade: uma pluralidade sem referência à identidade não seria nem uma nem outra; isto é, só é possível falar em diferentes interpretações do mundo, se cada uma dessas interpretações possuir uma determinada identidade, relativamente bem definida e delimitada relativamente a outras, para que se achem posições plurais. Mais ainda, a autêntica pluralidade exige relação. Sem esta, não há nem identidade nem pluralidade e sem aquelas não há relação. O próprio conceito de identidade pressupõe a existência e a consciência de uma diferença, que radica precisamente na particularidade de cada pessoa. Mas a noção de diferença implica, necessariamente, uma relação para se constituir como diferença e para ser percebida como tal. A identidade surge-nos, então, sempre como resposta específica à interpelação de uma alteridade. O encerramento na mesmidade do indivíduo não permite, nem a vivência nem a consciência da sua identidade. E todo o ser humano cresce e é aquilo que é no interior de um tempo e um espaço culturais; nesse sentido, toda a pessoa humana desenvolve a sua identidade por relação a uma herança muito diversificada e complexa, a que podemos chamar, de forma muito genérica, tradição. E de entre todas as mediações da alteridade, uma das mais importantes é a mediação textual. É por isso que a construção de identidade, enquanto processo que se desenrola no tempo, como uma história ou um emaranhado (tecido) de histórias, é um processo narrativo desenvolvido em contraponto com eles e dando origem a novos textos narrativos, infinitamente. Nesse processo de relacionamento com os textos que marcam a nossa identidade, inserimo-nos numa tradição textual, isto é, no tecido de uma história que, por seu turno, se testemunha no tecido concreto de textos. Com efeito, cada comunidade, ao nível da Nação ou da Pátria e decorrente do seu processo educativo e cultural, prossegue

³ CABRAL, Ruben de Freitas – *Os desafios à Educação para a Europa do século XXI*. In *EMRC Um contributo essencial aos desafios educativos*. Atas do I Congresso dos Professores de Educação Moral e Religiosa Católica. Lisboa: SNEC, 2002, pp. 87-110.

⁴ LOPES, Blandina de Jesus Santos – *Intersubjectividade e comunicabilidade em educação, hoje*. In CARVALHO, Adalberto Dias de (org.) – *Sentidos contemporâneos da educação*. Porto: Edições Afrontamento, p. 59.

determinados valores e, desse modo, assume os traços que definem a sua identidade e marcam o seu destino. E são os poetas os que frequentemente se assumem porta-vozes das aspirações nacionais e dos valores que marcam o seu destino. Não admira que apareçam, por isso mesmo, um pouco por toda a parte e sobretudo por cá, utopias e messianismos⁵.

A precedência da alteridade

A questão da alteridade sempre se coloca ante as possibilidades de diversificação de sentidos, e só se consuma efetivamente quando utilizadas por pessoas bem-educadas para a autonomia, capazes de promoverem uma solidariedade de confronto – não de afronta – com as diferenças: no horizonte de uma ética de responsabilidade que evite o relativismo, esse mesmo também uma forma de dogmatismo e de indiferença. O mundo contemporâneo não pode prescindir de tal solidariedade, sob risco de uma fragmentação ou incomunicabilidade de sentidos e, bem assim, da impossibilidade de o ser humano se reconhecer e ao outro. Assim, quando em educação se procura uma pedagogia intercultural, importa perceber que se trata sempre de uma *antropologia relacional*⁶. Aliás, quando nos detemos na problemática da *exclusão*, relacionada em termos sociais e pedagógicos à da *interculturalidade*, observa-se que aquela já não designa propriamente *marginalização* mas a incapacidade de construir projetos de vida, uma vez que os excluídos são, agora, os sem-projeto. Colocado o problema de outro modo, verificamos que, na relação humana e pedagógica, a *alteridade do Outro* (passe a redundância) torna-se assim o momento central, primeiro e fundador. Com consequências devastadoras e acaso redentoras para a maneira como temos andado a entender a relação humana e a relação pedagógica. Em primeiro lugar, verificamos que o essencial da relação deixa de consistir no conhecimento e ainda menos na dominação do outro, para passar a ser pura e simplesmente o *encontro*, frente a frente, face a face, rosto a rosto. Em segundo lugar, desta maneira, o Outro faz-me sentir a minha *responsabilidade* para com ele. De modo irrecusável e incondicional. Ainda antes de conhecer e de optar, sinto-me responsável. Infinitamente responsável. De modo absoluto e radical. A minha responsabilidade precede e condiciona o meu conhecimento e a minha liberdade. Não as anula, mas condiciona-as. Constitui mesmo a condição radical do seu funcionamento. A

⁵ DIAS, José Ribeiro – *Os valores no processo educativo e cultural*. In PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) – *A escola cultural e os valores*. II Congresso da Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural – AEPEC. Porto: Porto Editora, 1992, p. 530.

⁶ CARVALHO, Adalberto Dias de – *A contemporaneidade como utopia*. Porto: Edições Afrontamento, 2000, p. 54.

responsabilidade revela a essência do Sujeito. É mesmo a sua fonte e a sua raiz, a sua *arché*. Em terceiro lugar, enquanto na Ética tradicional se fala sempre em direitos e deveres, na Ética da relação humana e pedagógica a responsabilidade do sujeito é *assimétrica*, não exige nem tem a ver com reciprocidade por parte do Outro. O Outro olha-me e, pelo simples olhar, fala, exige, ordena e eu sinto-me responsável. E é tudo. Se há responsabilidade do outro, é um problema dele. Para mim ele é apenas o Rosto-Mestre. Da nossa parte, cumpre-nos apenas acrescentar: se há alguém que é *mais*, que é *mestre*, que manda e ordena, não sou Eu, mas é o *Outro*; se há alguém que é *menos*, que é *ministro*, responsável pelo *mister* de servir, esse alguém não é o Outro relativamente a mim, mas sou eu relativamente ao Outro; e tanto mais quanto mais ele é pobre, fraco ou ignorante e, como tal, carente ou excluído⁷.

A prefixação das culturalidades

Só os elementos materiais e espirituais das culturas permitem compreender a história de um povo, de uma comunidade, de uma civilização, da pessoa. Nem mesmo o conceito de desenvolvimento pode arvorar-se decisivo para esta inventariação, uma vez que, se a cultura material pode ser mensurável, o mesmo não sucede com o peso da cultura espiritual. Eis porque neste plano podemos alinhar todas as culturas, mesmo as tradicionalmente ditas menos evoluídas, marginais ou sem história, ou ainda aquelas em que permanecem elementos mitológicos fundamentais, de modo a atingir-se a "inteligência das culturas".

A cultura começa pelo ato criador e instaurador de uma realidade espiritual materialmente concretizada⁸. A realidade criada pelo homem é, segundo o valor que este lhe dá, uma realidade a conservar, pelo que e por idêntico motivo não há cultura sem criação, nem cultura sem conservação cultural. Ambos os atos – o da criação e o da conservação – fundamentam o processo da tradição, transmissão e inovação cultural⁹.

Daí a premência de radicar o conceito de interculturalidade na questão axiológica, uma vez que aquela intenta não apenas harmonizar culturas mas os seus valores identitários. A questão da transculturalidade tende para o que

⁷ DIAS, José Ribeiro – *Relação pedagógica: Da subjectividade à alteridade*. In BARBOSA, Manuel (coord.) – *Olhares sobre a educação, autonomia e cidadania*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1999, pp. 11-27.

⁸ DIAS, José Ribeiro – *A realização do ser humano. Para a história das ideias em educação e pedagogia*. Lisboa: Didáctica Editora, 2000, pp. 13-16.

⁹ PATRÍCIO, Manuel Ferreira – *A questão metodológica à luz da escola cultural*, pp. 9-22. In CARVALHO, Adalberto Dias de – *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora, 2002, p. 15.

bem pode apelidar-se de *cosmocidadania* ou *cosmopoliticidade democrática*, cabendo à educação assumir a sua dimensão ética e cultural¹⁰.

Por outro lado, há que entender o "bilinguismo cultural" como uma educação onde cada um adquire um conhecimento aprofundado da sua própria cultura mas em que também adquire um conhecimento de outras culturas, tendo, por isso, condições para promover o desenvolvimento de atitudes de alteridade e de respeito pelo "outro" de si distinto e diferente¹¹.

Convém ter em conta que a plurivocidade ou mesmo equivocidade do conceito de multiculturalismo se prende, por um lado, com a polissemia do conceito de cultura e, por outro, com os contextos político-sociais do fenómeno. O debate antropológico-filosófico sobre esta questão urge uma outra conceção das nossas definições culturais, reencontrando no seu âmago o que se pode traduzir como mestiçagem ou identidade compósita, isto é, a experiência de ser lapso e carente do encontro com o outro. A condição de mestiço é, pois, a condição do ser de fronteira: que separa, que une, mas que constitui o habitat em que muitos fazem a sua morada e onde, portanto, criam novas figuras ou configurações de identidade. A tolerância deixa, assim, de significar mera condescendência ou reconhecimento da diferença e passa a radicar-se nos conceitos de hospedagem, hospitalidade e alojamento, ou seja, na capacidade de acolher o outro como hóspede, de deixar que ele more em nós e nós na sua morada, ambos enfim, numa casa comum. Este processo de reconhecimento mútuo resultará, em última instância, na experiência do ágape, da proximidade amorosa, da identidade agápica¹².

O pluralismo, revisto na perspetiva cultural, oferece-se não apenas como exigência de diálogo, mas sobretudo como condição que preserva as culturas da sua massificação, favorece o enriquecimento mútuo e preserva os traços identitários de cada uma, face à hegemonia de outras, nestas incluída a pretensão semelhante de algumas subcomunidades políticas. Nesse sentido, bem pode definir-se a religião como um sistema cultural que harmoniza diversos aspetos, senão todos, da vida humana, entre si relacionados de modo significativo¹³. As religiões, de facto, emergem como as únicas reservas morais

¹⁰ ESTÊVÃO, Carlos V. – *Multiculturalidade, cosmopoliticidade e eticidade numa educação democrática*. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 19 a 22 de setembro de 2005. Policopiado.

¹¹ LEITE, Carlinda – *O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade – Implicações para a formação de professores*. V Colóquio Internacional Paulo Freire. 15 p. Recife, 19 a 22 de setembro de 2005.

