



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**FACULDADE DE TEOLOGIA**  
Instituto Universitário de Ciências Religiosas

**MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS**  
**Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica**

**IDALINA MARIA VIEIRA DE LEMOS**

**O desenvolvimento da(s) inteligência(s) e a  
aula de Educação Moral e Religiosa Católica.  
Que relação?**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada  
sob orientação de:  
Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Isabel Pereira Varanda**

**Braga  
2015**

Nem um elevado grau de inteligência, nem imaginação, nem ambos juntos fazem um génio. Amor,  
amor e amor, que é a alma do génio...

*Wolfgang Amadeus Mozart*

Para a minha família que me apoiou nestes dois, duros, anos de Mestrado, essencialmente aos meus filhos que foram privados de tantos momentos de atenção por parte da mãe.

Agradecimentos?

A tantos e tantas que contribuíram para a realização deste trabalho; seja com uma palavra amiga e de incentivo; seja com uma palavra mais dura que me fez andar para a frente; seja com uma correção; seja apenas com um sorriso...

A todos a minha eterna gratidão.

## **LISTA DE SIGLAS**

<b>1Cor</b>	Livro da 1ª Carta de São Paulo aos Coríntios (Bíblia)
<b>Act</b>	Livro dos Actos dos Apóstolos (Bíblia)
<b>CEP</b>	Conferência Episcopal Portuguesa
<b>CPES</b>	Ciclo Preparatório do Ensino Básico
<b>DUDH</b>	Declaração Universal dos Direitos Humanos
<b>EMRC</b>	Educação Moral e Religiosa Católica
<b>ER</b>	Ensino Religioso
<b>LBSE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>Lc</b>	Evangelho Segundo São Lucas (Bíblia)
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PES</b>	Prática de Ensino Supervisionada
<b>Pr</b>	Livro dos Provérbios (Bíblia)
<b>QE</b>	Quociente Emocional
<b>QEs</b>	Quociente Espiritual
<b>QI</b>	Quociente Intelectual
<b>Rm</b>	Livro da Carta aos Romanos (Bíblia)
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>CAPITULO I – DA INTELIGÊNCIA INTELECTUAL À INTELIGÊNCIA ESPIRITUAL</b> ..	9
<b>1. Do Quociente Intelectual às Inteligências Múltiplas</b> .....	9
1.1. <i>Breve descrição da evolução histórica do conceito de Inteligência</i> .....	9
1.2. <i>Howard Gardner e as “inteligências múltiplas”</i> .....	14
<b>2. Inteligência Emocional</b> .....	18
2.1. <i>Inteligência Emocional, segundo Daniel Goleman</i> .....	19
2.2. <i>Inteligência Emocional e o seu desenvolvimento</i> .....	22
<b>3. Inteligência Espiritual</b> .....	26
3.1. <i>Inteligência Espiritual, segundo Danah Zohar e Ian Marshall</i> .....	29
3.2. <i>A Inteligência Espiritual e o seu desenvolvimento</i> .....	31
<b>4. Síntese conclusiva</b> .....	36
<b>CAPITULO II – A EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA E O DESENVOLVIMENTO DA(S) INTELIGÊNCIA(S)</b> .....	38
<b>1. Educação e as suas implicações</b> .....	39
1.1. <i>Família e educação</i> .....	41
1.2. <i>Educação, um direito de todos</i> .....	44
<b>2. Pertinência da EMRC no contexto escolar</b> .....	48
<b>3. O programa de EMRC e a formação integral da pessoa</b> .....	52
<b>4. Ser professor de EMRC, uma tarefa acrescida</b> .....	56
<b>5. Síntese conclusiva</b> .....	60

CAPITULO III – CONCEÇÃO E PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE LETIVA “RIQUEZA E SENTIDO DOS AFETOS”, DO 7º ANO .....	61
<b>1. Unidade Letiva-justificação da escolha</b> .....	61
1.1. <i>A importância dos afetos numa sociedade individualista</i> .....	62
1.2. <i>A adolescência – fase de crise e “terreno fértil” para os afetos</i> .....	64
<b>2. Contextos da lecionação</b> .....	68
2.1. <i>A escola da Prática de Ensino Supervisionada</i> .....	68
2.2. <i>A turma de intervenção</i> .....	68
<b>3. Apresentação da Unidade Didática – uma proposta</b> .....	70
3.1. <i>Planificação e a sua importância</i> .....	71
3.1.1. Aula nº1 – A adolescência e as transformações físicas, biológicas e psicológicas.....	72
3.1.2. Aula nº2 – A integração social: a importância do grupo e da verdadeira amizade .....	73
3.1.3. Aula nº3 – A relação do adolescente com os adultos – pais e educadores ....	74
3.1.4. Aula nº4 – A questão religiosa na adolescência: entre a crença e a dúvida...76	
3.1.5. Aula nº5 – O amor na Bíblia: Hino ao amor, de São Paulo .....	77
3.2. <i>Avaliação da lecionação</i> .....	94
<b>CONCLUSÃO</b> .....	102
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	104
<b>ANEXO/RECURSOS</b> .....	112

## INTRODUÇÃO

Desde sempre se considerou que ser inteligente era uma bênção genética só para alguns, que proporcionava os melhores empregos e que abria caminho para o sucesso. Assim, na primeira metade do século XX a grande discussão era o Quociente de Inteligência (QI), a inteligência intelectual ou racional. Muitos foram os estudiosos que sobressaíram sobre essa matéria e tantos foram os testes que surgiram para medi-la. No entanto, nunca se assumiu, realmente, que estas capacidades poderiam estar incompletas. Com os avanços dos estudos na psicologia e, também, da neurociência, há um novo conhecimento do cérebro que permite falar em diferentes inteligências.

O presente Relatório não pretende ser um tratado sobre inteligências, mas tem o intuito de dar a conhecer alguns conceitos e características da inteligência emocional e inteligência espiritual, que são fundamentais desenvolver no aluno. Numa sociedade em que se privilegia essencialmente o QI, é de extrema importância dar atenção à dimensão emocional e espiritual da pessoa, só assim se formarão indivíduos conscientes e com valores. E para esta formação integral será, de todo, pertinente a aula de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC); pois qual a disciplina que melhor ajuda a desenvolver todas as dimensões da pessoa?

Assim, conscientes de que esta disciplina promove e fomenta todas as capacidades da pessoa, pretende-se neste Relatório estabelecer a relação entre desenvolvimento da(s) inteligência(s) e a aula de EMRC, organizando-se o trabalho em três grandes capítulos.

No primeiro capítulo far-se-á um breve percurso histórico sobre a evolução do conceito de inteligência, até ao aparecimento da teoria das inteligências múltiplas, proposta por Howard Gardner; que vai romper com a visão tradicional e proporcionar uma mudança de paradigma na abordagem da inteligência. De seguida, daremos especial relevância a Daniel Goleman, que nos anos 90 vai tornar populares pesquisas feitas por neurocientistas e psicólogos que revelam uma área emocional no nosso cérebro, que é tão fundamental como o QI, e que, embora não seja o primeiro a fazê-lo, ele vai designar de inteligência emocional. Certo de que o Quociente de Inteligência e o Quociente Emocional são capacidades distintas, mas não opostas, Goleman vai propor uma teoria de articulação entre as competências intelectuais e as emocionais, considerando que a emoção facilita a razão e a razão pode gerir eficazmente a emoção. São, assim, realidades interdependentes que se devem dominar.

No virar do século surgem novas investigações que tentam mostrar que existe um terceiro tipo de inteligência. Alguns achados científicos permitem falar em capacidades pelas quais nós captamos ideias e emoções, e nos tornam sensíveis aos valores, ao transcendente e a questões relacionadas com Deus. Este tipo de inteligência vai ser apelidada de “espiritual”, ganhando

especial importância através de dois investigadores, Danah Zohar e Ian Marshall, que a consideram mais importante que a inteligência intelectual e emocional, pois é aquela que dá sentido às nossas vidas.

O segundo capítulo será dedicado à disciplina de EMRC, passando por uma reflexão sobre a educação e o enquadramento da disciplina no contexto educativo, tentando mostrar a sua real importância no desenvolvimento dos três tipos de inteligência abordados: intelectual ou cognitiva, emocional e espiritual; que é o mesmo que dizer o desenvolvimento integral da pessoa. Focar-nos-emos, também, no papel do professor da disciplina, “peça” fundamental neste processo de condução do aluno à aquisição de instrumentos que lhe permitam uma integração na sociedade de uma forma consciente e afetiva.

No terceiro capítulo, mais prático, abordaremos a Unidade Letiva “Riqueza e sentido dos Afetos”, do 7º ano de escolaridade, direcionada para a adolescência, justificando a razão da sua escolha e apresentando uma proposta de lecionação onde se privilegiarão, essencialmente, as propostas de atividades e estratégias para o desenvolvimento da(s) inteligência(s) apresentadas por diversos autores abordados no primeiro capítulo; para as quais se construíram recursos didáticos, que se consideram ser adequados à realidade da turma.

É de salientar que o método utilizado neste Relatório foi a pesquisa Bibliográfica, tentando sempre várias fontes para uma melhor aplicação prática na planificação da Unidade Letiva.

## CAPITULO I – DA INTELIGÊNCIA INTELECTUAL À INTELIGÊNCIA ESPIRITUAL

“Tem razão o homem, participante da luz da inteligência divina, quando afirma que, pela inteligência, é superior ao universo material. Aplicando laboriosamente o seu talento através dos séculos, fez, sem dúvida, grandes progressos nas ciências empíricas, no campo da técnica e nas artes liberais. Nos nossos dias, obteve êxitos extraordinários, sobretudo na investigação e na conquista do mundo material. Contudo sempre procurou uma verdade mais profunda. É que a inteligência, apesar de ser parcialmente obscurecida e debilitada como consequência do pecado, não se limita só aos fenómenos, mas é capaz de atingir, com verdadeira certeza, a realidade inteligível. Finalmente, a natureza inteligente da pessoa humana aperfeiçoa-se e deve aperfeiçoar-se por meio da sabedoria que atrai com suavidade a inteligência humana à investigação e ao amor da verdade e do bem; impregnado dela, o homem é conduzido pelas coisas visíveis para as invisíveis”<sup>1</sup>.

### 1. Do Quociente Intelectual às Inteligências Múltiplas

Nos últimos séculos tem-se dado grande valor a um ideal de pessoa: a pessoa inteligente. Esta era a que detinha capacidades essencialmente nas Matemáticas e na Linguística e, durante bastante tempo, pensava-se que era este Quociente Intelectual (QI) que determinava o sucesso na vida. No entanto, o conceito de inteligência tem gerado controvérsia, pois a diversidade de estudos e opiniões gera uma dificuldade na sua definição, levando, como afirma Spearman, a que haja uma lista infindável de interpretações em relação à palavra “inteligência”<sup>2</sup>.

#### 1.1. Breve descrição da evolução histórica do conceito de Inteligência

Antes do aparecimento da Psicologia Científica, alguns filósofos e pensadores já se tinham debruçado sobre a questão da inteligência e a forma como diferenciava os indivíduos.<sup>3</sup> Mas, a partir do século XIX, observa-se um interesse crescente pela inteligência humana, especialmente quando Francis Galton sugere uma capacidade humana geral e superior.<sup>4</sup> Este entendia a inteligência como o reflexo de habilidades sensoriais e perceptivas transmitidas

---

<sup>1</sup> CONCÍLIO VATICANO II, Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* (7 de dezembro de 1965) in AAS 58 (1966), nº15.

<sup>2</sup> Charles SPEARMAN, *Les Aptitudes de L'Homme*, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, 1936, 19.

<sup>3</sup> Cf. Leandro ALMEIDA, *Inteligência. Definição e Medida*, CIDInE, Aveiro, 1994, 22.

<sup>4</sup> Cf. Francis GALTON, *Herencia Y Eugenesia*, Alianza Editorial, Madrid, 1988, 38-39. Francis Galton, primo de Charles Darwin, criou o conceito de "eugenia", que seria uma melhoria de uma determinada espécie através da seleção artificial. Acreditava que a raça humana podia melhorar se não houvesse “cruzamentos indesejáveis”; achando que deveria ser incentivado o nascimento de filhos de pessoas mais notáveis.

geneticamente, acreditando, assim, que a “natureza” se sobrepunha à educação,<sup>5</sup> embora reconheça que esta tem grande poder no desenvolvimento dos poderes da mente.<sup>6</sup>

Leandro Almeida afirma que Galton se preocupou não só com a definição da inteligência, mas também com a sua medida. Considerando a inteligência como uma força ou poder da mente, tentou, através de situações objetivas e experimentalmente manipuláveis, fazer a sua avaliação.<sup>7</sup> Por conseguinte, “pressupondo que a inteligência é função do aparelho sensorial do indivíduo, construiu uma série de testes de tempo de reacção e de acuidade sensorial para medir a capacidade intelectual”<sup>8</sup>.

Em 1904, Charles Spearman, depois de vários estudos, e insatisfeito com a definição do conceito de inteligência até então, torna-se defensor da existência de um *fator geral* de inteligência (*g*). Este *fator g* seria uma energia mental essencialmente inata e era denominador comum a todas as atividades, e a todos os indivíduos; ao contrário daquele a que chama *fator específico* (*s*), que varia, não só, de um indivíduo para outro, como também de uma aptidão para outra.<sup>9</sup> Segundo ele, o grau de inteligência dependia da quantidade de *g* que possuíam e, por meio de vários estudos, ele sugere que o *g* era um fator central em todas as medidas de inteligência.<sup>10</sup> Sustenta, assim, um fator unitário que apoia todas as tarefas mentais.

Ao mesmo tempo, em França, Alfred Binet e o seu colaborador, Théophile Simon, a pedido do Ministério de Educação Francês, criam o primeiro teste válido para medir a inteligência (*Escala Métrica de Inteligência* Binet-Simon), que tinha o intuito de diagnosticar crianças necessitadas de educação especializada.<sup>11</sup> Esta escala Binet-Simon incluía 30 itens, que abrangiam a compreensão da linguagem e a habilidade de raciocinar a nível verbal e não-verbal, destinando-se a avaliar crianças entre os 3 e os 12 anos.<sup>12</sup> Richard Meilli refere que Binet desenvolve vários estudos sobre a inteligência, considerando que esta “(...) é, tal como a respiração e a nutrição, uma função vital”<sup>13</sup>. Estando ligada à capacidade de adaptação, remete para uma perspetiva biológica, ligando-a a características próprias dos seres vivos.<sup>14</sup>

---

<sup>5</sup> Cf. John BISSELL CARROLL, *Human Cognitive Abilities. A Survey of Factor – Analytic Studies*, Cambridge University Press, New York, 1993, 25.

<sup>6</sup> Cf. Francis GALTON, *Herencia...*, *op. cit.*, 48.

<sup>7</sup> Cf. Leandro ALMEIDA, *Inteligência...*, *op. cit.*, 62.

<sup>8</sup> Norman SPRINTHALL; Richard SPRINTHALL, *Psicologia Educacional*, McGraw-Hill, Alfragide, 1993, 422.

<sup>9</sup> Cf. Charles SPEARMAN, *Les Aptitudes...*, *op. cit.*, 62.

<sup>10</sup> Cf. John BISSELL CARROLL, *Human ...*, *op. cit.*, 27.

<sup>11</sup> Alfred BINET; Théophile SIMON, *La Mesure du Développement de L'intelligence Chez Les Jeunes Enfants*, Éditions Bourrelie, Paris, 1954, 8-9.

<sup>12</sup> Cf. Leandro ALMEIDA, *Inteligência...*, *op. cit.*, 63-64.

<sup>13</sup> Richard MEILLI, *La Estructura de la Inteligencia. Análisis factorial y psicología del pensamiento*, Editorial Herder, Barcelona, 1986, 6.

<sup>14</sup> Cf. *Ibidem*.

Este teste de medição de inteligência é um ponto de partida para a elaboração de instrumentos similares e, alguns anos mais tarde, David Wechsler, inicia as pesquisas em avaliação mental de adultos, considerando que eram uma necessidade. Até aí eram aplicados aos adultos testes de inteligência elaborados, essencialmente, para crianças.<sup>15</sup> Desta forma, o autor aponta diversos problemas nesta abordagem: carácter impróprio dos materiais que constituem as provas; elementos do teste que não suscitam interesse a um adulto; os testes davam demasiada importância à rapidez e não à precisão, devendo estas componentes estar relacionadas.<sup>16</sup> Então, após vários estudos, elabora, em 1939, a Escala de Inteligência de Bellevue para adultos, composta por 10 testes, dos quais 5 são definidos como verbais e 5 como não-verbais, ou de performance.<sup>17</sup> É de salientar que esta Escala se baseia, também, na perspectiva de Wechsler sobre a inteligência, considerando-a como “a capacidade global ou complexa do indivíduo agir com um objetivo determinado, de pensar numa forma racional e de estabelecer relações úteis com o seu meio”<sup>18</sup>. É global porque diz respeito ao indivíduo como um todo e é complexa porque é composta por aptidões que se podem diferenciar. É a partir destas aptidões que será avaliada a inteligência.<sup>19</sup> Dezasseis anos depois da publicação da Escala de Bellevue, publicou-se uma revisão da mesma com novo nome: Escala Wechsler de Inteligência para Adultos; que, tal como a anterior, estava organizada em escalas denominadas de verbais e de execução.<sup>20</sup>

Em 1938, Louis Thurstone critica a inteligência geral de Spearman, e desenvolve uma teoria de inteligência defendendo a inexistência de um fator intelectual único, presente em todos os testes de avaliação intelectual. Também não aceita que itens específicos a cada teste sejam estudados isoladamente, pois considera que uma determinada aptidão pode entrar numa variedade de testes.<sup>21</sup> Para este autor a inteligência, considerada como uma capacidade da mente, é também a capacidade de abstração do ser humano.<sup>22</sup> Afirma, então, que a inteligência poderia ser decomposta em várias capacidades básicas através da análise fatorial e, assim, Thurstone identifica sete fatores independentes: Espacial; Percetivo; Numérico; Compreensão

---

<sup>15</sup> Cf. David WECHSLER, *La mesure de l'intelligence de l'adulte*, Presses Universitaire de France, Paris, 1973, 16.

<sup>16</sup> Cf. *Ibidem*, 21-22.

<sup>17</sup> Cf. *Ibidem*, 207.

<sup>18</sup> *Ibidem*, 3.

<sup>19</sup> Cf. *Ibidem*, 3-4. O autor refere que, embora, a inteligência não seja a soma das aptidões intelectuais, a única forma de a poder avaliar quantitativamente é medir os diferentes aspetos dessas aptidões.

<sup>20</sup> Ronald COHEN; Mark SWERDLIK, *Pruebas y Evaluación Psicológicas. Introducción a las pruebas y la medición*, McGraw-Hil, Santa Fé, 2006, 276.

<sup>21</sup> Cf. Leandro ALMEIDA, *Teorias da Inteligência*, Edições Jornal de Psicologia, Porto, 1988, 47-48.

<sup>22</sup> Cf. Louis THURSTONE, *The Nature of Intelligence*, Routledge, Oxon, 1999, 159.

verbal; Fluência; Memória e Indução. É, portanto, uma visão pluralista ou polifacetada de inteligência, em contraste com a teoria unitária ou global do *fator g* de Spearman.<sup>23</sup>

Nas décadas seguintes, e com mais incidência nos anos 50 e 60, vários autores apresentam num único modelo de inteligência aquilo que opunha Spearman e Thurstone, afirmando que a inteligência pode ser ao mesmo tempo, singular e plural. Salientam-se aqui dois grupos: os da teoria *hierárquica da inteligência* e os da teoria da *inteligência fluida/cristalizada*. Destacam-se no primeiro grupo Cyril Burt e no segundo grupo Raymond Cattell; “ambos reconhecem a existência e a importância de um factor cognitivo geral muito próximo do factor *g* de Spearman”.<sup>24</sup> Também, os factores de grande grupo são muito próximos na sua definição e nas medidas propostas para a avaliação. Relativamente a Burt, este defende que as crianças são semelhantes aos pais em relação à inteligência geral e também em tantos outros factores da mente, recebendo deles as particularidades; o que reforça as características hereditárias da inteligência.<sup>25</sup>

Joy Guilford, com o seu modelo da Estrutura da Inteligência, tem a intenção de superar a perspectiva tradicional Spearman-Thurstone, continuada na sua opinião por Cyril Burt e Philip Vernon. Através da análise fatorial ele vai testar um modelo hipotético-dedutivo e conclui que não existe qualquer *fator g* de inteligência, propondo 120 aptidões resultantes da combinação simultânea de três dimensões: operações; conteúdos e produtos.<sup>26</sup> As operações são os processos intelectuais que o sujeito utiliza ao processar a informação que recebe; os conteúdos são as áreas principais de informação, onde se dão as operações, e os produtos são os resultados do uso de determinadas operações, aplicadas a um conteúdo específico.<sup>27</sup>

Guilford considera, também, que a análise fatorial é uma promessa para se perceberem os papéis que desempenham a hereditariedade e as características cerebrais como determinantes do nível intelectual de um indivíduo, pois “la importancia creciente de los conceptos de la transmisión de información en relación, tanto con la herencia como con el funcionamiento cerebral, halla un paralelismo interesante en los conceptos informacionales del funcionamiento mental proporcionados pela EI”<sup>28</sup>. Refere, ainda, que há algumas dificuldades nos estudos que relacionam o indivíduo e o seu meio, como condição de definição do nível intelectual; no entanto, é perceptível que os ambientes mais pobres, que estimulam pouco a aprendizagem,

---

<sup>23</sup> Cf. Hans EYSENCK; Leon KAMIN, *La confrontación sobre la inteligencia. Herencia-Ambiente*, Ediciones Pirámides, S.A., Madrid, 1986, 31.

<sup>24</sup> Leandro ALMEIDA, *Teorias...*, *op. cit.*, 63.

<sup>25</sup> Cf. Cyrill BURT, *The Factors of the Mind*, University of London Press, Oxon, 1940, 9.

<sup>26</sup> Cf. Joy GUILFORD, *La Naturaleza de la Inteligencia Humana*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1986, 544.

<sup>27</sup> Cf. Leandro ALMEIDA, *Teorias...*, *op. cit.*, 90-93.

<sup>28</sup> Joy GUILFORD, *La Naturaleza...*, *op. cit.*, 547. Não se faz a tradução do espanhol, considerando que a ideia em português não traduz fielmente o pensamento do autor.

podem revelar problemas para o desenvolvimento intelectual; embora não esteja completamente provado que os ambientes mais enriquecidos tragam vantagens aos indivíduos que já são normais ou que revelam QI elevado.<sup>29</sup>

Tendo em conta as teorias anteriores, Jean Piaget vai ser defensor de uma teoria diferente de inteligência, pois preocupa-se mais com a sua génese e desenvolvimento. O autor concebe a inteligência como uma *adaptação*, sendo esta um equilíbrio entre um duplo mecanismo interativo entre o sujeito e o meio: os processos de *assimilação* e de *acomodação*. O processo de *assimilação* é aquele pelo qual se “incorpora todos os dados da experiência”<sup>30</sup> e “faz entrar o novo no já conhecido”<sup>31</sup>, não sendo um processo completamente puro, pois a inteligência modifica os elementos existentes para os adaptar aos novos elementos que incorpora. Há, então, ao mesmo tempo, um processo de *acomodação* que é a adaptação da criança a situações novas que surjam, tendo em conta as estruturas já adquiridas; levando a que a adaptação intelectual seja “uma equilibração progressiva entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar”<sup>32</sup>. Neste sentido, a inteligência, “graças a adaptações hereditárias do organismo”<sup>33</sup>, estabelece uma relação entre este e o meio, havendo um processo de interdependência que leva a que a atividade intelectual do sujeito seja a essência da sua própria existência. Considera, assim, que

“A inteligência não aparece, de modo algum, num dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que o precederam. Apresenta, pelo contrário uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza”<sup>34</sup>.

É, pois, uma perspectiva desenvolvimentalista de inteligência que prevê quatro estádios: Inteligência Sensoriomotora (0 aos 18/24 meses); Período pré-operatório (2 aos 7/8 anos); Operações concretas (7/8 aos 11/12 anos) e Operações formais (11/12 aos 15 anos).<sup>35</sup> Piaget faz já uma correspondência entre o aspeto afetivo e o intelectual nestes estádios de desenvolvimento porque considera que “existe um paralelo constante entre a vida afectiva e a vida intelectual”<sup>36</sup>, não podendo apenas falar-se em ações puramente afetivas ou puramente

---

<sup>29</sup> Cf. *ibidem*.

<sup>30</sup> Jean PIAGET, *O Nascimento da Inteligência na Criança*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1996, 19.

<sup>31</sup> *Ibidem*.

<sup>32</sup> *Ibidem*, 20.

<sup>33</sup> Cf. *ibidem*, 31.

<sup>34</sup> *Ibidem*, 35.

<sup>35</sup> Cf. Leandro ALMEIDA, *Teorias...*, *op. cit.*, 129 -132.

<sup>36</sup> Jean PIAGET, *Seis Estudos de Psicologia*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1983, 27.

intelectuais. Diz, então, que “afetividade e inteligência (...) são indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda e qualquer conduta humana”<sup>37</sup>.

Howard Gardner, como psicólogo construtivista, vai ser influenciado pelas ideias de Piaget, e refere que “intencionalmente ou não, Piaget produziu um brilhante retrato da forma de crescimento intelectual humano que é mais altamente valorizado pelas tradições científicas e filosóficas ocidentais”<sup>38</sup>. No entanto, diverge em muitos aspetos da teoria de Piaget, principalmente na questão da simbolização do conhecimento, considerando que revela muitas fraquezas.<sup>39</sup>

### 1.2. Howard Gardner e as “inteligências múltiplas”

A teoria das inteligências múltiplas, segundo Howard Gardner, revelou-se uma conceção que se baseia, especialmente, em achados científicos da ciência cognitiva (o estudo da mente) e da neurociência (o estudo do cérebro).<sup>40</sup> De acordo com o autor, a competência cognitiva humana descreve-se melhor em termos de um conjunto de capacidades ou habilidades mentais, ao qual dá o nome de “inteligências”. Estas inteligências são potenciais intelectuais e não se desenvolvem da mesma forma em todas as pessoas, porque dependem das preferências das pessoas e da cultura em que estão inseridas. Gardner salienta o facto de não existirem perfis iguais de inteligências, referindo que embora nasçamos com todas as inteligências, desenvolvemos mais uma ou outra, dependendo da sua combinação.<sup>41</sup> Acredita, portanto, que uma visão multifacetada da inteligência reflete mais adequadamente os dados do comportamento humano “inteligente”. Por outro lado, essa visão manifesta importantes implicações educacionais, inclusive para o desenvolvimento curricular.<sup>42</sup>

A questão da definição de inteligência é, assim, central na compreensão da teoria das inteligências múltiplas, pois é ao nível desta definição que a teoria de Gardner diverge dos pontos de vista tradicionais. Numa visão tradicional, a inteligência é definida operacionalmente como a capacidade de responder a itens, em testes de inteligência. Gardner refuta que

---

<sup>37</sup> *Ibidem*.

<sup>38</sup> Howard GARDNER, *Estruturas da Mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas*, ARTMED Editora, Porto Alegre, 2002, 16.

<sup>39</sup> Cf. *ibidem*.

<sup>40</sup> Cf. Howard GARDNER, *Inteligências Múltiplas. A Teoria na Prática*, ARTMED, Porto Alegre, 2000, 13.

<sup>41</sup> Howard GARDNER, *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Espasa Libros, Barcelona, 2012, 65.

<sup>42</sup> Cf. *ibidem*, 15-16.

“os testes de QI predizem o desempenho escolar com considerável exatidão, mas não predizem de maneira satisfatória o desempenho numa profissão (...) mesmo que os testes de QI meçam somente as capacidades lógicas ou lógico-linguísticas, nesta sociedade nós sofreremos quase uma ‘lavagem cerebral’ para restringir a noção de inteligência às capacidades utilizadas na solução de problemas lógicos e linguísticos”<sup>43</sup>.

Thomas Armstrong refere que Gardner estudou o potencial humano para além dos típicos testes de inteligência. Este tipo de teoria não é novidade, mas é através de Gardner que ela se impõe na comunidade científica, recolhendo o apoio de uns e as críticas de outros.<sup>44</sup> O autor vai romper, então, com este tradicional conceito de inteligência, questionando a sua limitação, bem como a sua utilidade para explicar e avaliar o intelecto, pois considera que este conceito deve ser mais globalizante e os pilares da sua teoria assentam na pluralidade do intelecto.<sup>45</sup>

Mas, o que é uma inteligência e como elaborou ele a sua teoria das “inteligências múltiplas”?

Para responder a estas questões ele considera haver dois tópicos fundamentais:

a) *Pré-requisitos de uma inteligência.* Gardner refere que

“uma competência intelectual humana deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas – capacitando o ser humano a *resolver problemas* ou *dificuldades genuínas* que encontra e, quando adequado, a criar um produto eficaz – e deve também apresentar o potencial para *encontrar* ou *criar problemas* – por meio disso propiciando o lastro para a aquisição de conhecimento novo”<sup>46</sup>.