¹² ANDRÉ, João Maria – *Identidade(s), multiculturalismo e globalização*. XX Encontro de Filosofia. Coimbra, 23 e 24 de fevereiro de 2006. Policopiado.

¹³ PINHO, Amaldo de – *Fé-cultura: Alguns desafios*. Porto: Perpétuo Socorro, 1988, p. 19.

e, talvez, culturais da humanidade¹⁴. Todas as grandes culturas, a ocidental incluída, pelo menos até ao advento da Modernidade, foram moldadas por uma religião. Ou, por outras palavras, o fenómeno religioso radica como uma das componentes fundamentais das culturas. Por conseguinte, e sobre a ideia de Europa, bastaria afirmar, por exemplo e sem rodeios, que uma tal unidade europeia devia subentender-se primeiro como um projeto cultural comum e, daí, político, e que tal construção não se fundará nem em nacionalismos nem em coletivismos, mas no âmago dos traços culturais que os precedem. Assim sendo, o que porventura subsistir na construção europeia serão decisivamente as autonomias culturais, o mesmo é dizer, as identidades espirituais¹⁵, pela inequívoca razão que talvez a denominada crise europeia se deva à dissidência que ainda vai subsistindo entre as suas raízes e a sua utopia.

A identidade e alteridade cultural portuguesa

Não sendo possível uma conceção unitária de cultura, senão compreendida na multiplicidade de *culturas*, parece-nos, todavia, possível intentar alguns traços distintivos da cultura portuguesa. Se algum centralismo educativo, por vezes revestido de traços ideológicos, chega a propalar a ideia de uma cultura mais ou menos massificada e expurgada de alguns resquícios passados, recorde-se que as raízes culturais prevalecem sobre as próprias civilizações. É que a cultura afigura-se como um *habitat* espiritual, cujas representações pertencem a um mundo simbólico que o excede. É o caso, por exemplo, de uma cultura ocidental tão cristianizada, que alguns julgam possível omitir o rasto e os fundamentos da sua formação. De facto, num contexto mais amplo, a cultura europeia foi fundamentalmente marcada pela tentativa de equilíbrio entre a afirmação do religioso e do humano, do sagrado e do profano, nem sempre pacífica. Razão suficiente para questionar se a condição da identidade portuguesa é exógena ou endógena¹⁶, de modo a averiguar se a sua dependência, ao nível de muitas estruturas que integra, confirma, precisamente, um sem-número de elementos identitários, que nem por isso a diluiu no contexto atual de globalização.

Na verdade, não tendo Portugal problemas de identidade nacional propriamente ditos¹⁷, sobra aceitarmo-nos com a carga inteira do passado, não

¹⁴ *Ibidem*, p. 92.

¹⁵ PINHO, Amaldo de – *Fé-cultura*. Perpétuo Socorro, 1992, p. 76.

¹⁶ MOREIRA, Adriano – *Portugal no horizonte dos anos 2000: Conceito estratégico nacional. In Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000*, p. 15.

¹⁷ LOURENÇO, Eduardo – *O labirinto da saudade. Psicanálise mítica do destino português*. Publicações D. Quixote. 1992, p. 11.

permitindo que essa identidade multissecular seja simplificada ou confiscada mercê, entre outros, dos jogos de poder e oportunismo.

A questão de identidade é sempre um pressuposto, contanto que diga respeito à sua modalidade. O que nos leva a concluir que, em rigor, não há nunca questão alguma de identidade, mas sim de conformidade em ser ou não ser o que se é. Daí a ideia, adjacente à de identidade, de projeto, de construção e de invenção e, bem assim, de desconstrução, de perda ou crise de identidade. Portugal – nação definida política, territorial e culturalmente desde há muitos séculos – não parece exemplo do fenómeno, hoje tão angustioso para outros povos, comunidades ou continentes inteiros, de crise de identidade. O seu *habitat* sociológico, homogeneizado pela língua, pela história, pela cultura, pela religião, está profundamente enraizado no passado. Pelo que consente mal qualquer indiferenciação comparativista, relativamente a outros sujeitos culturais¹⁸.

A identidade portuguesa é primordialmente identidade “católica”, mítico-imaginária, profundamente religiosa. Ora, a saudade é precisamente uma marca de alteridade: do outro, do passado imemorial e do futuro como esperança¹⁹. A identidade portuguesa é, afinal, a experiência da alteridade como acolhimento do outro, logo, uma identidade universalista que acolhe – na sua história – as particularidades dos outros diferentes e particulares: o islâmico, o judeu, o pagão, o nativo... “Mas a experiência fundamental é a viagem de encontro à alteridade primeira, àquele horizonte infinito que nos constitui originariamente”, pelo reconhecimento da gratuidade da nossa existência. Daí que nem mesmo o iluminismo nem o marxismo chegaram a constituir ponto de referência identificante para a maioria.

O lugar da religião na cultura europeia e portuguesa

A Europa, apesar de alguma resistência à evidente matriz comum, combina uma grande diversidade de culturas regionais e locais, sendo que a sua construção passa pelo reforço da sua unidade sem destituir nem destruir as diversidades nacionais. As grandes componentes da matriz cultural europeia integram a grega, a romana, a hebraica, a cristã, a germânica, a céltica, a eslava, a islâmica. De espírito compósito e complexo, nela coabitam Sócrates, Platão, Aristóteles; Virgílio, Horácio, Cícero; Abraão, Moisés, os Profetas; Jesus, Maria, Pedro e Paulo; os mitos germânicos; as lendas célticas; a alma mística

¹⁸ *Ibidem*, pp. 145-155.

¹⁹ DUQUE, João – *Cultura contemporânea e cristianismo*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2004, p. 76.

e trágica; o monoteísmo. Nela irromperam grandes princípios constituintes dessa matriz cultural: a liberdade, a racionalidade, a individualidade e o humanismo, da Grécia; a legalidade e o sentido do Estado, de Roma; a justiça, a fidelidade e a disponibilidade absoluta para o futuro, de Israel; o amor, o sentido da pessoa e o sentido da fraternidade universal, do Cristianismo; a organização e a eficácia, da alma germânica; o sonho, o desejo e o ideal da perfeição espiritual, do espírito céltico; a paixão tumultuosa e trágica, da alma eslava e da alma russa em particular; a entrega à vontade absoluta de Deus, legado principal de sete séculos de presença islâmica numa das periferias da Europa²⁰. Daí a necessidade de uma educação para a identidade *constituente*, integrada e integradora do conhecimento, não fragmentado, mas multidimensional. A condição de Portugal é modesta para impregnar o projeto da construção europeia. Mas Portugal é um pouco maior do que se afigura ser. Portanto, e sem pretensões, pode devolver à Europa a *exigência* de um Sentido, entretanto destituído em favor da racionalidade e, contemporaneamente, do fragmento²¹.

Com efeito, parece que a crise europeia se ficou a dever, entre outras, à crise da universidade e ao saber sem emprego. Na verdade, o que o homem europeu começou por discutir, fundamentalmente e na Universidade, foi nada menos que Deus. Atualmente, aquela instituição já não cumpre a sua função sacralizante de buscar as linguagens do sentido. Quando parecia que atingira a sua plenitude de instância de saber autónomo, começou o seu esvaziamento. E o homem, fustigado por tantos saberes descentrados, sem emprego, finalidade ou inserção, vai descobrindo que não sabe hoje para que funciona²².

É que todas as civilizações e culturas, de uma maneira ou de outra, são culturas de sagesa, de certeza e de paz interior. *Todas, menos a nossa Europa*. A cultura europeia é uma cultura de *inquietação*, uma cultura da angústia e da dúvida, isto é, uma cultura de desafio radical aos deuses, como figuras da certeza. Mas, ato contínuo, *perdeu a identidade*, literalmente falando, já *não sabe quem é e qual o seu nome*²³. Com graves riscos para a Democracia e para a Cultura se, perdida a *memória de europeus*, se perde aquela *busca do sentido* que longamente as heranças grega e cristã incarnaram.

A nova configuração da cidadania, em resultado da fundação do Estado democrático, implicou a firmação das liberdades públicas, dos direitos individuais e respetivas garantias e dos direitos políticos, sob o princípio da participação política, social e cívica. Pela primeira vez na sua história, todos os

²⁰ PATRÍCIO, Manuel Ferreira – *A escola cultural. Horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora, 1993, p. 165.

²¹ LOURENÇO, Eduardo – *Nós e a Europa ou as duas razões*, pp. 35, 37.

²² *Ibidem*, pp. 71-73, 75.

²³ *Ibidem*, pp. 158-159.

portugueses podem exercer os seus direitos democráticos. Ato contínuo, e sob uma perspetiva sociológica, uma sociedade cada vez mais aberta ao mundo trouxe consigo a denominada liberalização dos costumes e da permissividade, afirmando-se a laicização da sociedade e dos comportamentos. As grandes instituições – nas quais se incluem as Igrejas – passaram a ter menos influência na sociedade, ou antes, a sua influência passou a ser partilhada e discutida. A sociedade passou a conhecer o fenómeno de diversificação cultural, étnica e religiosa, resultando no estabelecimento do designado pluralismo²⁴.

Mas, numa breve incursão sobre as relações entre religião e cultura portuguesa nos últimos cinquenta anos, facilmente constatamos que a religião se afigurou como fonte inequívoca de produção e distribuição cultural. Com efeito, a cultura e a arte contemporâneas – cingindo-nos a um período de tempo próximo do nosso – não são alheias à inspiração religiosa, da qual recolheram uma influência decisiva não apenas na perspetiva de herança ou matriz, mas como sentido orientador. Assumindo, contudo, que a Religião tem vindo a decrescer na demarcação cultural – sinal, entre outros, desse pluralismo cultural –, sobram, ainda assim, imensas oportunidades para uma *cultura estética*, capaz de devolver um sentido inédito à criação e fruição artística. A título ilustrativo, elegemos três áreas que, na nossa perspetiva, bem ilustram os contornos dessa presença. São elas a arquitetura, as artes plásticas e a literatura²⁵.