Estas exigências são pré-requisitos de uma inteligência. Para este autor, é fundamental focalizar as competências intelectuais que têm alguma importância dentro de um contexto cultural. E os pré-requisitos são um meio de assegurar que uma inteligência humana deve ser genuinamente útil e importante, pelo menos, em determinado ambiente ou comunidade cultural.<sup>47</sup>

b) *Critérios de uma inteligência.* De acordo com Gardner alguns critérios são necessários para identificar uma inteligência. Para formar a sua lista de inteligências, este investigador teve de analisar um conjunto de fontes diferentes que jamais haviam sido consideradas em conjunto anteriormente: 1) o conhecimento a respeito do desenvolvimento normal e do desenvolvimento em indivíduos talentosos; 2) as informações sobre a inibição de capacidades cognitivas devido

---

<sup>43</sup> *Ibidem*, 20.

<sup>44</sup> Cf. Thomas ARMSTRONG, *Inteligências Múltiplas na Sala de Aula*, ARTMED, Porto Alegre, 2001, 13.

<sup>45</sup> Cf. Howard GARDNER, *La inteligência...*, *op. cit.*, 50.

<sup>46</sup> Howard GARDNER, *Estruturas...*, *op. cit.*, 46.

<sup>47</sup> Cf. *ibidem*.

a danos cerebrais; 3) os estudos sobre populações com características excepcionais, incluindo prodígios, idiotas sábios<sup>48</sup> e crianças autistas; 4) os dados sobre a evolução da cognição; 5) as considerações culturais cruzadas sobre a cognição; 6) os estudos psicométricos, incluindo exames de correlações entre testes; 7) e os estudos de treino psicológico, particularmente as medidas de transferência e generalização, através das tarefas. Só as inteligências que satisfaziam todos ou a maioria destes critérios seriam selecionadas como verdadeiras inteligências. Desta forma, a teoria das Inteligências Múltiplas é o resultado do estudo e avaliação de todas estas fontes; uma tentativa essencial de organização de toda a informação daqui resultante.<sup>49</sup>

Estes critérios são a base para a identificação de cada uma das inteligências, que são ativadas pela informação interna e externa que nos é apresentada. Além disto, “uma inteligência também deve ser capaz de ser codificada num sistema de símbolos – um sistema de significados culturalmente criado, que captura e transmite formas importantes de informação”<sup>50</sup>. A linguagem, a pintura e a matemática são três exemplos deste sistema de símbolos.

Desta forma, Gardner define inteligência, fundamentalmente, como um potencial biopsicológico, ou seja, todos os seres humanos têm o potencial de exercitar um conjunto de faculdades intelectuais próprio da espécie humana. E, quando especifica as suas múltiplas inteligências, quando fala, por exemplo, sobre a inteligência linguística ou interpessoal de um determinado indivíduo, na verdade está a querer dizer, de forma abreviada, que esse indivíduo desenvolveu o seu potencial de lidar com conteúdos específicos do seu ambiente – como os sinais linguísticos que ele ouve e produz ou, como a informação social/emocional que reúne a partir da interação com outras pessoas.<sup>51</sup>

A teoria das inteligências múltiplas foi elaborada com base nas origens biológicas de cada capacidade de resolver problemas e nela são analisadas apenas aquelas capacidades que são universais na espécie humana. Procurou-se um conjunto de inteligências que satisfizessem determinadas especificações biológicas e psicológicas. Mas, a tendência biológica a participar numa determinada forma de solução de problemas também deve ser vinculada ao estímulo cultural nesse domínio, por exemplo, a linguagem, uma capacidade universal, pode manifestar-se particularmente como escrita numa cultura, como oratória noutra, e como a linguagem

---

<sup>48</sup> Pessoa mentalmente deficiente com um talento altamente especializado em determinada área, tal como cálculo rápido, memória ou execução musical.

<sup>49</sup> Cf. Howard GARDNER, *Inteligências...*, *op. cit.*, 21.

<sup>50</sup> *Ibidem*, 22.

<sup>51</sup> Cf. *ibidem*, 38.

secreta dos anagramas numa terceira. Gardner preocupou-se em identificar as “inteligências” que têm raízes na biologia e são valorizadas num ou mais ambientes culturais.<sup>52</sup>

Uma vez que todas as inteligências são parte da herança humana genética, todas se manifestam, mesmo que a um nível mais básico, em todas as pessoas independente da educação ou da cultura. Todos os seres humanos possuem certas capacidades essenciais em cada uma das inteligências, o que, porém, não significa que todos os indivíduos tenham predisposições exatamente equivalentes em cada área.<sup>53</sup>

Assim, na teoria original, Gardner identifica sete inteligências: **inteligência linguística**, que é aquela que é mais partilhada pelo ser humano e está especificamente ligada à linguagem, à capacidade de utilizá-la e manipulá-la;<sup>54</sup> **inteligência musical**, é o talento que surge mais cedo, e distingue-se pela capacidade de perceber, transformar e traduzir formas musicais;<sup>55</sup> **inteligência lógico-matemática**, que supõe uma grande capacidade de resolução de “determinados tipos de problemas”<sup>56</sup>; **inteligência espacial**, que inclui capacidades, entre outras, de aprender através da visão e da observação, reconhecer objetos, formas e cores;<sup>57</sup> **inteligência corporal-cinestésica**, que inclui a capacidade de unir o corpo e a mente para um desempenho físico perfeito;<sup>58</sup> **inteligência interpessoal**, que se pode definir como a capacidade de perceber as diferenças entre as pessoas e compreendê-las, e, as pesquisas ao cérebro, parecem situá-la nos lóbulos frontais;<sup>59</sup> **inteligência intrapessoal**, que inclui “o conhecimento dos aspetos internos de uma pessoa: o acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções”<sup>60</sup>.

Mais tarde, acrescenta a **inteligência naturalista** e vai refletindo sobre a possibilidade de acrescentar mais algumas, ponderando a hipótese de uma **inteligência moral e espiritual**; no entanto, acaba por descartar a ideia porque esta não entra nos critérios por ele apresentados, pois considera que o que é moral ou espiritual está condicionado pela cultura do indivíduo e “ao descrever as inteligências, nós estamos lidando com capacidades que podem ser mobilizadas pelos valores de uma cultura, e não pelos comportamentos que são, eles próprios, valorizados de uma maneira ou de outra”<sup>61</sup>. Então Gardner conclui, com algum humor, que, “a pesar del atractivo que tendría proponer una novena inteligencia, no voy a añadir a mi lista la

---

<sup>52</sup> Cf. *ibidem*, 21.

<sup>53</sup> Cf. Howard GARDNER, *La inteligencia...*, *op. cit.*, 65.

<sup>54</sup> Cf. Howard GARDNER, *Estructuras...*, *op. cit.*, 61.

<sup>55</sup> Cf. *ibidem*, 78-82.

<sup>56</sup> *Ibidem*, 130.

<sup>57</sup> Cf. *ibidem*, 135-136.

<sup>58</sup> Cf. *ibidem*, 161. O autor refere como exemplos de uma inteligência corporal-cinestésica bem desenvolvida o grande artista Marcel Marceau.

<sup>59</sup> Cf. Howard GARDNER, *Inteligências...*, *op. cit.*, 27.

<sup>60</sup> *Ibidem*, 28.

<sup>61</sup> *Ibidem*, 46.

inteligencia existencial. (...) Como mucho estoy dispuesto, al estilo de Fellini, a bromear hablando de “ocho y media inteligencias”<sup>62</sup>.

Em suma, Gardner rompe com a tradicional teoria de inteligência una e quantificável, caracterizando uma pluralidade de inteligências que funcionam combinadas e ajudam a constituir o perfil de um indivíduo. Todas as pessoas as possuem, em quantidades variadas, mas desenvolvemos mais uma ou outra, dependendo, entre outros fatores, da cultura em que nos inserimos. Esta definição vai ter grandes implicações, essencialmente, ao nível da educação.<sup>63</sup>

## 2. Inteligência Emocional

Depois de vários estudos que procuravam definir e medir a ciência cognitiva, através da separação dos executantes médios e excelentes, chega-se à conclusão que há limitações neste tipo de abordagem, pois constata-se que nem sempre as pessoas mais inteligentes são as que melhor gerem os seus comportamentos e se relacionam melhor com os outros. O conceito de Inteligência Emocional vem, assim, explicar a razão por que pessoas com o mesmo QI alcançam, por vezes, êxito diferente na vida; pois uma pessoa com QI elevado pode não ter uma elevada inteligência emocional.<sup>64</sup>

Também, António Damásio, através da neurobiologia do cérebro e o estudo de casos de doentes com lesões na ligação entre o córtex pré-frontal e a amígdala, tenta explicar o funcionamento, essencial, entre razão e emoção. Os seus estudos permitiram-lhe concluir que, apesar da capacidade intelectual não se alterar, “as emoções e sentimentos estavam comprometidos”<sup>65</sup>. Isto leva a que esses doentes apresentem mudanças fundamentais no seu comportamento social e uma certa incapacidade para se relacionarem e tomarem decisões.<sup>66</sup> Assim, os sentimentos são indispensáveis para a tomada de decisões racionais e, sendo as emoções aquilo que nos tornam únicos, o nosso comportamento emocional é que nos diferencia uns dos outros.

---

<sup>62</sup> Howard GARDNER, *La inteligência...*, *op. cit.*, 91. Não se faz a tradução para português por considerar que não expressa fielmente a ideia do autor.

<sup>63</sup> Cf. Linda CAMPBELL; Bruce CAMPBELL; Dee DICKINSON, *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*, ARTMED, Porto Alegre, 2000, 21.

<sup>64</sup> Cf. Travis BRADBERRY; Jean GREAVES, *Guia Prático da Inteligência Emocional*, Bertrand Editora, Lisboa 2008, 38.

<sup>65</sup> António DAMÁSIO, *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*, 15ª Edição, Publicações Europa-América, Lisboa, 1995, 75.

<sup>66</sup> Cf. *ibidem*, 76.

## 2.1. *Inteligência Emocional, segundo Daniel Goleman*

O termo “inteligência emocional” é formalmente apresentado pela primeira vez por Peter Salovey e John Mayer, no início da década de noventa, do século XX, definindo este tipo de inteligência como a capacidade de controlar as emoções e ajudar os outros a controlar as suas. Mais tarde, reformulam este conceito, concetualizando a inteligência emocional como “um conjunto de quatro habilidades que interagem: a perceção emocional, a facilitação emocional do pensamento, a compreensão emocional e a gestão emocional”<sup>67</sup>.

Estes autores afirmam que esta definição de inteligência emocional resulta de subsídios da Inteligência Social definida por Thorndike,<sup>68</sup> que a considerava como a capacidade de as pessoas agirem de forma a manter boas relações com os outros; isto provinha da habilidade de perceção dos seus próprios estados e comportamentos e também dos estados e comportamentos dos outros, conseguindo, desta forma, agir de acordo com eles.<sup>69</sup> Acolhe, também, subsídios da Inteligência Pessoal de Gardner, a qual ele divide em intrapessoal e interpessoal, que inclui conhecimentos sobre si próprio e sobre os outros, sobre os sentimentos; o que se traduz em benefícios para os relacionamentos.<sup>70</sup>

Apesar destes estudos e contributos, é com Daniel Goleman, no seu livro *Inteligência Emocional*,<sup>71</sup> que este conceito vai ocasionar a ampliação e a mudança da definição da inteligência emocional, porque a partir daí passou a incluir aspetos da personalidade. Assim, a novidade radica no facto deste autor tentar explicar o que significa “trazer inteligência à emoção, e como fazê-lo”<sup>72</sup>.

O que são, então, as emoções?

De raiz latina, emoção deriva da palavra *emovere*, que significa “agitação”. Enrique Rojas considera que emoção é isso mesmo, uma agitação interior que surge de perceções sensoriais, pensamentos, juízos e recordações, que vão traduzir-se em manifestações diversas de ordem sensorial, em diferentes condutas e experiências de carácter cognitivo.<sup>73</sup> Goleman refere que cada emoção tem o seu papel “papel único”<sup>74</sup> e, com os avanços nos métodos para estudar o

---

<sup>67</sup> Manuela QUEIRÓS, *Inteligência Emocional. Aprenda a ser feliz*, Porto Editora, Porto, 2014, 16.

<sup>68</sup> Edward Lee Thorndike foi um psicólogo americano que primeiro formulou uma teoria de aprendizagem por associação. Para ele, a aprendizagem acontece por um processo de associação de ideias — das mais simples às mais complexas. Assim, para aprender um conteúdo complexo, a pessoa precisaria aprender as ideias mais simples, que estariam associadas àquele conteúdo.

<sup>69</sup> Cf. Peter SALOVEY; John MAYER, *Emocional Intelligence*, Baywood Publishing Co., 1990, 187.

<sup>70</sup> Cf. *ibidem*, 189.

<sup>71</sup> Daniel GOLEMAN, *Inteligência Emocional*, Temas e Debates, Lisboa, 1997.

<sup>72</sup> *Ibidem*, 20.

<sup>73</sup> Cf. Enrique ROJAS, *El Laberinto de la Afectividad*, Espasa, Madrid, 1999, 21.

<sup>74</sup> Daniel GOLEMAN, *Inteligência...*, *op. cit.*, 28.

corpo e o cérebro, é cada vez mais notório que cada emoção leva a que o corpo responda de forma diferente, em diferentes situações.

Na perspectiva de Robert Solomon, as emoções são racionais e intencionais, mais do que irracionais e perturbadoras; ao contrário das perspectivas tradicionais que as consideravam sentimentos e sensações, e mais tarde distúrbios fisiológicos.<sup>75</sup> Considera que as emoções são ações e julgamentos, não acontecimentos que sofremos; assim, são opções pelas quais temos responsabilidade.<sup>76</sup>

Tal como nos explica António Damásio, “as emoções são curiosas adaptações que fazem parte integrante do organismo através do qual os organismos regulam a sua sobrevivência (...) são um componente de nível superior no panorama dos mecanismos de regulação vital”<sup>77</sup>. As emoções, além de constituírem uma parte da regulação homeostática evitam que percamos a integridade e ajudam-nos a obter, segundo Damásio, energia, abrigo ou sexo. As emoções têm a função ambígua de, por exemplo, proporcionar recompensa, mas também castigo; prazer mas também dor, ou seja, “as emoções são inseparáveis de ideia do bem e do mal”<sup>78</sup>.

Segundo Goleman, Joseph LeDoux, neurocientista norte-americano<sup>79</sup>, foi o primeiro a descobrir o papel fundamental da amígdala no cérebro emocional, o que deita “por terra uma noção de longa data do sistema límbico”<sup>80</sup>. As suas pesquisas permitem verificar que, no cérebro humano, o campo emocional situa-se na amígdala que em conjunto com o hipocampo formam a zona periférica do sistema límbico. Enquanto o hipocampo, juntamente com algumas partes do córtex cerebral, contém e armazena os conhecimentos de factos e contextos das nossas vidas, a amígdala é a área específica dos assuntos emocionais.<sup>81</sup>

Desta forma, tanto LeDoux, como Damásio, nos seus estudos, vieram provar a importância das emoções, no que respeita à própria racionalidade, e a contribuição das mesmas para a tomada de posições e decisões, trabalhando juntamente com o pensamento racional e permitindo ou impedindo esse próprio pensamento, do mesmo modo que o cérebro racional desempenha um papel decisório nas nossas emoções. Neste sentido, pode referir-se que há um “equilíbrio inteligente” entre razão e emoção.<sup>82</sup>

---

<sup>75</sup> Cf. Cheshire CALHOUN; Robert SOLOMON, *What is an Emotion? Classic Readings in Philosophical Psychology*, Oxford University Press, New York, 1984, 305.

<sup>76</sup> Cf. *ibidem*, 325.

<sup>77</sup> António DAMÁSIO, *O Sentimento de Si*, Publicações Europa-América, Mem Martins, 2000,75.

<sup>78</sup> *Ibidem*, 77.

<sup>79</sup> Joseph LeDoux é professor do Centro de Ciência Neurológica da New York University. É um Neurologista que elabora estudos das emoções a partir da compreensão do funcionamento do cérebro. Trabalhando, essencialmente, o papel da amígdala, parte fundamental do sistema emocional, explica de que modo muitas emoções fazem parte de um complexo sistema neuropsicológico desenvolvido para melhor adaptação e sobrevivência.

<sup>80</sup> Daniel GOLEMAN, *Inteligência...*, *op. cit.*, 37.

<sup>81</sup> Cf. *ibidem*, 38-42.

<sup>82</sup> Cf. *ibidem*, 50.

Convencido de que a Inteligência Emocional é mais poderosa do que o QI, Goleman define-a como “a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuguem a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança”<sup>83</sup>.

A inteligência acadêmica não é, então, por si só, suficiente para alcançar o êxito profissional, mas as escolas insistem em evidenciá-la.

“Há, evidentemente, uma relação entre o QI e as circunstâncias da vida para os grandes grupos como um todo: muitas pessoas com um QI baixo acabam por desempenhar funções subalternas, e as que têm um QI elevado tendem a ser bem pagas, mas nem sempre. Há numerosíssimas exceções à regra de que o QI prediz o êxito; na realidade, são mais as exceções do que a regra. Na melhor das hipóteses o QI contribui com cerca de 20 por cento para os fatores que determinam o êxito na vida, o que deixa 80 por cento para outras forças”<sup>84</sup>.

O QI e inteligência emocional não são elementos opostos, são apenas competências separadas. É possível ser-se intelectualmente brilhante, mas emocionalmente desprovido; no entanto, isto é fonte de alguns problemas, pois a inteligência emocional é a que mais contribui para a nossa definição plena como humanos. Apesar de realidades separadas, há uma interdependência entre o nosso intelecto e os nossos sentimentos, o que fundamenta a importância de dominar ambas as dimensões.

Pessoas com a inteligência emocional bem desenvolvida têm extrema facilidade de integração e de relacionamento, adaptando-se com sucesso a diferentes contextos e ambientes. Para além de comunicativas e criativas, as pessoas emocionalmente inteligentes possuem um forte sentido de responsabilidade e uma grande capacidade de adaptação à mudança.<sup>85</sup> Esta definição de inteligência emocional revela a forma como as emoções podem funcionar a nosso favor, usando-as corretamente como apoio ao comportamento e raciocínio, de forma a conseguir os melhores resultados, isto é, uma capacidade de processar as informações emocionais e utilizá-las adequadamente.

---

<sup>83</sup> *Ibidem*, 54.

<sup>84</sup> *Ibidem*.

<sup>85</sup> Cf. *ibidem*, 64-65.

## 2.2. Inteligência Emocional e o seu desenvolvimento

O desenvolvimento da inteligência emocional leva, naturalmente, ao conceito de educação emocional, pois Goleman afirma que,

“enquanto há quem defenda que o QI não pode ser alterado e constitui, portanto, uma limitação inultrapassável do potencial da criança, inúmeras provas sugerem que as capacidades emocionais como o controlo dos impulsos e a leitura correta das situações sociais podem ser aprendidas”<sup>86</sup>.

A empatia, por exemplo, é uma capacidade ou habilidade fundamental que nasce da autoconsciência e que leva à boa relação consigo e com os outros. Segundo Salovey e Mayer ela é a capacidade de compreender os sentimentos dos outros, como se fossem deles próprios, o que leva a relações positivas que contribuem para uma vida mais satisfatória e com menos *stress*.<sup>87</sup> Desenvolve-se desde a primeira infância através da prática e da observação de atuações empáticas de outras pessoas e de feedbacks positivos, essencialmente por parte da família. Assim, a empatia das crianças “é igualmente modelada por verem como as pessoas reagem quando alguém sofre; imitando o que veem, as crianças desenvolvem um repertório de respostas empáticas, especialmente ajudando outras pessoas que estão tristes”<sup>88</sup>. Estas “sintonizações repetidas”<sup>89</sup> evitam graves consequências emocionais na adolescência e levam muitas vezes a importantes convicções morais.

Considerando que a família é a primeira escola de aprendizagem emocional, vários estudos atestam que ter pais emocionalmente inteligentes traz vantagens para as crianças, porque estas aprendem desde cedo a sentir empatia, a reconhecer e controlar os sentimentos e a gerir os seus relacionamentos.<sup>90</sup> Isto vai mais tarde refletir-se no seu aproveitamento escolar, como afirma Goleman, com base num relatório de Programas Clínicos Infantis americano. Este evidencia como as capacidades de ordem social e emocional, como saber controlar os seus comportamentos e relacionar-se bem com os outros, são fundamentais para o sucesso académico.<sup>91</sup>

John Gottman e Joan DeClaire estabelecem cinco passos fundamentais na educação emocional da criança.<sup>92</sup> O primeiro passo será tomar consciência das emoções da criança; o

---

<sup>86</sup> *Ibidem*, 104.

<sup>87</sup> Cf. Peter SALOVEY; John MAYER, *Emocional...*, *op. cit.*, 195.

<sup>88</sup> Daniel GOLEMAN, *Inteligência...*, *op. cit.*, 120.

<sup>89</sup> *Ibidem*, 122.

<sup>90</sup> Cf. *ibidem*, 211-213.

<sup>91</sup> Cf. *ibidem*, 215.

<sup>92</sup> John GOTTMAN; Joan DECLAIRE, *A Inteligência Emocional na Educação*, Pergaminho, Lisboa, 1999.

*segundo passo* consiste em reconhecer a emoção como uma oportunidade que leva à intimidade e à aprendizagem; *o terceiro passo* será tentar escutar com empatia e dar valor aos sentimentos da criança; *o quarto passo* será ajudar a criança a classificar verbalmente as emoções e o quinto passo consiste em estabelecer limites, ajudando, ao mesmo tempo, a criança a resolver o problema.<sup>93</sup>

A implementação regular destes cinco passos levará conseqüentemente a uma maior consciencialização dos sentimentos e uma maior facilidade em verbalizá-los, embora “nem sempre seja um percurso sem sobressaltos”<sup>94</sup>. Para a consecução destes passos há estratégias que são fundamentais, essencialmente, evitar a depreciação dos comportamentos da criança e reforçar o elogio. Uma educação negativa dificulta a comunicação e inibe a autoestima, ao passo que o reforço do elogio em cada pequeno sucesso aumenta a sua confiança.<sup>95</sup>

De facto, as competências emocionais são desenvolvidas no processo de educação, começam na família através da interação pais/filhos. Os pais ajudam a criança a identificar e controlar as suas emoções, respeitando os seus sentimentos, para que, em contexto social, eles saibam lidar com elas. No entanto, as oportunidades de aprendizagem não são as mesmas para todas as crianças; pais limitados a nível emocional e cognitivo podem passar ensinamentos errados e elas desenvolvem um conceito menos correto dos seus sentimentos, e, conseqüentemente, dos sentimentos dos outros.<sup>96</sup>

Com as crescentes dificuldades da vida familiar, que já não oferece às crianças, uma base estável de aprendizagem emocional, é para a Escola que as comunidades se voltam de forma a colmatar estas deficitárias competências sociais e emocionais. Mayer e Salovey consideram fundamental o desenvolvimento da inteligência emocional na Escola, pois é o local onde são promovidos importantes valores, parte importante da consciência da criança, nomeadamente nas disciplinas de História, cidadania e religião.<sup>97</sup> Tendo em conta que todas as crianças a frequentam, ela torna-se o local fundamental de literacia emocional, embora lhe traga responsabilidades acrescidas e exija que “os professores vão mais além da sua missão tradicional, e que os membros da comunidade se envolvam mais na vida das escolas”<sup>98</sup>.

A Escola é, assim,

---

<sup>93</sup> Cf. *ibidem*, 74-99.

<sup>94</sup> *Ibidem*, 109.

<sup>95</sup> Cf. *ibidem*, 110.

<sup>96</sup> Cf. JONH MAYER; Peter SALOVEY, *What is Emocional Intelligence?*, in Peter SALOVEY; David SLUYTER (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*, Basic Books, New York, 1997, 19.

<sup>97</sup> Cf. *ibidem*, 20.

<sup>98</sup> Daniel GOLEMAN, *Inteligência...*, *op. cit.*, 301.

“um agente da sociedade com a missão de garantir que as crianças aprendam estas lições essenciais para a vida –um regresso ao papel clássico da educação. Este desígnio mais vasto exige – além de quaisquer especificidades de currículo – que se aproveitem todas as oportunidades, dentro e fora das aulas, para ajudar os alunos a transformarem momentos de crise pessoal em lições de competência emocional”<sup>99</sup>.

Goleman salienta o preço de uma iliteracia emocional, pois as emoções constituem uma fonte de energia que não deve ser desperdiçada pelo sujeito no sentido de procurar uma resposta adaptativa. Esta iliteracia emocional torna-se mais preocupante numa sociedade em que disparam os números de violência juvenil; o número de suicídios na adolescência; o número de gravidezes na adolescência e o número de depressões na adolescência.<sup>100</sup> Desta estatística se conclui que, durante demasiado tempo, se descuroou a parte emocional e o seu desenvolvimento, em detrimento da preocupação do sucesso da criança na área cognitiva.

De acordo com Claude Steiner e Paul Perry, a literacia emocional facilita as relações, possibilitando a afetividade entre as pessoas, a cooperação no trabalho e desenvolve o sentimento de vivência em comunidade. Salientam o facto de, na ajuda a centenas de pessoas, se evidenciar um desconforto, essencialmente, entre os homens, no ato de pronunciar a palavra emoção; havendo um preconceito, mais ou menos generalizado, de que a formação na área da literacia emocional pode conduzir a uma perda do controlo da vida em geral; no entanto, isso está errado, pois sem as emoções “seríamos uns autênticos psicopatas”<sup>101</sup>.

Na opinião dos autores,

“as emoções são inatas e são geradas automaticamente na parte mais primitiva, reptílica e límbica do cérebro. O medo, a ira, a tristeza, o amor e a felicidade funcionam como lembretes constantes da nossa natureza animal. Estas emoções evoluem e são moldadas pelas experiências que nos rodeiam ao longo de toda a nossa vida”<sup>102</sup>.

No entanto, nem sempre temos consciência sobre o que desencadeia as emoções e a força que elas possuem, mas “sem essa consciência, não podemos esperar poder desenvolver as capacidades da empatia e da interactividade que são pontos culminantes da Literacia Emocional”<sup>103</sup>. Estas capacidades exigem formação, pois através dela a pessoa

“tornar-se-á um gourmet emocional, sempre consciente da textura, do sabor, do travo final das suas emoções. Aprenderá a permitir que as suas capacidades racionais trabalhem lado

---

<sup>99</sup> *Ibidem*, 302.

<sup>100</sup> Cf. *ibidem*, 254.

<sup>101</sup> Claud STEINER; Paul PERRY, *Educação Emocional*, Pergaminho, Cascais, 2000, 26.

<sup>102</sup> *Ibidem*, 46.

<sup>103</sup> *Ibidem*, 47.

a lado com as suas capacidades emocionais, fazendo crescer a sua habilidade de se relacionar com as pessoas”<sup>104</sup>.

Os autores apresentam, então, um programa de formação em literacia emocional que contempla três grandes fases: a “abertura do coração”; o “observar a paisagem emocional” e o “assumir responsabilidade”. Cada fase é composta por quatro passos que são organizados conforme o seu grau de dificuldade, que não serão aqui completamente explorados, mas apresentam-se as principais características das três fases. Relativamente à primeira fase, “Abertura do coração”, destaca-se a atenção para a importância do poder dos estímulos, que podem ser físicos ou verbais. Os físicos são formas de contacto, como abraços ou beijos, já os verbais, são reconhecimentos explícitos de algo positivo que se vê nos outros. Surge, então, o conceito de “economia de estímulos” e o conceito do “pai crítico”, que se relacionam, pois este último implementa as suas leis quanto à economia do estímulo. Exemplos dessas leis são: “Não dê os estímulos que gostava de dar”, “Não peço os estímulos que você quer”; “Não aceite os estímulos que você quer”; “Não rejeite os estímulos que você não quer” e “Não dê estímulos a si próprio”<sup>105</sup>.

Steiner esclarece-nos que durante os vinte anos de ensino de literacia emocional apercebeu-se que “a quebra sistemática das leis da Economia do Estímulo a uma dieta regular de estímulos positivos induzem uma abertura automática nos corações das pessoas”<sup>106</sup>. Estes estímulos positivos devem ter uma componente igualmente importante que é a honestidade, estando esta nos primeiros lugares hierárquicos da literacia emocional. “Um estímulo tem de ser honesto, não pode ser fabricado. Tudo o mais será confuso e contra produtor”<sup>107</sup>. Outro aspeto importante é aquilo a que Steiner chama de “poesia dos estímulos”, afirmando, de forma muito curiosa, que “um estímulo devia ser um poema de amor”<sup>108</sup>. Não importa se é longo ou curto, o que importa é que venha do coração.