O tema da arquitetura moderna religiosa moderna interessou os melhores arquitetos portugueses da segunda metade do século que findou. No período do pós-guerra, os criadores foram assumindo a busca de uma pura espiritualidade e de uma nova espacialidade. A renovação da arquitetura religiosa passaria pelos propósitos de uma obra agregadora de comunidades, instituidora do sentido de cidade e enquadrada num ordenamento urbano, mesmo que ermo. A década de sessenta viria a configurar uma arquitetura moderna como expressão da modernidade, sobretudo mediante materiais e técnicas condizentes com a renovada espacialidade e urbanidade do edifício, como que aberto à comunidade envolvente. Na década posterior, a verdade dos materiais passaria a enfatizar a verdade original da fé, e o edifício, a obra de arte total. Na década de setenta, e aliada à crise da crença, constata-se a imersão do edifício em espaços polifuncionais aliado, por um lado, à valorização da cultura local e à evocação da sua história e, por outro, à abrangência social e cultural no meio. No decénio seguinte, observa-se como que o regresso à

²⁴ BARRETO, António – *Mudança social em Portugal, 1960-2000*. In PINTO, António Costa (coord.) – *Portugal contemporâneo*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 2005, pp. 137-162.

²⁵ CRUZ, Manuel Braga da; GUEDES, Natália Correia (coord.) – *A Igreja e a cultura contemporânea em Portugal. 1950-2000*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2001, p. 11.

arquitetura primitiva e original, entretanto perdida pelas diversas possibilidades formais e espaciais. A proposta mais recente vai no sentido de uma radical procura estética e moral de sentido purificador, na perspectiva quase minimalista, isto é, capaz de propor uma imagem verdadeiramente renovada, forte mas singela²⁶.

Uma primeira nota sobre a produção plástica de temática religiosa prende-se com o facto, tão curioso quanto paradoxal, de as monografias e obras publicadas sobre pintura e escultura omitirem quase sempre a menção de obras sacras e religiosas. Intencional ou não, o certo é que, ou porque os próprios artistas não os fazem constar – note-se – nos seus *curricula* ou porque a produção de arte religiosa é secundarizada, o que permanece irrefutável é que muitos criadores contemporâneos produziram obras de temática cristã: por encomenda ou por produção independente. Em tal iniciativa é que nos surpreendemos com a mais interessante, criativa e atual expressão de índole religiosa, partindo quase sempre de bases etnográficas e do pressuposto estético de que o imaginário e a vivência cristã são uma parte insubstituível da cultura portuguesa. Assim, a temática religiosa pode não emergir por convicção espiritual, mas sempre irrompe como opção cultural, sobretudo como elemento configurador do quotidiano²⁷.

Antes ainda de caracterizar os contornos com que a problemática e a experiência da fé influem na literatura portuguesa, e não tanto exemplificar com tantos paradigmas evidentes, começamos por evidenciar a relevância também interpelativa daquelas posições, consideradas descrentes e agnósticas, perante o religioso, mas não necessariamente quanto à espiritualidade, ética, tradições socioculturais e mesmo instituições eclesiais. A questão não se vislumbra resolvida, se considerarmos que a atitude de confronto procura muito mais uma oportunidade de diálogo e de interlocução do que de litígio. Além disso, não é difícil nem moroso detetar a fortíssima relevância da fé e da experiência religiosa na literatura portuguesa, de acordo com os seguintes indícios. A fidelidade às raízes espirituais da cultura portuguesa levou não poucos autores a descrever como que uma curva espiritual de conversão, por entre inquietações, reafervoramentos, idealismos religiosos e inquietudes pessoais. Não raras vezes encontramos, ainda, uma errância egótica, algures entre o assédio da descrença, o cisma e o reencontro espiritual. Variadíssimas são as alocações à devoção mariana, a santos, à invocação, à oração, ao canto

²⁶ FERNANDES, José Manuel – *Arquitectura religiosa*. In *A Igreja e a cultura contemporânea em Portugal*, pp. 12-51.

²⁷ MENÉRES, Clara – *Artes plásticas de temática religiosa*. In *A Igreja e a cultura contemporânea em Portugal. 1950-2000*, pp. 52-86.

metafísico. Diversos os itinerários e trajetórias de penitência, de aspiração ao divino, de evolução ética e estética, de penetração no universo semântico-pragmático da fé, de conversão. Inúmeras as problemáticas do ser, do tempo, do homem, da verdade, da culpa, da graça, de Deus. Paradoxal e conturbada a obsessão ôntica pelo Bem e a dificuldade de aí permanecer. E daí, em muitos casos, a experiência de mágoa e a amargura ante o pressentimento da ausência, a tristeza advinda da impossibilidade da perenidade e o despojamento propiciatório do encontro salvífico. Incómodo, portanto, o litígio da existência-religião ou da experiência de fuga-evasão e do reencontro. A obstinação pela demanda ontológica de um sentido fundante, pela superação ascensional e pelo momento de revelação levou alguns a reconquistar a fé ou, pelo menos, a (re)conciliar-se com ela. Outros, entretanto, não se resolvem, mas permanecem nutridos no vínculo placentário, mais que umbilical, da religião. A melancolia espiritual, a fé inquieta ou a inquietude da fé, a ansiedade, o dissídio interior, o cansaço levaram outros ainda a mergulhar num outro mundo – interior, metafísico, quase místico –, percebendo a sua indignidade ante o dom que os precede e que excede a situação inóspita do homem, a sua precariedade e transitoriedade. E alguns – genuinamente – não deixaram de vislumbrar intermitências do sagrado, e desesperam, emparedam-se, interrogam-se, e quase tocam a epiderme da fé. E, todavia, muitos encontraram a inteireza e a intransigência do ser, a dimensão teológica e cristológica da poética, o lugar ontológico da palavra, a transcendência – na imanência dos homens que são como lugares mal situados, o absurdo da condição humana sem referência ou destino transcendente, a lúcida aprendizagem da morte e da vida, enfim, a alteridade de Deus²⁸. Caso para subscrever os termos da seguinte constatação: “os autores que melhor reflectem o Homem são quase sempre os que mais depressa chegam à questão de Deus, pois que são eles que, de mil maneiras, mais esforços fazem para reunir a ordem da graça com a natureza”²⁹, isto é, por desvelar o sentido da cultura.

Oportunidades e condições de um diálogo entre religião e cultura

O diálogo entre a palavra da fé religiosa e a cultura do homem contemporâneo assume especial pertinência se considerarmos que os denominados pluralismo e laicidade vieram recolocar no centro da discussão a questão da

²⁸ PEREIRA, José Carlos Seabra – *Problemática da fé e experiência cristãs na literatura portuguesa*. In *A Igreja e a cultura contemporânea em Portugal. 1950-2000*, pp. 87-146.

²⁹ CUNHA, Arlindo de Magalhães Ribeiro da – *O cinema e o romance na busca da espiritualidade*. In *Humanística e teologia*, 2004, 25, p. 262.

linguagem. É possível, hoje como antes, servir-se das referências culturais em uso para entreter um diálogo entre a fé e a cultura. Os desafios colocados pela cultura atual interpelam a fé a exprimir(-se) e a discernir(-se) adequadamente no que pretende dizer e no que diz ao homem de hoje.

O homem moderno, com efeito, terá perdido o sentido do sinal simbólico e da linguagem metafórica, imbuído talvez pela necessidade de arquitetar um discurso religioso paradoxalmente racional. Como exemplo possível desta racionalização, vemos a dificuldade de o rito, porquanto expressão de fé, instaurar ainda sentido e inaugurar significações. Todavia, não pode a expressão da fé prescindir da sua permanente recriação numa determinada cultura, sob risco de já não permanecer significativa³⁰. Este encontro, o da aculturação da fé, sucede em dois planos: na relação sagrado-profano e na relação fé-religião. O primeiro, consubstanciado na secularização como lugar de conflito, é perfeitamente solúvel se, e de novo, se resgatar a permanência da linguagem simbólica. Recorde-se que a ausência desta abertura condiciona, naturalmente, a audibilidade do discurso teológico. O segundo nível procede do facto de a fé sempre se exprimir na religião, da dúplice perspectiva de herança e de expressão ritual, fora da qual a primeira não passaria de uma ideologia. Urge, entretanto, perceber que a religião é também um conjunto de objetivações (intelectuais, culturais, sociais) com as quais a fé entretém uma relação dialética: de outro modo, não seria visível nem teria expressões ou, por outras palavras, não seria apropriada pela comunidade e pelo indivíduo, no lapso de tempo entre a memória e o futuro. A linguagem da fé, enquanto discurso temporal e histórico, permanece em advento contínuo, uma vez que não esgota, ao contrário de outras linguagens, o seu objeto, sob risco de o encerrar nos seus enunciados. Na verdade, falar de Deus pede à linguagem que se pronuncie duplamente sobre o enunciado do Deus dito e sobre a enunciação do Deus a dizer, sem que os encarcere. O que exige, por contiguidade, a pertinência indeclinável da criatividade, da criação poética, do rito, contra a tentação de discursar uma fé sem expressão simbólica. A religião oferece-se como uma linguagem de sentido à procura da sua significação. Com efeito, todo o sentido procura a sua significação ou a melhor linguagem para se dizer. Ora, a fé não pode deixar de intercetar o homem contemporâneo precisamente como uma questão de sentido, relativamente à sua demanda pela própria humanização. Sendo que esta sucede numa situação cultural concreta, cabe à teologia assumir a roupagem cultural do homem hodierno, num processo contínuo de mundanização, e instaurar novas representações de sentido ou de significações³¹.

³⁰ PINHO, Amaldo de – *Fé-cultura: Alguns desafios*, pp. 9-11.

³¹ *Ibidem*, pp. 17-18.

Concernente à modernidade, a forma mais correta de abordar toda a sua complexidade é a descrição, e não a definição, de um certo número de orientações que a foram determinando, entre as quais se contam, para o nosso propósito, a orientação dualista, mediante a separação entre estado e vida privada, pela sua orientação secularizante, que separa o mundo profano do mundo sagrado ou religioso, e pela sua orientação para a mudança, através do progresso, contra toda a tradição. A primeira viria a entrar em crise com as debilidades de um Estado centralista e burocrata; a segunda colocaria a questão de uma dialética de superação; e a terceira viria a concretizar-se no mito da mudança pela mudança. Ora, a revisão de tais dimensões da modernidade, por exemplo da *secularização* e da sua configuração extrema de «secularismo», viria a acusar o artificialismo dessa separação, contanto que aquela conceção de que determinados âmbitos nada têm a ver com outros começa a desaparecer das mentalidades atuais, que vão tomando cada vez mais consciência da estreita interligação de todos os âmbitos da vida. É que a legítima autonomia de determinados campos sociais não valida, absolutamente, a sua autarquia e a sua autorreferência, dado que tudo tem a ver com tudo³².