A segunda fase, “observar a paisagem emocional”, é especialmente dedicada ao explorar da consciência emocional, tanto no que diz respeito à ligação entre os sentimentos das pessoas e as suas ações, como à ligação entre as ações de uma pessoa e os sentimentos de uma outra. Assume especial relevo o conceito de “declarações de ação/sentimento”, pois quando recebemos uma declaração deste teor devemos prestar atenção às emoções em causa e distinguir a emoção que fez disparar a “declaração ação/sentimento”. Acontece frequentemente, atribuírem-nos a responsabilidade de ter feito alguém sentir-se mal. Nesta altura, em vez negar

---

<sup>104</sup> *Ibidem*, 26.

<sup>105</sup> *Ibidem*, 91.

<sup>106</sup> *Ibidem*.

<sup>107</sup> *Ibidem*, 94.

<sup>108</sup> *Ibidem*, 98.

ou tentar desculpar-se, é muito útil “absorvermos bem a informação que nos está a ser dada, ou seja, as emoções provocadas na outra pessoa pelas nossas acções”<sup>109</sup>. É extremamente importante compreender como é que a outra pessoa se sentiu com aquilo que nós fizemos.

A intuição é também uma capacidade que Steiner descreve como fundamental, afirmando que “a utilização dos nossos poderes intuitivos desempenha uma função absolutamente essencial na formação em Literacia Emocional”, e acrescenta, “a intuição é uma ferramenta emocional poderosíssima”<sup>110</sup>. Esta é particularmente necessária no que diz respeito ao tomar decisões importantes.

A terceira e última fase da caminhada da literacia emocional é também, segundo este investigador, a mais difícil em todo o processo, pois trata-se de assumir a responsabilidade. O simples pensamento de pedirmos desculpa a alguém pode, em muitos de nós, causar sentimentos desagradáveis de insegurança. No entanto, Steiner afirma convictamente que “uma pessoa emocionalmente amadurecida é capaz de admitir os seus erros e consegue pedir desculpa por qualquer dano provocado pelas suas acções”<sup>111</sup>. Relacionado com este passo está o conceito de “conceder ou negar o perdão”, ou seja, depois de ouvir o pedido de desculpa, este passo ensina a conceder o perdão, a negá-lo ou a adiá-lo e é o último passo do processo da literacia emocional. A maioria das pessoas parece estar convencida de que quando se pede desculpa sinceramente a pessoa ofendida deve perdoar. Todavia, “as pessoas esquecem-se que o perdão é uma dádiva enorme que nem sempre pode ser concedida”<sup>112</sup>. Assim, não é benéfico forçar o coração em matérias como o amor, o ódio ou o perdão, e o importante aqui é a correção nos pedidos de desculpa, que pode ser a chave para a concessão do perdão.

Esta formação em literacia emocional torna-se eficaz quando bem orientada, ajudando a pessoa a desenvolver competências emocionais fundamentais como: conhecer as suas emoções, as emoções dos outros e controlar as suas emoções; ajudando a estabelecer relações afetivas verdadeiras e honestas consigo próprio e com os outros.

### **3. Inteligência Espiritual**

Ao longo dos séculos, o termo espiritualidade tem gerado diferentes estudos e reflexões, pois, desde sempre, o ser humano tem consciência da própria transcendência e finitude.

---

<sup>109</sup> *Ibidem*, 120. Aceitar uma “declaração de acção/sentimento” é o mesmo que dizer, desenvolver uma aceitação não defensiva de informação emocional que nos é dada.

<sup>110</sup> *Ibidem*, 121.

<sup>111</sup> *Ibidem*, 154.

<sup>112</sup> *Ibidem*, 182.

Traduzindo-se de variadas formas, por atividades de contemplação, meditação, ou estudos que compreendem a tentativa de um melhor conhecimento da relação do humano entre si ou com o universo, a “espiritualidade é uma maneira de experimentar o mundo, de viver, de interagir com outras pessoas e com o mundo, envolvendo um conjunto de práticas ou rituais, acolhendo muitas maneiras, individuais ou coletivas de pensar, olhar, falar, sentir-se, mover-se e agir”<sup>113</sup>; e, apesar de não estar ligada, diretamente, à religiosidade, ela configura-se como uma energia que poderá relacionar-se com a fé e o transcendente. Sendo o espírito<sup>114</sup> a característica que marca a nossa individualidade ou identidade, só através de uma educação integral podemos potenciar aquilo que intrinsecamente já possuímos, pois

“Todos nós nascemos com poderes extraordinários ao nível da imaginação, da inteligência, da sensibilidade, da intuição, da espiritualidade e do conhecimento físico e sensorial. A maioria dos seres humanos utiliza apenas uma fração desses poderes e alguns não os utilizam de todo. Muitos não encontram o seu Elemento porque não compreendem os seus próprios poderes”<sup>115</sup>.

Há, nesta descoberta da espiritualidade, a capacidade de desenvolver a aprendizagem e a compreensão; podendo aprender a exercitar a nossa tolerância e a nossa capacidade de exercer a compaixão e a gratidão, condições necessárias para viver mais harmoniosamente a relação com o outro; o que leva Robert Solomon a afirmar que

“Há espiritualidade, também em nosso senso de humanidade e camaradagem, em nosso senso de família. Há admiração e espiritualidade no sentimento de que não estamos no completo controle de nossas vidas, de que há forças que determinam o nosso curso, que não compreendemos, mas que ainda assim parecem ter algum propósito”<sup>116</sup>.

Assim, o ser humano tem a possibilidade única de ter uma vida espiritual, que implica uma atividade de conhecimento, de consciência de si e do amor. Implica, ainda, estar dotado de uma força interior que ultrapassa o sensível e o imediato, abrindo-o a um conhecimento para além de si mesmo, levando-o ao amor ao próximo; numa comunhão com os demais seres espirituais. Falar de vida espiritual é, antes de tudo, referir-se a um valor e um bem acessível a todo o ser humano, pois sendo este essencialmente espírito, é “chamado a realizar a sua

---

<sup>113</sup> Robert SOLOMON, *Espiritualidade para Céticos*, Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2003, 44.

<sup>114</sup> A palavra “espírito” vem do termo latino *spiritus*, que significa “ar em movimento”. No Dicionário de Língua Portuguesa podemos encontrar diferentes palavras e expressões para traduzir o seu sentido, entre eles: alma; substância incorpórea e inteligente; alento vital; graça; inspiração; entendimento; razão; inteligências; sopro; sentido... Cf. DICIONÁRIO COMPLETO DE LÍNGUA PORTUGUESA, Tomo I, Texto Editores, 2006.

<sup>115</sup> Ken ROBINSON; Lou ARONICA, *O Elemento*, Porto Editora, Porto, 2011, 22.

<sup>116</sup> Robert SOLOMON, *Espiritualidade...*, *op. cit.*, 25.

espiritualidade”<sup>117</sup>, porque aquele que não transcende o imediato e o sensível, vive de um modo superficial e egoísta; não se realizando como propriamente humano.<sup>118</sup> Então, uma vida autêntica só pode ser conseguida através do reconhecimento do próprio espírito e da realidade dos outros seres humanos, “que dotados também de dignidade, reclamam ser amados”<sup>119</sup>. Neste sentido, não basta ao ser humano fazer questões sobre o sentido da vida, mas deve realizar uma opção fundamental e tomar uma posição em relação a valores fundamentais para a realização do seu humanismo.<sup>120</sup> Consciente disso, Francesc Torralba afirma que “a espiritualidade, seja laica ou religiosa, ateia ou ateuista, panteísta ou politeísta, horizontal ou vertical, é uma riqueza do ser humano que não se pode subestimar”<sup>121</sup>.

Devido à sua importância e, também, à sua ambiguidade, a espiritualidade do ser humano vai despertar cada vez mais o interesse das neurociências. Tirando partido dos avanços tecnológicos, alguns investigadores tentam identificar no cérebro a parte mais ativa quando rezamos, meditamos; isto é, procuram identificar o “ponto” exato de Deus. Malcom Jeeves e Warren Brown referem que Carol Albright e James Ashbrook acreditavam que estamos configurados para procurar Deus e, mais recentemente, o investigador britânico Willoughby Britton torna-se defensor de que o lóbulo temporal é o “ponto” de Deus no cérebro; considerando-o, assim, o “módulo de Deus”<sup>122</sup>. Isto vai levar a que estudiosos de diferentes universidades tentem “identificar outra forma de inteligência, a *espiritual*, *existencial* ou *transcendente*, que, no caso de existir, ampliaria significativamente o mapa das inteligências múltiplas de Howard Gardner”<sup>123</sup>.

Esta inteligência espiritual é que impele o ser humano a fazer questões existenciais e a ter experiências que vão para além dos sentidos, permitindo estabelecer relação “com o fim último da realidade e nos aproximam da descoberta do verdadeiro potencial de cada um”<sup>124</sup>. Assim, este tipo de inteligência é essencial para a unidade e integralidade da pessoa humana, dando-lhe os traços distintivos da personalidade e da sua individualidade. Não sendo exclusiva das pessoas religiosas, ela possibilita a todos um sentido de existência no próprio mundo em que vive, problematizando e dando resposta a essa mesma existência.<sup>125</sup>

---

<sup>117</sup> José ILLANES, *Tratado de Teologia Espiritual*, Ediciones Universidad de Navarra S.A., Pamplona, 2007, 19.

<sup>118</sup> Cf. *ibidem*.

<sup>119</sup> *Ibidem*, 20.

<sup>120</sup> NUEVO DICCIONÁRIO DE ESPIRITUALIDAD, Ediciones Paulinas, Madrid, 1983, 462.

<sup>121</sup> Francesc TORRALBA, *Inteligência Espiritual*, Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2013, 56.

<sup>122</sup> Malcom JEEVES; Warren BROWN, *Neurociencia, Psicología y religión. Ilusiones, Espejismos y realidades acerca de la Naturaleza Humana*, Editorial Verbo Divino, Navarra, 2010, 54.

<sup>123</sup> Francesc Torralba, *Inteligência...*, *op. cit.*, 36.

<sup>124</sup> *Ibidem*, 48.

<sup>125</sup> Cf. *ibidem*, 49.

Na definição deste tipo de inteligência assumem especial relevo dois cientistas, Danah Zohar e Ian Marshall, que consideram que esta complementa a inteligência intelectual e a inteligência emocional, pois é ela que nos permite enfrentar o sofrimento e a dor, ao mesmo tempo que permite dar um sentido às nossas ações.

### *3.1. Inteligência Espiritual, segundo Danah Zohar e Ian Marshall*

No livro *Inteligência Espiritual*<sup>126</sup>, Danah Zohar e Ian Marshall abordam este tema novo e um tanto polêmico: a existência de um terceiro tipo de inteligência que dá sentido às nossas ações e experiências num contexto mais amplo de sentido e valor. Eles baseiam o seu trabalho sobre Quociente Espiritual (QEs) em pesquisas de cientistas de várias partes do mundo que tentam afirmar a existência do chamado "Ponto de Deus" no cérebro, uma área específica que seria responsável pelas experiências espirituais das pessoas.

Os seres humanos são por natureza criaturas, essencialmente, espirituais, pois sentem necessidade de fazer questões fundamentais como: *Quem sou? Porque nasci? Qual o sentido da minha vida?*; havendo uma vontade sempre insatisfeita de dar sentido àquilo que fazem e sentem. Esta busca do sentido levou ao desenvolvimento e à evolução da linguagem e ao crescimento do cérebro humano e nem o QI, nem o Quociente Emocional (QE) são suficientes para “explicar a total complexidade da inteligência humana nem a vasta riqueza da alma e imaginação humanas”<sup>127</sup>. Parafraseando Ramón Gallegos, a inteligência espiritual é a mais importante das três porque é exclusivamente humana. Segundo ele, até os animais manifestam evidências de inteligência emocional quando esperam o momento certo para atacar a presa; e os computadores manifestam características de inteligência intelectual, pois realizam um número infindável de operações relacionadas com a memória e lógica, sendo mais rápidos do que o ser humano.<sup>128</sup> Esta procura e a necessidade de uma vida completa e de uma total realização, são características do ser humano, porque, como ser inacabado, “está sempre em busca de algo”<sup>129</sup>. Esta procura não é construída, é uma necessidade que brota do interior do ser humano, como qualquer impulso fundamental e, ainda que possa permanecer adormecido, aparecerá com a máxima força quando o contexto o exigir. Assim, só pela sua inteligência

---

<sup>126</sup> Danah ZOHAR; Ian MARSHALL, *Inteligência Espiritual*, Sinais de Fogo, Lisboa, 2004.

<sup>127</sup> *Ibidem*, 17.

<sup>128</sup> Cf. Ramón GALLEGOS, *Educación y Espiritualidad. La educación como práctica espiritual*, Fundación Internacional para la Educación Holista, Guadalajara, 2005, 8.

<sup>129</sup> Francesc Torralba, *Inteligência...*, *op. cit.*, 67.

espiritual ele poderá questionar-se sobre o sentido da sua existência e dar um significado à sua integração no mundo.<sup>130</sup>

Então, a inteligência espiritual caracteriza-se pela capacidade de transcendência, pelo sentido do sagrado e pela capacidade de agir em consonância com o que de melhor há na humanidade; permitindo uma vivência baseada na humildade, na gratidão e no amor.<sup>131</sup> Neste sentido, o QEs será aquilo que permite aos seres humanos alterar comportamentos e alterar regras, dá o sentido moral e permite julgar entre o bem e o mal. É um poder transformador que difere da inteligência emocional, porque enquanto esta permite avaliar a situação e agir de acordo com ela, a inteligência espiritual possibilita questionar se essa situação é adequada, ou sair dela e passar para outra.<sup>132</sup> É, assim, a

“Inteligência com que lidamos e resolvemos problemas de sentido e valor, a inteligência com que podemos colocar as nossas acções e as nossas vidas num contexto gerador de um sentido mais vasto e mais rico, a inteligência com que podemos inferir que uma determinada rota de acção ou um caminho de vida tem mais sentido que qualquer outro. O QEs é a base necessária para o funcionamento eficaz tanto do QI como do QE. É a nossa inteligência suprema”<sup>133</sup>.

Este tipo de inteligência vem, pois, acrescentar algo de novo às capacidades do ser humano, a de ser mais feliz, ajudando-o a resolver e ultrapassar situações complexas e de sofrimento; das quais resultam os problemas existenciais, apontando-lhe a solução.