Ora, em relação à recuperação da categoria da religião, do religioso ou do sagrado, e bem assim do ético, do social e do político, após a revisão da modernidade, levantam-se questões muito diversificadas, cuja solução passa pela recuperação simbólica do outro na sua alteridade inabarcável; não de um outro abstrato, indiscriminado ou indiferenciado³³, mas do outro *concreto*. Por conseguinte, uma atitude a resgatar seria aquela que, em face da Modernidade, fosse capaz de aferir a invariabilidade humana fundamental.

A religião: figuração simbólica da cultura

A religião e a cultura têm de comum constituírem sempre uma hierarquização e uma adaptação dos mundos simbólicos por forma mais ou menos mediatizada. Uma e outra têm ritos e paradigmas, leis e mesmo alguma iniciação. A cultura funciona sempre como um espécie de entreposto entre os sentidos humanos e os objetos trabalhados por esses sentidos. Sempre usamos óculos culturais, mitos e metáforas para a compreensão do mundo. Da mesma forma a religião organiza as práticas de relação com o transcendente, segundo uma fenomenologia própria, que se aproxima da do mundo da cultura. Tanto a cultura como a religião trabalham numa espécie de distanciamento do mundo para no-lo tornar mais familiar, num distanciamento do invisível para o tornar

³² DUQUE, João – *Dizer Deus na pós-modernidade*. Lisboa: Alcalá, 2003, pp. 107-113.

³³ IDEM – *Dizer Deus na pós-modernidade*, p. 136.

próximo. Vivem, assim, a religião e a cultura, um processo de conhecimento mais rico e mais importante para a constituição do humano do que as disciplinas da razão e da técnica, que constituem apenas uma interpretação mais ou menos utilitária do real³⁴.

O ser humano realiza-se como tal, na medida em que cria símbolos e neles se constitui nas suas múltiplas identidades. A essa atividade de criação simbólica podemos chamar, genericamente, figuração, já que implica a elaboração de figuras concretas, correspondentes simbólicos do ser humano. Ora, toda a figuração é, por seu turno, realização de cultura, o mesmo é dizer, a atividade cultural do ser humano é, precisamente, essa atividade de figuração de si mesmo e do seu mundo, no conjunto dos símbolos que constituem e que resultam de uma cultura. A atitude religiosa, porque humana, não escapa a este registo figurativo. Por isso, a religião é sempre também cultura, não simplesmente, mas como figuração cultural da resposta à sua origem mais originária. Isto é, uma expressão religiosa é cultural na medida em que concretamente articula nos seus símbolos a referência à origem transcendente da realidade assumida como dom gratuito. Dali decorre, ainda e por consequência, a correlativa dimensão institucional e sociopolítica de toda a religião³⁵.

Todavia, a atividade humana, além de figurativa, torna-se transfiguradora, portanto, trans-figurativa, sendo que a religião comporta sempre uma proposta de transformação do real. Assim, o processo de pertença a uma tradição religiosa surge, atualmente, como componente impreterível do processo de identificação cultural, bem como possibilidade de fundamentação universal da ética. A religião é, fundamentalmente, uma elaboração de sentido global, primeiro e último, para toda a realidade. Ora, um dos contributos essenciais da Religião poderá passar pela recuperação ou mesmo invenção pedagógica do *homo symbolicus*. Pela pedagogia do dom, ou da arte do acolhimento, da *escuta*; da *contemplação*, da *habitação*; da *representação*, da *participação* e da *leitura*³⁶.

Ora, neste domínio, o poeta pode fazer mais e melhor que o pensador, na medida em que é capaz de integrar o pensamento e a criação, perspetivando Deus no Infinito e no Mistério, "não se proibindo de O nomear, mas precavendo-se de o fazer em vão"³⁷. Pragmaticamente, nesse sentido, a literatura é como que uma teoria da crença, já que, ao abrir os caminhos do sublime, baliza de certa maneira a procura do sentido "a-vir". A vida é, por sua própria constituição,

³⁴ PINHO, Arnaldo de – *Religião e cultura num horizonte ecuménico de paz*. In *Humanística e teologia*, 2003, 24, p. 76.

³⁵ DUQUE, João – *Cultura contemporânea e cristianismo*, pp. 16-17.

³⁶ *Ibidem*, pp. 138-139.

³⁷ PINHO, Arnaldo de – *Fé-cultura: Alguns desafios*, p. 149.

o lugar por excelência da interrogatividade humana. Não será a literatura também, a seu modo, a forma que tem a vida de responder à palavra que nela se gera, de dizer sem nomear (perifrásticamente) o efeito jubiloso do aberto³⁸?

Perante um modelo de cultura que se propõe desvalorizar as fontes e as instâncias tradicionais de sentido, não pode a Religião introverter-se no sectarismo mas rever a sua capacidade de prestação e de presença pública³⁹: através da sua participação descomplexada nos debates da nossa época, da comunicação das suas instâncias de sentido e do confronto da sua palavra com outros discursos, dos quais, inclusive, emergiu uma boa parte da sua originalidade. Desse modo, influirá na cultura na precisa medida em que se assume instância crítica da hominização, quando esta pretende ser humanização de próximos e não de sócios.

Para uma fenomenologia cultural da religião

A situação das religiões na cultura contemporânea joga-se algures entre uma memória laicista e uma maior abertura ao religioso, considerado especificamente como tal e menos como questão inerente às Igrejas. Volvido o tempo da suspeição e do nihilismo com que o pensamento moderno tentou desconstruir o mundo religioso, deparamo-nos agora com uma época porventura deslocada ou de passagem, em busca de uma outra refundação. Eis uma oportunidade iniludível para a religião se reapresentar ou, por outras palavras, se recolocar na fundamentação de tantos valores atuais da cultura ocidental, entretanto sequestrados, laicizados, dissolvidos, banalizados ou distorcidos pela subjetividade indiscriminada de muitos. É o que parece suceder quando a reivindicação de alguns direitos humanos acaba por relegar tantos outros que os precedem, se efetivamente queremos falar da consecução integral da dignidade da pessoa humana. Este fenómeno, semelhante à desmoralização típica de uma era vazia, pretende afirmar a subjetividade pura, independentemente de qualquer norma, de qualquer sentido, enfim, de qualquer consenso. Com efeito, perante a discrição, senão mesmo omissão calculista, com que hoje se vai falando de valores, pode a religião regressar e devolver à cultura o seu património ético e simbólico.

Na verdade, é possível partir do próprio conceito de religião – concebida como referência humana ao transcendente, realizada sempre numa particular encarnação cultural – para analisar a imprescindibilidade da relação entre absoluto (assumidamente transcendente) e relativo (próprio de toda a

³⁸ MOURÃO, José Augusto – *Deus na literatura. O nome e as formas*. Policopiado, p. 15.

³⁹ PINHO, Amaldo de – *Cultura da modernidade e nova evangelização*, p. 55.

imanência). Ora, se quisermos manter a possibilidade de referência a qualquer absoluto transcendente, enquanto constitutivo essencial de toda a atitude religiosa, é necessário salvaguardar a possibilidade de que esse absoluto nos interpele absolutamente – caso contrário, nem poderíamos chamar-lhe absoluto. Mas isso só é possível na situação concreta e relativa de uma tradição religiosa e cultural, a qual não é absoluta em si mesma. Como é que algo nos pode interpelar absolutamente, se não é em si absoluto? Só se receber o incondicional da sua interpelação de um absoluto transcendente. Daí a situação dialética das tradições religiosas: absolutas enquanto relativas e relativas enquanto absolutas. Se se prescinde de um dos elementos, não são religião, mas construções meramente humanas.

Esta perspetiva releva outro elemento, muito semelhante ao primeiro: trata-se da estreita relação entre universal e particular, na vivência de qualquer religião. Pela lógica do que ficou dito, entende-se que o universal ou a dimensão universal de algo só se vive particularmente. Ou seja, universalidade e particularidade não são categorias alternativas, mas implicam-se mutuamente. Uma universalidade que não seja vivida particularmente não é universal, porque pura e simplesmente não é vivida por ninguém. E uma particularidade que não possua horizonte universal não é particularidade, por pretender substituir-se ao universal.

Quando uma religião se afirma universal – e, em última instância, todas o são –, não pode ser ao modo da totalização da sua particularidade, mas sim ao modo da relação da sua particularidade ao horizonte universal que as marca, mas que não abarcam nas suas particularidades. Explicitando, há que ter em conta pelo menos dois aspetos. Por um lado, a religião, enquanto configuração histórica e institucional, é uma realização particular, com pretensão universal. Não pode, sob pena de falsidade, pretender ser tudo, anulando as outras realizações particulares. Mas também não pode abdicar da sua pretensão universal, sob pena de se tornar numa seita, vítima de particularismo tribal ou afirmação absoluta de si mesma. Por isso, só poderá viver a sua universalidade a partir de uma particularidade – ou de diversas particularidades culturais. Mesmo que as Igrejas incarnem em diversas culturas, o indivíduo só vive a religião num determinado contexto particular⁴⁰.

Exemplo particular e paradoxalmente paradigmático das conjunções absoluto-relativo e universal-particular encontramos-lo na relação por vezes ambígua entre religião e violência. Vejamos como se pode recolocar a questão, precisamente no universo mais vasto da cultura. À partida e vista do

⁴⁰ DUQUE, João – *O excesso do dom. sobre a identidade do cristianismo*. Braga: Alcalá, 2004, pp. 321-324.

exterior, uma religião é um corpo de crenças, de ritos e de normas, com o qual se identifica um determinado grupo de pessoas. Nessa sua dimensão visível e palpável, toda a religião constitui uma realização cultural, sendo simultaneamente fruto de uma cultura e constituindo origem e cerne de uma cultura, num processo circular em que é difícil ou mesmo impossível determinar o início: se a religião, se a cultura. E porque uma cultura, com as suas crenças, os seus ritos e as suas normas – tal como são objetivadas em inúmeras realizações simbólicas –, abarca e determina todos os âmbitos da existência humana, então nela inserem-se as dimensões política, económica, jurídica, pessoal, etc., de uma determinada sociedade. As convicções e identificações determinantes de todas essas dimensões, assim como os respetivos interesses e ideais, constituem precisamente o tecido de uma determinada cultura, que permitem distingui-la de outra. A dimensão religiosa, enquanto dimensão mais profunda e primeira de todas, constitui uma espécie de síntese unificante de todos esses elementos. Assim sendo, quando um ser humano ou um grupo de seres humanos age de determinada forma, colocando em ato as suas convicções e os seus ideais, nessa ação entram todos os elementos que constituem o seu solo cultural, por mais motivações particulares pessoais que se encontrem à mistura. E nas culturas em que a distanciação do indivíduo em relação à sociedade não é tão forte nem evidente como nas sociedades ocidentais, marcadas pela modernidade, essa simbiose de motivações é ainda mais estreita. Segundo esta perspetiva, é evidente que não será fácil nem talvez possível distinguir, no caso de uma ação eventualmente violenta, as motivações especificamente religiosas de outras motivações não religiosas. Considerada a religião na sua dimensão meramente sociocultural, tudo é motivado religiosamente e tudo pode recorrer ao chapéu justificante da religião. E basta que se diga isso abertamente para se poder considerar que se age «em nome de Deus» ou da respetiva religião. Mas, nesse caso, as motivações políticas, económicas, nacionalistas, étnicas, etc., seriam apenas aspetos de uma identidade cultural global, sintetizada e representada simbolicamente na religião⁴¹.

No exemplo do Cristianismo, foi imprescindível o seu contributo histórico para a reflexão ético-política da comunidade internacional. Há quem obste, todavia, que a mera existência de um Estado laico neutraliza a possibilidade da violência institucionalizada em nome da religião, prescinde de uma explicação religiosa para se justificar e, por extensão, demarca-se de toda a influência religiosa tanto na sua constituição como nas relações com os seus concidadãos. Mas há quem devolva a questão: sem as religiões inculturadas, teria sido possível existir a Comunidade Internacional hoje institucionalizada? Ou,

⁴¹ *Ibidem*, pp. 352, 361.

para que existisse uma Comunidade Internacional institucionalizada, não seria necessário a formação de uma consciência ético-política maturada sobre gérmenes que lhe garantissem uma razoabilidade e legitimidade bastante para ser almejada? Ora, na formação desta consciência, parece que as religiões não deixaram aí de prestar um contributo impreterível⁴².

Da cultura e da educação

Horizonte cultural da educação

Se o mundo da cultura, instaurado pela obra criadora do homem na natureza, é um mundo prevalentemente espiritual, no qual aquele, além da mera atividade fabricadora, acrescenta ao puro dado a imaterialidade das ideias e dos valores, sucede que a educação detém uma indeclinável natureza cultural. Educar é afirmar um projeto para a natureza do homem, enquanto construção cultural daquele sobre a matéria-prima de si mesmo. No fundo, a educação é uma atividade cultural do Homem, incidente sobre si próprio, na qual se jogam naturalmente os princípios, fins e meios de que ele dispõe para se concretizar como tal. E é neste âmbito e universo simbólico que se constroem – em sistema – as organizações educativas, de modo tal que o denominado sistema educativo é um meio privilegiado de que o indivíduo dispõe para se constituir como pessoa, daí colhendo um contributo decisivo para a formação do próprio mundo de significações. Vejamos, prospetivamente, como sucedeu este encontro entre a cultura e a educação, relativamente à questão religiosa.

O pensamento português, se bem que algum tenha sido em alguns períodos anti-eclesiástico e anticlerical, nunca deixou de dar à transcendência religiosa a importância epistemológica que lhe é devida. Dá-se até o paradoxo de em Portugal, no período decorrente entre os séculos XIX e XX, se poder dizer, com muita ironia, que o pensamento teológico se desenvolve separado e independente das Igrejas e das escolas de teologia. Se excetuarmos alguns casos paradigmáticos como o de Leonardo Coimbra que, após um percurso muito coerente, acabou os seus dias convertido, o pensamento *teológico* de alguns dos nossos autores é heterodoxo e mesmo herético em relação à fé religiosa. Isso não invalidou que o pensamento filosófico, ético e pedagógico, quando levado coerentemente até ao extremo da sua seriedade e exigência, incluísse a componente religiosa e teológica. E isto é interessante, em contraste com a

⁴² FERREIRA, Manuel de Pinho – *O contributo do cristianismo para o direito internacional*. In *Humanística e teologia*, 2003, 24, 55-74.

modernidade europeia que, de modo geral e no mesmo período, desprezou, como fator não racional ou como reminiscência de um tempo e de uma mentalidade ultrapassados e obscurantistas, tudo quanto se refere à iluminação religiosa e teológica do real.

Muito devido às subtilezas de um discurso político que vai percebendo o alcance maior da educação, parece que estamos na presença de um novo paradigma de educação que intenta "a reabilitação de um sistema ético comum regenerador dos valores" e considera crucial a "necessidade de uma educação centrada na pessoa e na dimensão humana da Educação"⁴³. Cumpre-nos aludir, como conclusão, que, no Portugal contemporâneo, não faltaram *doutrinadores* capazes de definirem metas a alcançar, no tocante à educação. Quase nenhum dos grandes vultos da cultura portuguesa deixou, aí, de contribuir, com reflexões, iniciativas, ou obras literário-pedagógicas. Como explicar, então, esse desencontro entre os propósitos educativos da inteligência portuguesa e o desinteresse da sociedade, a linguagem da teorização e a da prática? Numa simples mas não simplória resposta, diremos que os imperativos e as aspirações ideológicas dos principais mentores culturais – essas – é que não encontram repto na sociedade: "como se a ideologia, culturalmente importada, fosse rejeitada pelas feições antropológicas e etnográficas predominantes em largos estratos da sociedade global"⁴⁴ – enfim e paradoxalmente, por razões culturais.

Urge, por conseguinte, determo-nos por momentos nas relações existentes, possíveis e a rever entre educação e política⁴⁵. Recolocando a questão, assistimos hoje a como que uma absolutização radical, extensiva e intensiva do papel da política, pela sua identificação com o próprio Estado. Por outro lado, constata-se a subsequente subalternização e subordinação do social frente ao político. O Estado e o tecido político envolvem, cada vez mais e paradoxalmente, não só o espaço do público, como o do próprio privado, alternando posições quanto à abrangência das respetivas esferas, de acordo com postulados ideológicos que perfilham. No que revela para o nosso caso, interessa perceber que não é possível o uso indiferente e indiferenciado das expressões *política educativa*, *política educacional* ou *política da educação*. As políticas da educação inserem-se no âmbito mais lato da atividade política global e

⁴³ AMBRÓSIO, Teresa – *A educação entre o século XX e o século XXI: Entre a utopia e a burocracia? Sessão de Abertura*. In *O século da escola. Entre a utopia e burocracia*. Atas das Conferências do Curso de Verão, julho de 2000. Porto: Edições Asa, 2001, p. 8.

⁴⁴ SERRÃO, Joel – *Estrutura social, ideologias e sistema de ensino (séculos XIX-XX)* In SILVA, Manuela; TÁMEN, M. Isabel (coord.) – *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 198, p. 40.

⁴⁵ CARVALHO, Adalberto Dias de – *Utopia e educação*. Porto: Porto Editora, 1994, pp. 142-144.

decorrem dos compromissos ideológicos e estratégicos a que aquelas, de uma forma ou de outra, obedecem. Na prática, as políticas educacionais não deixam de ser meras extensões das políticas económicas e sociais, iluminadas por um prévio projeto doutrinário. Por conseguinte, a educação passa a ser um instrumento de projetos políticos, assediada por via ideológica, e deixa de constituir um fim em si. Daí que a educação deva orientar-se por uma pedagogia emancipada de qualquer ideologia política e, por maioria de razão, de uma pedagogia do Estado. O Estado terá mesmo de velar por isso, ou não deixará de ser paternalista⁴⁶.

Do exposto, resultam sérias consequências para uma reconfiguração do modelo de Democracia e de Estado, se a este acrescentarmos o envolvimento da sociedade civil. O resultado poder-se-ia denominar de modelo consensual de democracia, supondo que a questão educativa não tem necessariamente de ser exclusiva de intervenções partidárias institucionalizadas mas antes resultar do envolvimento crescente da sociedade civil. Com efeito, na democracia representativa, a sociedade civil tem um papel difuso, sendo que o exercício da cidadania é limitado ao exercício eleitoral. O poder, esse, traduz-se na governação da maioria, restando aos demais o estatuto de opositoristas, mais do que a busca de consenso e de concertação. No exemplo educativo, cumpre à sociedade – e não o contrário – regular a própria atividade do Estado, sob princípios de legitimação recíproca e não de aceitação manipulada. Nessa perspetiva, um modelo consensual de democracia, sobretudo na questão educativa, repercute-se nos seguintes domínios: o Estado deixa de ser decisionário – unilateralmente – e passa a ser solidário com a sensibilidade social legitimada. Por seu turno, a autoria educativa – na tríplice dimensão intelectual, social e política – não prescinde da autoria social, mesmo que o Estado se ache legitimado, e não permite a coincidência da autoria intelectual com a autoria política das reformas – de modo que o conjunto normativo aprovado coincide, agora sim, com a posição social. No que concerne à inovação, até aqui por via impositiva e arbitrária, esta passa a ser legitimada pelo tecido social em toda a sua amplitude – e não apenas segundo a priorização de alguns setores emergentes. A administração e organização escolar deixaria de ser predominantemente burocrático-produtiva e passaria a assumir uma organização cultural, portanto, humanista⁴⁷.