Numa sociedade em que predomina a crise de sentido, o assunto mais abordado é, certamente, a questão de Deus, os valores e a sede espiritual. Mesmo tendo um nível elevado de bem-estar material, as pessoas estão insatisfeitas e sentem que lhes falta algo, há um vazio espiritual que não tem necessariamente a ver com a religião formal; no entanto, o QEs pode expressar-se através do religioso e deve usar-se para encontrar novos caminhos e “para encontrar uma nova expressão de sentido”<sup>134</sup>. Não depende da cultura e dos valores, porque é anterior a todos os valores, assim, torna a religião possível não dependendo dela.<sup>135</sup> Por conseguinte, o QEs pode ser usado para a pessoa se tornar espiritualmente mais inteligente em relação à religião, pois pode “pôr-nos em contacto com o sentido e espírito essencial que detrás de todas as grandes religiões”<sup>136</sup>.

---

<sup>130</sup> Cf. *ibidem*.

<sup>131</sup> Cf. Ramón GALLEGOS, *Educación... op, cit.*, 9.

<sup>132</sup> Cf. Danah ZOHAR; Ian MARSHALL, *Inteligência..., op. cit.*, 17.

<sup>133</sup> *Ibidem*, 16.

<sup>134</sup> *Ibidem*, 21.

<sup>135</sup> Cf. *ibidem*, 22.

<sup>136</sup> *Ibidem*, 26.

Esta tese de que homem é espiritual, queira ou não queira, pois existe no seu coração um mistério que é maior do que ele mesmo, ganha consistência através dos vários estudos levados a cabo por diversos cientistas. No início da década de 90 (séc.XX), o neuropsicólogo Michael Persinger identificou no cérebro humano um ponto, o qual designou de “ponto de Deus”, que se situa nas zonas temporais, sendo a atividade neuronal do lobo temporal associada às experiências espirituais de doentes epiléticos.<sup>137</sup> Contudo, Danah Zohar e Ian Marshall acrescentam que estudos foram feitos, por Ramachandran, diretor do Center for Brain and Cognition, na Universidade da Califórnia, e os seus colegas, com pessoas saudáveis, que mostram que, também, estas, quando expostas a temas de ordem espiritual ou religiosa, revelavam uma atividade do lobo temporal mais intensa, assim como os pacientes com distúrbios epiléticos; pelo que concluem que a dimensão religiosa do ser humano é inata e estará “implantada” no cérebro.<sup>138</sup> Assim, com este trabalho no âmbito da estimulação magnética, tanto Ramachandran como Persinger defende que o cérebro contém uma área específica dedicada à religiosidade, levando à experiência da presença de uma outra “pessoa”<sup>139</sup>.

Mas será que a atividade nesta designada área de Deus contribui para a inteligência espiritual? Danah Zohar e Ian Marshall consideram que esta área é mais “um módulo isolado de redes neurais nos lobos temporais.” Assim como os outros módulos (oral, visual...), este também fornece uma determinada capacidade, no entanto, tem de estar integrada; pode “ver-se” Deus, mas não torná-lo importante para nós.<sup>140</sup> Não obstante, “as capacidades e visões que a área de Deus nos confere devem fundir-se no tecido geral das nossas emoções, motivações e potenciais, e estar em comunicação com o centro do ego e a sua maneira específica de conhecer”<sup>141</sup>.

### 3.2. A Inteligência Espiritual e o seu desenvolvimento

As pessoas que têm QEs mais desenvolvido procuram respostas para perguntas essenciais ao seu autoconhecimento, como por exemplo: *Quem sou eu? Qual a minha essência? Vivo neste mundo para quê?*. Estas pessoas reúnem determinadas características que permitem ao ser humano ter a capacidade de ser flexível; a capacidade de desenvolver um alto nível de consciência de si mesmo; a capacidade de suportar e transcender a dor e o sofrimento, usando

---

<sup>137</sup> Michael PERSINGER, “Paranormal and religious beliefs may be mediated differentially by subcortical and phenomenological processes of the temporal (limbic) lobes” *Perceptual and Motor skills*, 76 (1993), 249.

<sup>138</sup> Cf. Danah ZOHAR; Ian MARSHALL, *Inteligência...*, *op. cit.*, 111-112.

<sup>139</sup> Cf. Michael PERSINGER, “Paranormal...”, 251.

<sup>140</sup> Cf. Danah ZOHAR; Ian MARSHALL, *Inteligência...*, *op. cit.*, 130.

<sup>141</sup> *Ibidem*, 131.

a adversidade a seu favor; a capacidade de ser inspirado por visões e valores, tornando-os mais idealistas; relutância em causar problemas desnecessários; tendência a perceber as relações entre tudo (ser holístico); tendência a perguntar “porquê?” e “e se?” e obter as respostas; são bastante independentes, porque têm facilidade em trabalhar contra as convenções e padrões ditados por grupos de pessoas. Desta forma, assumem mais riscos, incutem entusiasmo, otimismo e fé aos que os rodeiam (família, amigos...).<sup>142</sup>

Mas será que numa cultura materialista e caracterizada pela falta de sentido é possível desenvolver a inteligência espiritual?

Danah Zohar e Ian Marshall apontam seis caminhos para melhorar o nosso QEs, afirmando:

“Quando falo de ‘caminho’ refiro-me a encontrar o meu próprio sentido e integridade mais profundos; e actuar a partir das minhas motivações mais profundas e conseguir que esta acção se repercuta na minha família, na minha comunidade, na minha nação, e assim por diante. O meu caminho é a minha viagem pela vida, as minhas relações, o meu trabalho, os meus sonhos e a forma como vivo todas as coisas. Seguir um caminho com inteligência espiritual ou um caminho com coração é estar profundamente comprometido e dedicado”<sup>143</sup>.

A compreensão de que existem diferentes caminhos e optar por um ou por outro, de forma a uma maior realização, é compreender a inteligência espiritual. Estes caminhos têm diferentes graus de QEs e variam conforme a personalidade. Assim, a autora aponta como caminhos:

**1º Caminho do Dever** – refere-se à importância que damos aos outros, ao grupo de pertença, onde a cooperação é fundamental, dependendo disso a estabilidade e a segurança. As pessoas que seguem esse caminho são, por norma, mais cuidadosos e mais obedientes; gostam de pertencer ao grupo e compreender porque o fazem. No entanto, deve ver-se o grupo como um entre outros e as suas regras como umas entre outras válidas; evitando o preconceito e cair no erro, quando o grupo o faz.<sup>144</sup>

**2º Caminho dos cuidados** – relaciona-se com o amor, o cuidado e proteção. Deve haver uma relação positiva com os outros com quem nos relacionamos, assumindo este amor um poder transformador. Os autores referem como exemplo a Carta de São Paulo (I Cor 1,4-8)

---

<sup>142</sup> Cf. *ibidem*, 28.

<sup>143</sup> *Ibidem*, 245-246.

<sup>144</sup> Cf. *ibidem*, 249-253. Os autores dão como exemplo a forma como a consciência ocidental entende o mito da existência de “uma aliança ou pacto entre Deus e a sua tribo. Nós servimo-Lo, Ele protege-nos. Este mito interpretado em termo mais gerais, diz-nos que há uma aliança sagrada entre Deus e Humanidade. Mas, seja como for, é preciso seguir certas regras, cumprir certos deveres, receber certas bênçãos. A ênfase está sempre na adequação, em fazer as coisas de forma aceitável”.

onde aparecem as palavras “maiores” sobre o amor que alguém já proferiu, que indicam a forma mais espiritualmente inteligente de prosseguir por este caminho. Não é suficiente ser espiritualmente inteligente acerca do amor, mas este amor deve ser transformador, levando a uma expressão mais elevada de cada ser e permitindo que o outro vá, também, mais além de si mesmo.<sup>145</sup>

**3º Caminho do conhecimento** – é a capacidade de compreensão dos problemas mais práticos, a procura da verdade e a procura de Deus, com vista à união com Ele, através do conhecimento. Este conhecimento e compreensão são aquilo que leva a um compromisso com o mundo exterior ou interior. Este caminho exige reflexão, oração e meditação.<sup>146</sup>

**4º Caminho da transformação pessoal** – este caminho relaciona-se com a exploração do mais profundo de nós mesmos, é “o caminho mais relacionado com a área de Deus da actividade cerebral, com as personalidades mais abertas às experiências místicas, com as emoções mais extremas (...)”<sup>147</sup>. É o caminho da transformação que leva à integração pessoal e transpessoal, em que devemos explorar o mais profundo de nós mesmos e juntar as partes fragmentadas do nosso ser até nos transformarmos em pessoas realizadas e verdadeiras. Os desafios deste caminho fazem parte da adolescência, como pessoa com a personalidade em construção, mas podem acontecer em qualquer idade.<sup>148</sup>

**5º Caminho da irmandade** – tem a ver com o valor de todas as pessoas e a maior prova é o respeito pelo inimigo, revelando um elevado nível de humanidade. Dão grande valor à empatia e ao afeto; havendo a capacidade de entendimento de que os conflitos fazem parte da vida, pois, as pessoas são diferentes.<sup>149</sup>

**6º Caminho da liderança ao serviço** – a pessoa que segue este caminho tem uma personalidade empreendedora, quer seja líder numa família, numa igreja, etc. Usa esta força empreendedora para servir o outro e inspira os outros nos seus ideais. Jesus ao utilizar as palavras “Não a minha vontade, Senhor, mas sim a Vossa”, define o conceito de alguém espiritualmente inteligente ao serviço.<sup>150</sup>

Estes são os seis caminhos propostos para um maior QEs; no entanto, devem ser vividos da maneira mais espiritualmente possível, tendo a consciência de que deverá comprometer-se com um caminho, mas reconhecendo que há outros.

---

<sup>145</sup>Cf. *ibidem*, 254-258. Exemplo de uma pessoa com uma inteligência altamente espiritual foi Madre Teresa de Calcutá.

<sup>146</sup> Cf. *ibidem*, 261-265.

<sup>147</sup> *Ibidem*, 269.

<sup>148</sup> Cf. *ibidem*, 268.

<sup>149</sup> Cf. *ibidem*, 280. Os autores referem que viver-se espiritualmente atrofiado neste caminho é ser emocionalmente “preguiçoso” e não fazer um esforço de comunicação ou integração com o outro.

<sup>150</sup> Cf. *ibidem*, 280-286. Nas palavras dos autores “Um grande líder serve algo que está para lá de si mesmo; um líder verdadeiramente grande só serve a Deus”.

Francesc Torralba, também, salienta que é necessário um bom desenvolvimento da inteligência espiritual que poderá ser alcançada por diferentes práticas: **prática assídua da solidão**, através do refúgio a um mundo ruidoso, “necessário para um equilíbrio entre exterioridade e interioridade”<sup>151</sup>. As instituições educativas deveriam cultivar a prática da solidão, de forma a que, a criança quando está só, descubra “os tesouros da sua vida interior”<sup>152</sup>. O autor refere que na adolescência, e em tantas outras etapas da vida, a solidão é considerada como um castigo, mas quando se liberta do medo da solidão, o ser humano aprende a viver com ela e descobre os seus benefícios.<sup>153</sup>

O **gosto pelo silêncio** é, também, muito importante para o cultivo da prática da inteligência espiritual, pois essa experiência transmite paz e permite enfrentar as circunstâncias da vida com outra luz, com outra perspectiva.<sup>154</sup> Associada a esta prática está a **contemplação**, que é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da inteligência espiritual. Pela contemplação da realidade tornamo-nos recetivos à mesma, pois vemos aquilo que normalmente é invisível pelo olhar. Contemplar é libertar e não possuir.<sup>155</sup>

Outro meio de cultivar a inteligência espiritual é pelo **exercício do filosofar**, que permite também desenvolver a inteligência intrapessoal e a lógico-matemática. É um exercício que visa a que nos tornemos melhores, levando a “uma transformação integral que afeta a totalidade da existência, que modifica o ser daqueles que a buscam até ao fim”<sup>156</sup>. Quando alguém está a filosofar, está a questionar-se e a tentar um conhecimento mais profundo da realidade.

A **arte** é também parte da vida espiritual, pois, não só se reflete na obra a vida espiritual do artista, como a partir da contemplação da mesma se estimulam os sentidos e também “ativa o gosto estético, a experiência da beleza”<sup>157</sup>.

O **diálogo socrático** é um fenómeno que exige a “inteligência linguística, emocional e interpessoal, porém para o diálogo, para além das aparências, é um exercício espiritual”<sup>158</sup>. A pessoa ao distanciar-se do seu interlocutor e de si própria estabelece um verdadeiro diálogo, adquirindo uma dimensão espiritual que transforma e afeta o sentido da vida. Neste sentido, o verdadeiro diálogo é abertura aos outros, é enriquecer-se através da opinião e visão dos outros, é sair do seu mundo individual e entrar num mundo comum; em que a relação recíproca

---

<sup>151</sup> Francesc TORRALBA, *Inteligência...*, *op. cit.*, 165.

<sup>152</sup> *Ibidem*, 166.

<sup>153</sup> Cf. *ibidem*, 168.

<sup>154</sup> *Ibidem*, 172.

<sup>155</sup> Cf. *ibidem*, 173-175.

<sup>156</sup> *Ibidem*, 176. O autor refere que Pierre Hadot, historiador da filosofia grega, afirma que na Antiguidade a filosofia era “essencialmente um exercício espiritual”.

<sup>157</sup> *Ibidem*, 180. Refere Torralba que Viktor Frankl considerava que a produção de uma obra única é a forma do criador afirmar a sua singularidade, expressando o seu mundo que provém da sua inteligência espiritual.

<sup>158</sup> *Ibidem*, 182.

prevalece. Assim, o diálogo “é, essencialmente, um labor espiritual, algo que transcende as palavras, os gestos e o silêncio, um modo de cultivar e desenvolver criativamente a inteligência espiritual”<sup>159</sup>.

O autor refere, também, como de extrema importância no desenvolvimento da inteligência espiritual o “**doce nada fazer**”, isto é, a necessidade de parar nesta vida vertiginosa que não dá espaço para refletir sobre si mesmo e o sentido da sua vida. Este nada fazer não é algo estéril, fútil, mas é uma oportunidade para “cultivar a inteligência espiritual”<sup>160</sup>.

**Experimentar a fragilidade**, através do conhecimento da morte, do sofrimento faz com que se tenha noção do limite da nossa vida. Esta vulnerabilidade é aberta e leva à compreensão e à justificação de si mesma, encontrando um sentido e “uma razão de ser”<sup>161</sup>.

A escuta da música, ou o **deleite musical**, como lhe chama Torralba, “desperta o fundo emocional, estimula a inteligência intrapessoal e a interrogação a respeito de si mesmo; e catalisa a vida espiritual”<sup>162</sup>. A música tem o poder de nos levar para mais além, despertando sensações e sentimentos que são um exercício para o desenvolvimento da inteligência espiritual.