O Estado é a representação e a organização política e administrativa de uma sociedade que, por muitos caminhos – o principal dos quais, a Educação –, se procura a si mesma ir construindo. Portanto, tanto na Educação como nas outras

⁴⁶ *Ibidem*, p. 152

⁴⁷ VERDASCA, José – *Direcção e gestão das escolas: As formas de uma reforma*, pp. 639-656. In PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) – *A escola cultural e os valores*, p. 585

áreas, o Estado não pode reclamar nenhuma pretensão de as dirigir. Ao Estado pedem-se responsabilidades, "acções muito mais terrenas e muito mais comezinhas de organização, de facilitação, de regulação de um sistema de educação que é tanto mais rico e cheio, quanto mais consegue integrar todas as componentes que fazem a vida humana e todas as componentes que fazem a formação da pessoa"⁴⁸. Demagogia ou não, o certo é que esta modéstia do Estado não traduz, de perto, a sua real interferência no sistema de ensino. De modo tal, que as consequências da sua influência afetam a qualidade da gestação pedagógica do educando, com sérias consequências para a respetiva inscrição na humanidade e profissão de homem.

A sociedade e a escola

Se por "democracia" entendemos, não somente o conjunto de procedimentos eleitorais, legislativos, executivos e judiciais, mas também uma forma de vida pública caracterizada pela igualdade perante a lei, a participação na tomada de decisões nos assuntos do domínio público e civil, uma paixão pela justiça e um compromisso com a liberdade individual e o bem comum, fica então claro que existe uma dimensão moral irreduzível para o projeto democrático. Colocando a questão de uma forma mais simples, não existe democracia no sentido formal e institucional, a menos que exista na sociedade uma maioria crucial de democratas. Esta maioria crucial – aquilo a que chamamos frequentemente nos nossos dias "sociedade civil" – é formada, não pela etnia ou pela raça, mas pelas convicções morais: sobre direitos e deveres, sobre a relação apropriada entre os que governam e os que são governados, sobre o Estado de direito e sobre as normas da justiça pública. A formação das consciências sobre estes assuntos teve, necessariamente e por parte da Religião, um impacto considerável no futuro democrático, e não apenas nos países⁴⁹ onde esta reciprocidade é assumida despretensiosamente.

É que o religioso está profundamente imbricado com o cultural e com o social. Não apenas no que toca ao passado e ao património histórico, mas também no que respeita ao presente e ao futuro. As instituições religiosas, pelo simples facto de o serem, independentemente das atividades especificamente sociais e culturais que desenvolvem, revestem essa dupla natureza e desempenham papéis sociais e culturais de relevo. A laicidade do Estado não implica a laicidade da sociedade. À neutralidade religiosa do Estado não

⁴⁸ SILVA, Augusto Santos – *Discurso de abertura*. In AA.VV. – *EMRC Um contributo essencial aos desafios educativos*, Lisboa: SNEC, 2002, pp. 13-20.

⁴⁹ WEIGEL, George – *Democracia liberal e religião*. In *Nova cidadania*. II. 2000, pp. 4-23.

se segue a neutralização religiosa da sociedade. Esse foi o entendimento deficiente de alguns liberais, e continua a ser o entendimento deturpado de alguns que gostariam de ver diminuída a influência religiosa na sociedade moderna, e para quem qualquer reconhecimento público da religião implica a violação da laicidade e da neutralidade religiosa do Estado⁵⁰.

No mundo português, e com a Revolução de Abril, as relações mútuas entre a Sociedade, o Estado e a Igreja transformaram-se radicalmente. De um contexto marcado por um certo nacional-catolicismo, transitou-se para outro marcado pelo pluralismo e pela laicidade, com um ou outro travo de laicismo. Para as Igrejas, significou sobretudo uma oportunidade para clarificar a sua atitude relativamente à sociedade civil. Encontrando-se numa sociedade pluralista, as Igrejas defrontam-se com aquela constituição de sociedade que enaltece os direitos – todos – do homem, se funda na divisão dos poderes e incentiva a participação política dos cidadãos. Na prática, o pluralismo veio significar para as Igrejas a distinção entre o valor da ética e a prática política. Esta distinção, que só a democracia torna possível, é tanto mais útil às Igrejas e ao Estado quanto lhes permite renovar moral e institucionalmente a Sociedade. Observa-se, despreziosamente, que, desde Abril, as Igrejas em Portugal têm vindo a assumir o lugar que lhes está consignado numa Democracia. E na mesma linha se pode afirmar que até a reserva de alguns direitos, em matéria institucional, social ou educativa, ou em algumas questões éticas emergentes, se pode enquadrar na correta compreensão do seu lugar numa sociedade pluralista. A sua função tem vindo a estender-se, simultaneamente, à denúncia, informação e construção de uma sociedade humanizada nos seus princípios e nos seus fins. Se o reverso, do Estado relativamente às Igrejas, nem sempre se verificou, isso deveu-se ao pressuposto deformado do princípio da neutralidade e da laicidade, como veremos. Na verdade, sendo a Sociedade muito mais que o espaço não político, tem-se verificado uma certa manipulação ou redução do dinamismo social à dimensão política, razão pela qual se vai deixando por esclarecer que a Sociedade, essa, não é neutral e muito menos laica, mas sobretudo pluralista, se atentarmos à sua diversidade subcultural. Por outro lado, de uma reflexão ingénua sobre a cultura política vigente em Portugal desde a Revolução parece obviar-se que, no subconsciente de alguns políticos, existem resquícios daquela descrença que se poderia definir deste modo: a memória histórica das Religiões, mesmo com algum interesse, não passa de uma arqueologia; e a fé, sendo uma fase pré-crítica da condição humana entretanto superada pelo republicanismo laico, não é coisa pública

⁵⁰ CRUZ, Manuel Braga da – *A Igreja e o Estado democrático*. In *Nova cidadania*. II. 2000, pp. 24-31.

da sociedade e por tal não deve estar presente como uma das suas manifestações. Sucede, todavia, que as bases do racionalismo e do positivismo que iluminaram o primeiro argumento faliram entretanto, intuindo a impossibilidade de conceber um humanismo a partir de uma ideologia, e que a fé detém também um conjunto de objetivações intelectuais, culturais e sociais que não surtem efeito apenas na sacristia, nem no adro, mas sobretudo na ágora da cidade. Em última instância, e antes mesmo do uso indiscriminado do princípio da separação Igrejas-Estado, do pluralismo ou dos direitos, liberdades e garantias, seria oportuno averiguar se o Estado se deve entender como ético e, portanto, usurpador de todos os espaços disponíveis como único meio de humanização, ou se deve convergir com outras instâncias para o mesmo fim⁵¹, segundo a convicção de que a ética sairá reforçada sempre que uma qualquer argumentação ideológica não baste para justificar determinadas opções políticas. Recorde-se, afinal, que a conceção laicista de Estado não resolveu ainda a sua dificuldade em se relacionar com a subjetividade do indivíduo, pelo que se compreende que todos os discursos eleitoralistas retomem a promessa de, enfim, restaurarem a relação entre o Estado e o Cidadão. Além disso, a história do nosso País demonstrou que a consciência cívica não diferiu, ainda que com algumas ambiguidades, da consciência religiosa, não obstante a denúncia de alguns homens... de fé. Não se negue, portanto, que os grandes princípios das Religiões subjazem aos da Democracia, o que desde logo desmonta o equívoco de pretender até absolutizar a Sociedade, como o Estado, sem uma abertura à Transcendência e às suas objetivações públicas. Mais ainda se, contiguamente, admitirmos a falência das denominadas religiões civis, consubstanciadas numa ou noutra religião política. Afinal, o pretexto do alegado obscurantismo que servira a sua afirmação não deixou igualmente de tecer outros integristas, dogmatismos e totalitarismos maiores. Sendo, pois, a secularização e a autonomia das instituições face à legitimação teocrática dados já adquiridos como ponto de não retorno, importaria sublinhar que, subjacente ao ideal democrático, vislumbra-se dada conceção de homem, que é profundamente religiosa.

A escola: neutral ou cultural?

Ainda no terreno cultural, e perante a questão de saber se uma cultura dita aberta é estritamente neutral, impõe-se sublinhar que uma mera ideologia da neutralidade, além de colidir com o pluralismo do espaço social, pretende sobretudo nivelar a sociedade, como se esta não fosse depositária de

⁵¹ PINHO, Amaldo de – *Fé-cultura: Alguns desafios*, pp. 21-22, 72.

inquietações, de busca de sentido e de um dado humanismo. E que só uma cultura que não cultiva a neutralização da utopia se pode legitimamente reivindicar aberta, isto é, que respeita a criatividade, o sentido, o símbolo, a abertura, a crítica. Uma cultura aberta não é, portanto, neutral mas antes pluralista. Algo semelhante se deve dizer relativamente àquele outro princípio da laicidade, se admitirmos que uma sociedade plural e dinâmica não se compadece com totalitarismos ideológicos, veiculados por um Estado docente da sociedade. Na senda de alguns dos primeiros republicanos, a Democracia refere-se em primeiro lugar à sociedade e secundariamente ao Estado, pois que deve atentar primeiro ao lugar do homem todo, da cultura e das culturas.

Para que, no domínio educativo, qualquer medida relativa à escola seja consequente, é necessário que se inscreva num processo mais vasto da sua reconceptualização como espaço público de decisão coletiva. E neste sentido, a mudança da escola terá de ser, simultaneamente, política, cultural, pedagógica e de gestão. Os sentidos desta mudança encontram-se sintetizados na passagem de uma lógica de dependência estatal para uma lógica de autonomia comunitária; de uma cultura de subordinação homogénea para uma cultura de parceria implicada; de um império homogéneo de programas para uma flexibilização pedagógica dos currículos – atente-se ao plural; e de uma gestão normativa estrutural para uma gestão cultural.

Como se vê, hoje, mudar a escola é, sobretudo, procurar um outro sentido para ela. Por isso, esta construção de sentido, por todos os intervenientes, mas em particular pelos alunos (razão de ser do ato educativo), além de constituir uma condição da própria mudança das suas estruturas e formas de gestão, deverá estar na origem do próprio processo de reconceptualização da escola enquanto organização educativa. Se tal não acontecer (e como prenunciam alguns autores), depois de o século XX ter sido o *século da escola*, o século XXI será o do seu fim.

No fundo, o que se pretende é uma prática pedagógica crítica que permita aos estudantes e educadores perceberem o que significa saber, isto é, perceberem que a mobilização do conhecimento acontece em cada um dos contextos institucionais da vida quotidiana. Ora, tal perceção transfigura a escola num lugar cultural, logo, e sobretudo por essa razão, num espaço público muito além da influência estatal⁵².