A **prática da meditação** é valorizada desde sempre como ajuda ao crescimento espiritual da pessoa. Este processo exige exercício mental, mas também envolve a parte física, onde a postura do corpo e a respiração funcionam como um todo. A meditação é importante, essencialmente, porque exercita a atenção e a mente; ao deixar de pensar, alcança-se o sossego e melhora-se a vida emocional. Como a intenção não é a resolução de problemas, não se identifica com a atividade de pensar refletir.<sup>163</sup>

Por fim, mas não menos importante, o autor refere o **exercício da solidariedade** como fundamental na educação e desenvolvimento espiritual; não como mero ato de caridade, mas como vivência da unidade e abandono do ego. Uma solidariedade autêntica pode levar a uma sociedade melhor, pois o outro passa a ser visto como ser separado, mas como alguém que faz parte do seu próprio mundo. Desta forma, a solidariedade é expressão de vida espiritual porque transcende o eu individualista e ajuda a tomar consciência do eu relacional.<sup>164</sup>

Torralba acentua a importância da pessoa se cultivar espiritualmente, pois só assim poderá viver de forma única a relação com os outros e, um desenvolvimento integral da pessoa, “só é

---

<sup>159</sup> *Ibidem*, 184. Ao longo dos evangelhos, são muitos os diálogos de Jesus com os seus ouvintes. Um exemplo disso é o episódio de Jesus sentado no meio dos doutores, ouvindo e fazendo perguntas; em que todos que o escutavam se maravilhavam com a sua inteligência (Lc 2,46-48).

<sup>160</sup> *Ibidem*, 190.

<sup>161</sup> *Ibidem*, 190-194.

<sup>162</sup> *Ibidem*, 195.

<sup>163</sup> Cf. *ibidem*, 195-198.

<sup>164</sup> Cf. *ibidem*, 199-202. Torralba refere que as grandes personagens espirituais da história, desde Confúcio a Francisco de Assis, exerceram a responsavelmente a solidariedade e a benevolência, consequência da vida espiritual.

possível apenas se forem estimuladas todas as suas faculdades e inteligências. Os benefícios que emanam disso são múltiplos e justificam exaustivamente o esforço”<sup>165</sup>.

#### **4. Síntese conclusiva**

No último século houve um grande desenvolvimento de teorias dedicadas ao conceito de “inteligência”. Enquanto no início do século XX o interesse pela inteligência se centrava apenas na componente cognitiva da pessoa, fruto de uma hereditariedade que beneficiava apenas alguns, a partir de determinado momento, este termo tem uma utilização surpreendentemente ampla. Para isso, muito contribuíram as “inteligências múltiplas” propostas por Howard Gardner que rompe com este conceito tradicional de inteligência e impulsiona novos estudos em que a palavra “inteligência” vai assumindo diferentes significados, entre eles: potencialidade mental determinada geneticamente; capacidade para adquirir novos modos de comportamento e mais adequados aos contextos e habilidade(s) para agir em qualquer momento e situação.

Se, durante muito tempo, as emoções eram consideradas como impeditivo ao funcionamento racional da pessoa, estudos da neurologia (são de salientar neste campo os contributos de António Damásio e Joseph LeDoux) e neuropsicologia vêm demonstrar que elas são fundamentais na tomada de decisões racionais. Isto leva a que Peter Salovey e John Mayer desenvolvam o conceito de inteligência emocional, que em Daniel Goleman atingirá um reconhecimento acrescido. Este considera que QI contribui apenas com 20% para o nosso êxito na vida, e a inteligência emocional contribui com os restantes 80%, pois esta inclui fatores como a capacidade de automotivação, a persistência, o controlo dos impulsos, a empatia e a esperança. Assim, através dos seus estudos prova que pessoas dotadas de grande inteligência intelectual revelam um baixo grau de inteligência emocional, não obtendo o sucesso esperado na sua vida. Pelo contrário, pessoas com baixo Quociente Intelectual acabam por ser bem-sucedidas devido ao desenvolvimento sua inteligência emocional.

Nos finais do século XX, avanços na ciência, nas tecnologias e na medicina, levam à definição de um novo tipo de inteligência, já sugerida, mas excluída, por Gardner, que diz respeito à compreensão do ser humano na sua totalidade: a inteligência espiritual. Entre os autores que desenvolveram esta temática, destacam-se Danah Zohar e Ian Marshall que afirmam que a inteligência espiritual é a mais importante de todas, pois é a habilidade do cérebro

---

<sup>165</sup> *Ibidem*, 205.

que possibilita ao sujeito descobrir novas manifestações de sentido, como centro integrador dos fenómenos existenciais. Trata-se de uma capacidade interna, inata, exclusiva do ser humano.

Perante os factos apresentados, parece essencial fazer-se um breve comentário. Ao longo dos tempos a evolução do conceito de inteligência é uma mais-valia para a compreensão do ser humano na sua complexidade, e, embora, se abordem as diferentes inteligências, este ser humano é agora contemplado nas suas diversas dimensões e entendido na sua “unicidade”; salientando-se as características que o tornam num ser único e irrepetível.

## CAPITULO II – A EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA E O DESENVOLVIMENTO DA(S) INTELIGÊNCIA(S)

Após um breve percurso pelas características das diferentes inteligências, propostas por diversos autores, salienta-se agora, neste capítulo, a importância e pertinência de uma disciplina que poderá encerrar em si mesma uma possibilidade de as desenvolver. Contribuindo para uma formação integral, ela torna-se fundamental e necessária para a definição da personalidade da pessoa porque, ao contemplar todas as dimensões do ser humano, aparece como um valioso contributo para que se eduque para a bondade e para a justiça, para preocupação pelos outros e o bem-estar comum, através dos valores cristãos. Neste sentido, a disciplina de

“EMRC é, por isso, oferecida a todos os alunos, independentemente da sua diversidade de crenças e opções religiosas: com fé católica ou outra, em situação de procura, indiferentes ou descrentes. Esta diversidade corresponde à situação das famílias que solicitam o apoio da EMRC: se umas desejam que a componente religiosa integre a formação dos seus filhos, outras há que se interessam somente pela sua informação e formação moral e cultural”<sup>166</sup>.

Este carácter cultural e educativo da disciplina, enunciado nas palavras da CEP, transparece nas suas finalidades, que, através do empenho e da competência dos professores que a lecionam, se manifesta numa mais-valia para os alunos, para a Escola, para os pais e para a sociedade em geral. Pretende-se, então, neste capítulo dar continuidade ao primeiro, demonstrando através da definição do carácter próprio da disciplina de EMRC, do seu enquadramento na Escola, através da sua transversalidade e especificidade, que esta poderá contribuir para um harmonioso desenvolvimento da(s) inteligência(s) do ser humano, seja na sua componente intelectual, através exercitação da memória, pelos conteúdos propostos e na interdisciplinaridade com outras disciplinas; seja na sua componente emocional, através do aspeto relacional que permite e das atividades que promove; seja na sua componente espiritual, através de uma proposta de sentido, levando os alunos a um questionamento da realidade e de si mesmos.

---

<sup>166</sup> CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *A Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*, in *Pastoral Catequética*, 5 (2006), nº6.

## 1. Educação e as suas implicações

“Os conceitos de educação são múltiplos”<sup>167</sup>; mas, segundo João Duque, educar implica sempre “um e num determinado sentido, um processo de ajuda ao outro na construção da sua identidade, isto é, na construção da sua forma de estar no mundo: de ver o mundo e de atuar nesse mundo”<sup>168</sup>. Partindo deste pressuposto, o autor defende um modelo de educação “fraternal”<sup>169</sup>, que é o mesmo que dizer o “paradigma da *alteridade*”<sup>170</sup>, em que a relação se orienta para a aceitação do outro, na sua diferença; aceitando a “dependência em relação a heranças e, sobretudo, a pessoas concretas, sem as quais não seríamos o que somos”<sup>171</sup>. Nesta perspectiva, a relação de *alteridade* é, antes de tudo, uma relação ética, em que a entajuda subsiste na construção de cada identidade pessoal, em que há responsabilidade e responsabilização pelo outro; levando ao pleno exercício da solidariedade.<sup>172</sup>

Desta forma, a educação não será, e não deve ser, apenas um processo em que subsiste uma relação hierárquica entre os diferentes intervenientes, mas uma “relação horizontal e igualitária, quer informal, quer institucionalizada”<sup>173</sup>, numa tentativa de superação da “antinomia entre a experiência havida e a experiência a haver”<sup>174</sup>. Perante um ser humano frágil e imaturo, uma educação deste teor beneficia não só o próprio sujeito, mas também a comunidade em que se insere, e, por isso, torna-se natural e vital; favorecendo e contribuindo para a ordem social. Assim sendo, a educação<sup>175</sup> dos jovens deve ser uma preocupação de toda a sociedade, pois é nela que eles se inserem e é deles a responsabilidade de a reconstruir. A Declaração *Gravissimum Educationis* salienta isso mesmo, proclamando a educação como promotora da paz e unidade entre os povos.

---

<sup>167</sup> João DUQUE, *Teologia e educação nas dinâmicas sociais*, in Eulálio FIGUEIRA; Sérgio JUNQUEIRA (org.), *Teologia e Educação. Educar para a Caridade e a solidariedade*, Paulinas, São Paulo, 2012, 17. (17-31)

<sup>168</sup> *Ibidem*.

<sup>169</sup> Este termo surge como alternativa ao paradigma “patriarcal” e “matriarcal”. O primeiro dominou na chamada “Escola Nova” e caracteriza-se por uma relação entre educando e educador em que este último exerce uma autoridade diante da qual o educando constrói a identidade, numa constante tensão entre negação e subjugação. O segundo caracteriza-se pela rutura com o “pai tirano” dando lugar “aos sistemas, em relação aos quais o sujeito não tem de aceitar ou recusar nada, mas apenas a funcionar no seu interior. Os sistemas passam a constituir os contextos de vivência humana; o seio ou o útero, no interior do qual somos o que somos”. *Ibidem*, 19-20.

<sup>170</sup> *Ibidem*, 20.

<sup>171</sup> *Ibidem*.

<sup>172</sup> Cf. *ibidem*, 21.

<sup>173</sup> Rui GRÁCIO, *Obra Completa da Educação*, I vol., Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1995, 145.

<sup>174</sup> *Ibidem*.

<sup>175</sup> “O étimo latino *educare* significa ‘produzir, alimentar, cultivar’. Com o mesmo radical, existe o verbo latino *educere*, que significa ‘fazer sair’, ‘tirar para fora’, ‘conduzir’, ‘guiar’.(...) Na realidade, quando se aplica ao ser humano, não há *educare* sem *educere* nem vice-versa. O indivíduo manifesta a sua unicidade, a sua criatividade, segundo a riqueza do meio ambiente expressiva e estimulante, e por isso mesmo é conduzido, ‘alimentado’ e limitado por esse meio ambiente”. Manuel ALTE DA VEIGA, *Vida, Violência, Escola, Família*, Edições APPACDM, Distrital de Braga, Braga, 1998, 13.

“A verdadeira educação, porém, propõe-se realizar a formação da pessoa humana em ordem ao seu fim último e, simultaneamente, o bem das sociedades em que o homem se insere como membro e em cujas responsabilidades terá parte activa logo que se torne adulto. É, pois, necessário que as crianças e os adolescentes sejam ajudados a desenvolver harmoniosamente as suas capacidades físicas, morais e intelectuais, de acordo com os progressos da psicologia, da pedagogia e da didáctica, para que vão adquirindo gradualmente um sentido mais perfeito da responsabilidade na própria vida, cultivada com esforço contínuo e levada por diante em verdadeira liberdade, superando os obstáculos com magnanimidade e constância”<sup>176</sup>.

Uma educação para a liberdade pressupõe o respeito pela liberdade do outro, num crescer de consciência que leva ao exercício dos direitos e cumprimentos dos deveres. A este respeito diz-nos a CEP:

“A dignidade humana exige que o exercício da liberdade seja fruto de uma construção interior, moldada pela superação das inclinações negativas e pelo enriquecimento das capacidades próprias, com verdadeira autonomia, e não sob coacção externa. Em última instância, a consciência bem formada é a conselheira final das decisões. A educação tem a tarefa nobre de motivar para a construção da responsabilidade, em prática progressiva da liberdade, guiada por valores que se tornam convicções, resultando em reconhecimento e gosto de si próprio, em reconhecimento dos outros e em vontade de articulação social alegre e empenhada”<sup>177</sup>.

Refere Luigi Giussani<sup>178</sup> que “a primeira preocupação de uma educação verdadeira é a de educar o coração do homem tal como Deus o criou”<sup>179</sup>. Esta afirmação leva a que a consideremos uma continuidade da Criação, na responsabilização que a mesma implica, por si e pelos outros. Assim, nesta certeza, este autor enuncia três pontos, fundamentais, pelos quais a educação se deve reger: **1º** Uma proposta adequada do passado, pois se não a houver o jovem tem tendência a inventá-la, por vezes de forma menos adequada; **2º** a proposta do passado deve estar em consonância com a experiência do presente, pois só assim se torna legítima e verdadeira, viável para ser percebida e apreendida; **3º** é fundamental educar para a crítica, porque só tornando-se problema, a realidade pode ser passível de questionamento e de compreensão.<sup>180</sup> Desta forma, “*Educar significa (...) ajudar o ânimo do homem a penetrar na*

---

<sup>176</sup> CONCÍLIO VATICANO II, Declaração *Gravissimum Educationis* (28 de outubro de 1965) in AAS 58 (1966), nº1.

<sup>177</sup> CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação, Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos*, Secretariado Geral do Episcopado, Lisboa, 2002, nº10.

<sup>178</sup> Luigi Giussani (1922-2005) foi um padre católico, educador e intelectual italiano. Foi também o fundador do movimento católico de Comunhão e Libertação.

<sup>179</sup> Luigi GIUSSANI, *Educar é um risco. Como criação de personalidade e de história*, DIEL, Lisboa, 1998, 13.

<sup>180</sup> Cf. *ibidem*, 14-15.

*totalidade da realidade*”<sup>181</sup>, ajudando-o a compreender os fatores que a compõem e levando-o a uma busca permanente. A educação ideal é, então, aquela que perspetiva a pessoa e o mundo na sua totalidade. É aquela que ajuda a pessoa a problematizar e questionar o mundo, numa crítica construtiva que a leva a alcançar uma autonomia intelectual.