Se atendermos às funções que a escola contemporânea deve desempenhar – função pessoal, social, cívica, profissional, cultural e supletiva –,

⁵² SILVA, António Joaquim Abreu da – *Notas para uma perspectiva crítica da pedagogia*. In *Filosofia da educação. Temas e problemas*. Atas do I Encontro Nacional de Filosofia de Educação. Braga: Universidade do Minho, 1998, p. 153.

fica claro que a sua contribuição é fundamental para o processo integrado e integral de desenvolvimento de todas as crianças e jovens. Mas pela função cultural, integradora das demais, a escola contribui para a apropriação dos grandes saberes e valores que enformam a comunidade de pertença dos educandos, nos seus âmbitos principais – local, regional, nacional, civilizacional e mundial⁵³.

Por uma escola integral

A concepção de educação assumida pelo paradigma da *escola cultural* – oposta ao da escola tradicional, unidimensional, estritamente curricular, disciplinar, metodológica – é uma concepção personológico-antropológica, em que o educando é entendido como o sujeito cultural do processo educativo. Se o homem não se desenvolve como tal, senão imerso numa cultura, a escola cultural é aquela que se define e assume como promotora e realizadora da educação como um processo intrínseco e integralmente cultural, a ponto mesmo de se afirmar que tal escola deve implicar a sua abertura a todas as formas de cultura humana, já existentes ou a constituírem-se⁵⁴.

Um dos pressupostos desta concepção de escola é o valor intransacionável da tradição, da identidade⁵⁵ e da intencionalidade axiológica. Na realidade, a escola cultural é uma escola axiológica consequente, na medida em que a construção da pessoa é substantivamente, e não apenas adjetivamente, cultural, na exata medida em que a construção da pessoa não é concebível fora da cultura. E sendo a escola a instituição social ordenada para a realização formal da educação, a sua finalidade é essencialmente cultural e axiológica, fiel a todos os âmbitos da situação do educando⁵⁶.

Se educação coincidir com algum tipo de aprendizagem, será ao nível do *ser*, ou além disso: rigorosamente falando, educar é aprender a *ser... melhor*. Aí reside a precedência de mais uma questão: a educação convencional, veiculada pela escolaridade, releva para que a pessoa se torne autenticamente humana? Com efeito, uma escola centrada sobre o ensino, ou convencional, julga ter cumprido o seu dever porque distribui saberes, independentemente de averiguar da sua apropriação pelos destinatários. Se a aprendizagem não implica educação, muito menos o ensino – que nem sempre ou necessariamente é correlativo à aprendizagem. Pelo que ensinar mais ou melhor não é sinónimo de educar mais

⁵³ PATRÍCIO, Manuel Ferreira – *A escola cultural. Horizonte decisivo da reforma educativa*, p. 65.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 18.

⁵⁵ IDEM – *A escola cultural. Horizonte decisivo da reforma educativa*, p. 27.

⁵⁶ IDEM – *A escola axiológica*. In *A escola cultural e os valores*, p. 34.

ou melhor. A educação não se identifica, tampouco, com a transmissão de saberes, uma vez que, caso a escola consiga transmitir saberes ou conhecimentos, tal não garante que esteja a educar. Pelo que, se o desenvolvimento humano é um processo extensível à duração da vida – de acordo com o princípio da *plasticidade* –, a educação é o desenvolvimento corretamente orientado. Deste modo se reintroduz de novo a dimensão axiológica de educação, enquanto esta implica e persegue um fim moralmente bom. O que é – enfim – a educação, se não é sinónimo de aprendizagem, nem de saber, nem de desenvolvimento? Na linguagem comum, o termo assume conotações nitidamente morais, referidas a dado código de conduta e porventura à excelência do carácter. Boa parte, aliás, da teorização educacional não se afasta, no essencial, destes conceitos. “Neste sentido, falar de educação física, intelectual, cívica ou social é empregar o termo em sentido impróprio. Educação, em sentido próprio, seria, pois, a capacidade de agir (no sentido de decidir) moralmente”, isto é, de ascender integralmente à *profissão humana*. Dizer isto não implica subestimar as diversas *formações* que introduzem, aliás, uma ordem e coerência no discurso e na ação educativa. Pelo contrário, dizer isso, permite relativizar as diversas formações e atribuir-lhes um valor de *meio*, ordenado a um *fim* outro, ou seja, à humanização e culturalização plena da pessoa⁵⁷.

Funções e finalidades de uma escola culta

A escola vigente parece guardar ainda algo derivado do *mito do positivismo*⁵⁸, quando aparenta não lidar bem com o saber de tipo mitológico ou teológico, metafísico ou filosófico, a favor do saber positivo ou científico. Todavia, e em função das finalidades educativas que persegue, a escola deve acolher todas as formas do saber humano. Por isso, a Ciência deve ter na Escola o seu lugar, como o seu lugar devem ter a Arte, a Filosofia, a Técnica e a Religião. Ora a palavra *cultura* – e mais ainda, a amplitude do seu significado – parece ser a mais adequada para exprimir o saber humano na variedade das suas formas⁵⁹. Nessa perspetiva, talvez se possa perceber o alcance de uma afirmação deste género: “A Escola não é, a esta luz, um sítio qualquer, no qual pode residir a vida nos seus níveis mais baixos da expressão humana. Não. A Escola é um sítio, uma casa, um altar da humanidade, onde pulsa, impera, se cultiva e cultua a exigência do alto e da qualidade.” Verdadeira *oficina de*

⁵⁷ SIMÕES, António – *Que é educar? Acerca do constitutivo formal do conceito*. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 23, 1989, pp. 3-20.

⁵⁸ SARAIVA, António José – *O que é a Cultura. Seguido de entrevista conduzida por Leonor Curado Neves*. Lisboa: Gradiva, 2003, pp. 49-52.

⁵⁹ PATRÍCIO, Manuel Ferreira – *A escola cultural. Horizonte decisivo da reforma educativa*, p. 67.

humanidade, cumpre à escola propiciar uma aprendizagem integradora dos principais tipos de experiência, entre os quais se contam o ético e o religioso; e uma aprendizagem integradora das grandes formas da cultura humana, nas quais se inclui a religião.

É que o desafio da escola e da sociedade de amanhã é o de tecer diferentes saberes e códigos, numa visão plural multifacetada. Ao contrário de caminhos ontem percorridos, adequados talvez ao seu tempo, onde a especialização e o fracionamento do saber constituíam a finalidade última da escola, não será por acaso que, hoje, cada vez mais se caminha para a interdisciplinaridade, para a *unidade teológica do saber*⁶⁰.

Nessa linha, o saber escolar deve incluir os denominados saberes *argumentados* – não meramente *provados* – que se apresentam suscetíveis de justificação, de diálogo e de crítica⁶¹. Por outras palavras, vale a pena ensinar tudo o que une e o que liberta, tudo o que integra cada indivíduo, de um modo duradouro, numa comunidade tão vasta quanto possível, e tudo o que é transferível⁶².

Um homem instruído pode não ser necessariamente um homem culto. Nada se opõe mais à cultura do que o espírito livresco ou enciclopédico. A cultura não é uma acumulação de saberes. A cultura distingue-se por uma certa qualidade do saber que se poderá caracterizar pelos seguintes traços: *disponibilidade, assimilação, totalidade e transferibilidade*, mediante os quais o saber é utilizável, incarnado, integrado e transferível pelo sujeito. O homem culto, sendo totalmente o oposto de um generalista, é aquele que acrescenta à especialização a profundidade que lhe permite conhecer o universal através do singular, ou seja, o que possui uma cultura fundamental. Subjacente a um projeto cultural de escola reside a ideia de que esta não deve ter por finalidade a transmissão às novas gerações de uma parcela do legado cultural humano, mas deste legado na sua integridade. Mais ainda, a escola deve acolher em si a totalidade do saber humano e a pluralidade das formas da cultura. Daí que o sucesso do educando, embora ainda subordinado ao mero sucesso escolar, seja mais vasto e profundo do que este. O sucesso do educando é, com efeito, o seu sucesso educativo pleno, ou seja, o êxito do processo do seu desenvolvimento como pessoa⁶³.

Não sendo escola e cultura campos imediatamente sobreponíveis e congruentes ponto por ponto, não se resolvendo a conjunção de "escola" e

⁶⁰ SIMÃO, Veiga – *A sociedade humana no horizonte dos anos 2000*. In *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000*, p. 15.

⁶¹ REBOUL, Olivier – *A filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70. 2000, p. 35.

⁶² *Ibidem*, pp. 81-82.

⁶³ PATRÍCIO, Manuel Ferreira – *A escola cultural. Horizonte decisivo da reforma educativa*, p. 120.

"cultura" em termos de abstrata e inaugural mesmidade, há que considerar o seu relacionamento – não como *antinomia* ou *polaridade*, mas como *problema*. Se o núcleo *estruturante* da cultura é o processo de *humanização*, da *inscrição de humanidade no ser*, enfim, da *destinação de humanos*, então a escola, na sua plasticidade histórica, é expressão institucional de cultura⁶⁴.

Mas se a cultura não é uma maneira uniforme de vida, estabelecida de uma vez e para sempre, mas está transida de conflitos permanentes, então a escola pode e deve ser um lugar de debate e uma instância de dissidência.

A pertinência cultural do ensino da religião

Em França, e na seqüência da proposta de Débray, colocava-se a oportunidade de, perante a ameaça de uma des-herança coletiva, rutura da memória ou incultura religiosa, aprofundar o facto religioso como facto de civilização, conducente ao desenvolvimento de identidades civilizacionais fortes, muito além de um cientismo ingénuo ou de um laicismo arrogante. Chega o tempo, e com ele a oportunidade, de uma laicidade de inteligência capaz de *compreender* o religioso como objeto de cultura, em razão da sua contribuição para a instituição simbólica da humanidade e como objeto de culto. No caso, mediante um módulo obrigatório sobre "Filosofia da Laicidade e Ensino do Facto Religioso". No que releva para o caso português, importa recolocar a mesma questão no horizonte da identidade cultural portuguesa (nos valores e na tradição a transmitir), fora do qual não se afigura possível educar verdadeiramente. Daí a impossibilidade de entender uma escola pública sem um ensino religioso, com uma forte componente antropológica e com uma forte abertura à fenomenologia do religioso⁶⁵.

Não obstante, aqui e ali, percebe-se um certo enovelamento desta questão, ora registando a omissão de qualquer referência à educação religiosa em matéria educativa, ora consentindo um ensino religioso a título facultativo, ora recuperando a tenuidade de algumas questões como as que se relacionam com a subvenção dos professores de Religião a expensas do Estado; o receio da doutrinação por parte das confissões religiosas; a solução acomodatória de, no máximo, proporcionar um *ensino da história, da teoria e da filosofia das religiões*; a conceção negativa da intervenção estatal mínima nesta matéria, consubstanciada na ação de *não* restringir *nem* impedir o exercício da *prestação*

⁶⁴ BARATA-MOURA, José – *Escola e cultura. De antinomia a problema*. In *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000*, p. 114.

⁶⁵ PINHO, Amaldo de – *O facto religioso, um projecto de educação na escola pública em França. O projecto e educação religiosa em Espanha*. In *Humanística e teologia*, 2005, 26, p. 372.

religiosa; o princípio da pretensa *neutralidade* do Estado⁶⁶, etc. Mas havia, contiguamente e embora assumindo uma argumentação por semelhança reducionista, de se colocar também a questão dos critérios que legitimam a subvenção estatal a, por exemplo, corpos políticos, cívicos, sociais, culturais ou recreativos legitimamente presentes na sociedade; da existência de outras formas de doutrinação que sucedem na sociedade em geral e na escola em particular, perante as quais o Estado já não se pronuncia; da falácia de uma proposta evasiva que destitui o carácter incarnacional de dada figuração religiosa, que assume concretamente uma roupagem cultural e social; dos critérios que legitimam a autoridade normativa e positiva – portanto intencional, dirigista e reguladora – do Estado em outras matérias; e do facto de o Estado ser permanentemente condicionado – apesar da sua *neutralidade* – por opções estratégicas, juízos, atuações, iniciativas que não são de todo assépticas mas que se pautam, paradoxal porque intencionalmente, por princípios de prévia elaboração ideológica e que provocam, por vezes, a suspeição dos cidadãos face à comunidade política.

Quanto à natureza da educação religiosa há, de facto, diferentes posições⁶⁷ e algumas equívocidades. Sendo reduzida a uma simples informação chamada «científica» e neutra sobre o facto religioso, tal proposição parece inadequada e insuficiente. Enquanto ensino *sobre* religião, não corresponderia à importância educativa do problema religioso escolar corretamente compreendido, na perspetiva antropológica e pedagógica. Sendo uma educação religiosa mais ao nível dos seus aspetos fenomenológicos, prescindindo do enraizamento histórico das religiões ou das confissões religiosas culturalmente existentes, parece afigurar-se, de algum e igual modo, insuficiente. Porque a religião não tem existência se não for encamada sob a forma histórica das religiões vigentes, e a importância histórica e sociocultural do facto religioso reenvia sempre à realidade histórica e social do fenómeno religioso tal como existe de facto e não ao problema religioso considerado abstratamente. Ora, uma educação religiosa que intente responder à sua verdadeira função no interior da escola deverá ser uma abordagem educativa e cultural do facto religioso, considerado concretamente a partir das suas realizações históricas e segundo a multiplicidade das suas dimensões: doutrinal, histórica, moral, ritual, experiencial e social⁶⁸.

⁶⁶ TRIBUNAL CONSTITUCIONAL – *Acórdão n.º 174/93. Diário da República*. 1 de junho de 1993, 2.ª série, n.º 123.

⁶⁷ SERRALHEIRO, Deolinda – *O acto educativo religioso e moral*. Lisboa: SNEC, 1996, pp. 62-63.

⁶⁸ RIBEIRO, José António Queirós – *Perspectivas sobre o ensino religioso escolar. Orientações do Magistério e os enquadramentos legislativos*. In *Pessoa, cultura, fé*, p. 170; IDEM – *Ensino escolar da religião. Relevância educativa*. Porto: Faculdade de Teologia. 1997. Policopiado.

Conclusões

No término deste ensaio, concluímos que um modelo de educação *indiferente* aos princípios até agora ponderados ignora, a montante, a cultura e, a jusante, a religião. Com efeito, se o que está em causa é a personação do ser humano, uma das primeiras coordenadas em que a Educação se situa é justamente ao nível da itinerância, da ascese e da elevação cultural da pessoa sobre a matéria-prima de si mesma, rumo a um sentido. A sua finalidade tende para a descoberta, por entre ensaios de um mundo justo, de que o homem é capaz de chegar a um certo lugar – algures e nenhures – que o espera como futuro de plenificação, para de novo se debater com a contemporaneidade da sua condição e perguntar-se pelo tempo de que dispõe para se realizar como tal. Não admira, portanto, que o processo de realização do ser humano se alinhe por um projeto que, como todos, é paradoxal: o homem tende a aperfeiçoar-se, mas é falível; aspira a completar-se, e é inconcluso; quer caminhar sozinho, mas descobre a solidão e a urgência do outro. E porque reconhece valor a essas questões, defronta-se com a questão axiológica e mergulha nas raízes da inquirição, descobrindo-se como um projeto de homem que não pode prescindir de uma orientação, ou melhor, de uma direção: simultaneamente misteriosa, utópica, simbólica e narrativa, que o devolve à esperança de ser mais e em plenitude, precisamente a partir do solo cultural de onde se ergueu para aí jogar a vida até onde for possível.

À pessoa incumbe a responsabilidade de tomar a sério a cultura de onde se ergue, para posteriormente levar a sério a sua personalização. Por isso é que as formas de conhecimento – a maioria veiculada pela educação escolar – terão de ser muito equilibradas de modo a que, sem contradizer a especialização mas debatendo-se contra a sua regionalização, permitam a termo que o próprio se posicione lucidamente perante a realidade.

No terreno educativo, seria importante que o educando se confrontasse com os valores consensuais da cultura, de modo a que o mesmo seja capaz de, progressivamente, se posicionar criticamente perante o próprio, o outro, as culturas regionais. No fundo, trata-se de *signalizar* a cultura, fixar valores *semânticos* regulares, entrar no território dos símbolos. Pode, assim, concluir-se que a educação para estes valores, antes mesmo do cumprimento da perfectibilidade do homem, passa por uma educação capaz de desenvolver a capacidade cultural. A escola, enquanto instituição formal de Educação, não pode ter do Homem uma visão redutora, mas uma atitude de acolhimento de todas as vertentes que informem a construção do Homem integral. O regresso à cultura supõe reencontrar o homem cultural, o mesmo é dizer, o homem

poiético e artífice, e não meramente o homem especializado e estandardizado, capaz de jogar a vida e chegar até onde for possível.

Assim, recuperada a suspeita com que iniciámos o presente ensaio – de que, mercê da íntima reciprocidade, a afinidade entre Cultura e Educação é a primeira a justificar o ensino da Religião –, somos a convir, com margem de debate quanto ao modo de o operacionalizar mas não quanto a equívocos, que um ensino desta natureza se afigura como impreterível para uma educação integral, integrante e integrativa. Mesmo cientes de que a nossa época já não é consensual quanto a muitas convicções, tal não deve deslegitimar a relevância do ensino da Religião, justamente porque a sua razão de ser já não lhe advém somente de razões confessionais e, portanto, identitárias, mas primordialmente do facto de este direito – em matéria de educação – interceder e efetivar o próprio direito à cultura e à liberdade religiosa. Perguntar-se-á se esta evidência não conflitará com o complexo jogo das culturalidades, na sua *inter, multi e transversalidade*, sobretudo num contexto escolar que em si acolhe diferentes culturas. Mas primeiro havia que distinguir entre conflituabilidade e conflituosidade, esclarecendo que a primeira sempre se constituiu como oportunidade ética de diálogo entre pessoas enquanto a segunda prescinde – e mesmo desdenha – dessa capacidade. E se, em segundo lugar, nos ativermos à evidência de que a cultura, de facto, não é intrinsecamente conflituosa, porquanto sempre reserva espaços comuns e lugares de reencontro com tradições diferentes, ainda mais se cada um trazer as suas convicções, mas também as razões com que as fundamenta, somos a concluir que nem mesmo esta pluralidade de sentidos pode obstar a um ensino – informado – da religião. O que, em suma, equivale a dizer que toda a Educação só pode ser exercida num quadro esclarecido de confronto de identidades, para que seja verdadeiramente possível respeitar e conviver na e para a diferença.

Por último, pressupondo que a Religião não existe senão encamada histórica e culturalmente, uma educação a este nível incorpora uma abordagem educativa e cultural do facto religioso, é certo, tomando como referência as suas realizações históricas, consubstanciadas nas suas dimensões doutrinal, histórica, moral, ritual, experiencial e social, abertas, evidentemente, a uma dimensão ecuménica e inter-religiosa. Se no caso português, a educação a este nível tem sido acometida e garantida pela oferta – *optativa* – de uma disciplina de Educação Moral e Religiosa, Católica ou de outras Confissões, enquanto garantia mínima de um exercício muito concreto do direito quer à liberdade religiosa quer à educação, não deixamos de observar que esta oferta, sendo generalizada, não é de frequência universal. O receio do *endoutrinamento* – como se tal fosse possível, permitido e consentido numa escola esclarecida e informada –, e mesmo o preconceito de que a natureza deste

tipo de ensino lhe advém mais de razões confessionais do que de razões culturais, parecem justificar o seu carácter atualmente facultativo. Não obstante, se o que está em causa é a edificação de uma escola capaz de autenticar a pessoa, num contínuo de personação e de constituição identitária, face à sua e à cultura de outrem, devem as especificidades e particularidades das diversas profissões religiosas – que o ensino da religião corporiza – serem subtraídas como fator identitário, em nome de uma pretensa neutralidade educativa e isenção axiológica?

A questão anterior pode levantar uma séria de perplexidades sobre a autoria da orientação axiológica da educação na escola e sobre o modo como se processam reciprocamente as inferências dos diversos autores. Mas o que nos parece por ora resolvido é que um ensino da religião na escola, além de ser amplamente justificado por razões culturais, é um dos exemplos mais acabados da aplicação da liberdade religiosa, sendo por isso um valioso termómetro de todas as variações, intermitências, flutuações e tendências que aquele direito vai gozando nas sociedades contemporâneas, a portuguesa incluída.