Neste processo educativo há um dinamismo essencial entre indivíduo e realidade, e é tanto mais eficaz quanto mais atenção se der a essa realidade. Assim, a tradição pode ser uma “hipótese explicativa da realidade”<sup>182</sup>; com os seus valores e fundamentos, fornece ao indivíduo a base para uma boa formação da sua personalidade. Neste sentido, devem ser propostos modelos de vida que sejam exemplo de uma verdadeira humanidade, que poderão ajudar no processo de desenvolvimento de uma consciência plena de sentido,<sup>183</sup> e, como refere Bento XVI, “os maiores valores do passado não podem simplesmente ser herdados, devem ser feitos nossos e renovados através de uma, muitas vezes difícil, escolha pessoal”<sup>184</sup>.

Conclui-se, então, que

“A educação é uma empresa tão vasta, determina tão radicalmente o destino dos homens, que não basta considerá-la em termos de estruturas, de meios logísticos, de processos. É a sua própria substância, em relação essencial com o homem, a sua evolução, o princípio da interligação que reina entre o acto educativo e o meio, que tornam a educação, ao mesmo tempo, um produto e um factor da sociedade – é isto que importa analisar em profundidade e repensar largamente”<sup>185</sup>.

### *1.1. Família e educação*

A família é a primeira comunidade educativa da pessoa humana. É nela que temos origem e é nela que começamos a estruturar a nossa personalidade, tomando consciência da complexidade de sermos pessoa. É ela “o ambiente natural de crescimento da vida, uma escola de humanidade, de amor e de esperança para a sociedade”<sup>186</sup>, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento de valores como a fraternidade e o respeito.

Nas palavras do Concílio Vaticano II,

---

<sup>181</sup> *Ibidem*, 149.

<sup>182</sup> *Ibidem*, 66.

<sup>183</sup> Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação...*, *op. cit.*, nº 6.

<sup>184</sup> BENTO XVI, *Carta à Diocese de Roma sobre a Tarefa Urgente da Formação das Novas Gerações* (21 de janeiro de 2008), in *L'Osservatore Romano*, 5 (2008), 8.

<sup>185</sup> UNESCO, *A Educação do Futuro*, Livraria Bertrand, Amadora, 1978, 11.

<sup>186</sup> SÍNODO DOS BISPOS, III Assembleia Geral Extraordinária, *Os Desafios Pastorais da Família no Contexto da Evangelização, Instrumentum Laboris*, 2014, nº 31.

“Os pais, pelo facto de haverem dado vida aos filhos, assumem o gravíssimo dever de educar a prole e, por isso, devem ser reconhecidos como seus primeiros e principais educadores. É de tal importância essa obrigação que, quando falta, dificilmente se pode suprir. É, pois, dever dos pais criar um ambiente de tal modo animado pelo amor e pela piedade para com Deus e para com os homens que favoreça a íntegra educação dos filhos, tanto no plano individual como no plano social”<sup>187</sup>.

No entanto, este carácter educativo tem-se perdido ao longo dos anos, e, se no seu conceito a família não perde, de maneira nenhuma, o seu devido valor, definitivo e inalterável, como instituição ela tem vindo a assumir novos modelos que podem pôr em causa o seu lugar “modelador da forma de distribuir funções e de pedir responsabilidades, do exercício da autoridade e da tomada de decisões, da autonomização e da prática de vida de relação, da valorização dos hábitos, das tradições e das crenças”<sup>188</sup>.

Nesta desinstitucionalização da família, passando à sua consequente privatização, dá-se origem a uma diversidade de modelos que em nada contribuem para a manutenção do peso e a sua valorização, como o eram na família, dita, tradicional. Acentuou-se a sua dimensão privada cedendo-se ao “voluntarismo individual e à realização pessoal do amor e da convivência familiar”<sup>189</sup>, dando lugar às uniões informais, livres de vínculos e em nome da liberdade de cada um. Assim, Cassiano Reimão enuncia sete tipos de famílias que coexistem e predominam cada vez mais na sociedade e que valerá a pena aqui descrever:

“1) Família tradicional (ou família extensa com várias gerações e várias uniões matrimoniais); fundamenta-se em três princípios básicos: – na autoridade; – na pré-definição dos papéis; – no sacrifício da individualidade perante as incumbências pré-estabelecidas pela autoridade; 2) Família nuclear (constituída pelo casal e pelos filhos) na qual coexistem a instituição matrimonial, a relação sexual, a vida sob o mesmo tecto e a relação de paternidade; 3) Casais sem filhos; 4) Famílias monoparentais (formadas por uma mulher ou um homem com filhos); 5) Uniões consensuais (coabitação ou união livre); 6) Famílias recompostas (depois da dissolução de família anterior, com filhos ou não, o homem e a mulher integram-se em nova composição familiar); 7) Lares unipessoais (viúvas ou viúvos sem filhos)”<sup>190</sup>.

---

<sup>187</sup> CONCÍLIO VATICANO II, Declaração *Gravissimum...*, *op. cit.*, nº3.

<sup>188</sup> Fernando REGATEIRO, *A participação da família na educação moral*, Fórum de EMRC, SNEC, Lisboa, 2005, 228.

<sup>189</sup> Cassiano REIMÃO, *A Cooperação entre a Escola e a Família. Uma exigência da Modernidade*, in Pedro D’OREY DA CUNHA, *Educação em Debate*, Universidade Católica Editora, Lisboa, 1997, 143.

<sup>190</sup> *Ibidem*, 144.

Perante esta diversidade de estilos familiar, ressalta a relativização do papel da relação conjugal, outrora suporte das relações e símbolo de segurança; agora baseada na efemeridade e ausência de vínculo, com a desculpa de comprometer a liberdade individual. Emerge, então, uma família sentimental, caracterizada “por estar centrada no amor e nos sentimentos. Parece constituir-se de forma determinante em torno dos sentimentos afectivos e configurar-se como espaço próprio para as emoções mais íntimas”<sup>191</sup>, passando a privilegiar mais os direitos do indivíduo em detrimento dos do grupo familiar.

Considerando, assim, que a família está em crise, os pais têm cada vez mais dificuldade em transmitir os valores fundamentais para a educação dos filhos, deixando de ser a estrutura estável do passado, para se tornar tantas vezes veículo de conflitos e violência, e, “mesmo que muitas famílias não estejam em crise, a cultura contemporânea provocou uma crise da instituição familiar”<sup>192</sup>.

A família atual é marcadamente o retrato da sociedade, sendo influenciada por ela. Esta sociedade caracteriza-se por uma cultura individualista, onde os valores fundamentais são provisórios e imediatos. Cede-se perante uma cultura do prazer e do consumo, banalizando aspetos tão importantes como o amor e a identidade espiritual; privilegiando-se

“uma cultura irresponsável, que relativiza os princípios éticos: prepara leis destinadas a regular as ‘crises’, sem se preocupar em atacar os comportamentos inadequados e em educar para um projecto de valores verdadeiros. É uma cultura de morte: desvaloriza de forma dramática a vida humana e aceita, com leviandade, que lógicas utilitaristas e materialistas se sobreponham aos direitos das crianças não nascidas, dos débeis, dos doentes e das pessoas idosas”<sup>193</sup>.

Nesta realidade social, impõem-se, ainda, o ritmo de trabalho desenfreado que tantas vezes não permite oportunidades de fortalecimento de relações entre pais e filhos; ou, pelo contrário, devido às graves dificuldades económicas, há a necessidade de emigração que leva a uma falta de orientação e de convivência. Assim, “torna-se difícil transmitir de uma geração a outra algo de válido e de certo, regras de comportamento, objectivos credíveis com base nos quais construir a própria vida”<sup>194</sup>.

Perante isto, nunca, como agora, houve uma necessidade tão premente da família voltar ao seu papel socializador de outrora, funcionando como suporte de aprendizagem e crescimento

---

<sup>191</sup> *Ibidem*, 146.

<sup>192</sup> CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *A Família, esperança da Igreja e do mundo*, Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, Lisboa, 2004, nº10.

<sup>193</sup> *Ibidem*.

<sup>194</sup> BENTO XVI, *Carta à Diocese de Roma sobre a Tarefa...*, *op. cit.*, 8.

afetivo, emocional e espiritual; ajudando ao desenvolvimento de uma personalidade plena e equilibrada, assente em valores verdadeiros. Pois, “quando as bases são abaladas e faltam as certezas fundamentais, a necessidade daqueles valores volta a fazer-se sentir de modo urgente: assim, em concreto, aumenta hoje o pedido de uma educação que o seja verdadeiramente”<sup>195</sup>. Neste sentido, uma verdadeira educação “tem necessidade antes de tudo daquela proximidade e confiança que nascem do amor: penso na primeira e fundamental experiência do amor que as crianças fazem, ou pelo menos deveriam fazer, com os seus pais”<sup>196</sup>.

## *1.2. Educação, um direito de todos*

Em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), dizendo no seu artigo 26º:

“1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos”<sup>197</sup>.

Há por parte da DUDH a preocupação de sublinhar tanto o papel da sociedade para com a pessoa humana, como os objetivos sociais da educação, nomeadamente, a solidariedade inerente a este processo de desenvolvimento da pessoa. Afirma Piaget que “falar de um direito à educação é, pois, em primeiro lugar reconhecer o papel indispensável dos factores sociais na própria formação do indivíduo”<sup>198</sup>; acentuava, assim, a ideia de que muito daquilo que o ser humano é lhe vem da aprendizagem social, do ser em relação, e não fruto de uma hereditariedade; ao contrário dos outros animais.<sup>199</sup> Enquanto nestes há estruturas interiores e

---

<sup>195</sup> *Ibidem*.

<sup>196</sup> *Ibidem*.

<sup>197</sup> ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (10 de dezembro de 1948), disponível online em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html> (acedido a 31/03/15).

<sup>198</sup> Jean PIAGET, *Para Onde Vai a Educação?*, Livros Horizonte, Lisboa, 1990, 47.

<sup>199</sup> Cf. *ibidem*.

hereditárias que são ativadas em contacto com o exterior, no humano a aprendizagem é adquirida por transmissão exterior, através da educação. Embora no animal a aprendizagem o possa levar à execução de uma determinada tarefa, pela insistência e repetição, no ser humano o conhecimento potenciará a cada indivíduo atingir um grau de desenvolvimento espiritual, que lhe permitirá melhorar a sua cultura e aperfeiçoar-se, com vista a uma conseqüente realização pessoal. Desta forma, quando se afirma o direito à mesma tem de se ter em conta não só a responsabilidade de transmitir conhecimentos, ajudando a desenvolver as capacidades cognitivas, mas trata-se de “garantir para toda a criança o pleno desenvolvimento das suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondem ao exercício dessas funções”<sup>200</sup>.

Jacques Delors, num relatório para a UNESCO<sup>201</sup>, salienta o facto do direito à educação só o ser, realmente, se possibilitar o desenvolvimento integral da personalidade, tendendo a orientar-se para o progresso social e para uma sociedade mais democrática “como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras”<sup>202</sup>. Perante este facto, deve ser dado lugar de destaque à educação por parte das ações “políticas, económicas e financeiras”, pois, a educação é “também um grito de amor” aos jovens, a quem se deve dar lugar de destaque no sistema educativo e também na família.<sup>203</sup> Mas, Delors afirma que a Comissão a que preside pretende ir mais longe, considerando que uma educação que dará resposta a um mundo em rápida mudança, só pode ser uma educação de cariz permanente. Uma educação ao longo da vida, que não faça a separação entre o conceito de educação inicial e educação permanente, parece ser a solução para um mundo melhor.<sup>204</sup>

Nesta certeza, a Comissão diz que,

“para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, durante toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver em comum*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as

---

<sup>200</sup> *Ibidem*, 53.

<sup>201</sup> Jaques DELORS (coord.), *Educação. Um tesouro a descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Edições Asa, Porto 1996.

<sup>202</sup> *Ibidem*, 11.

<sup>203</sup> Cf. *ibidem*.

<sup>204</sup> Cf. *ibidem*, 18.

atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes”<sup>205</sup>.

Para que a educação cumpra na perfeição a sua função, cada um destes quatro pilares devem ser alvo da mesma atenção, levando a que se esqueça a que não se considere a educação apenas no seu plano instrumental.

Num outro relatório da UNESCO, *O direito à educação. Uma educação para todos durante toda a vida*,<sup>206</sup> volta a referir-se a educação permanente mas, agora, como um direito de todos. Desde a proclamação da DUDH “as oportunidades educacionais aumentaram consideravelmente”<sup>207</sup>; no entanto, estas oportunidades de acesso não manifestam a realidade dos efeitos de uma verdadeira educação, pois tendo no seu fundamento uma componente qualitativa e outra quantitativa, não pode precisar-se se cumpre o estipulado no ponto dois do art. 26º da DUDH; que contempla a formação da personalidade, o direito de cada um e a sua liberdade.<sup>208</sup> Tendo em conta que o mundo está sempre em rápida mudança, a própria educação está em mutação, sendo necessárias constantes adaptações e atualizações. Perde força a noção de educação num período particular, mas ganha força a necessidade de “*aprender ao longo de toda a vida*”, em que “uns saberes penetram e enriquecem os outros”<sup>209</sup>, porque a “*educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir*”<sup>210</sup>.

Também a CEP, em 2008, se referia, relativamente à realidade portuguesa, à importância da “*expansão das oportunidades de educação e formação ao longo da vida*”<sup>211</sup>, considerando que é bastante positiva e que precisa de apoio de bons profissionais que ajudem à sua validação. Este investimento numa formação permanente pode ser veículo para a liberdade da pessoa humana e para o “*pleno exercício da sua responsabilidade social*”<sup>212</sup>. No entanto, salientam também que o Estado nem sempre cumpre o seu papel da melhor forma, e, pelas suas políticas, é muitas vezes um impeditivo à qualidade de ensino, não exercendo da melhor forma o princípio de subsidiariedade a que está obrigado, quando a família não é suficiente para suprir as necessidades da pessoa.<sup>213</sup>

---

<sup>205</sup> *Ibidem*, 77.

<sup>206</sup> UNESCO, *O direito à educação. Uma educação para todos durante toda a vida*, Relatório Mundial sobre a Educação, Edições Asa, Porto, 2000.

<sup>207</sup> *Ibidem*, 16.

<sup>208</sup> Cf. *ibidem*, 18.

<sup>209</sup> Jaques DELORS (coord.), *Educação...*, *op. cit.*, 89.

<sup>210</sup> *Ibidem*, 91.

<sup>211</sup> CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *A Escola em Portugal. Educação integral da pessoa humana*, Moscavide, Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2008, nº15.

<sup>212</sup> *Ibidem*.

<sup>213</sup> Cf. *ibidem*, nº 16.

O Compêndio da Doutrina Social da Igreja afirma a importância desse princípio de subsidiariedade, referindo que a ele “*correspondem*: o respeito e a promoção efetiva do primado da pessoa e da família; a valorização das associações e das organizações intermédias, nas próprias opções fundamentais e em todas as que não podem ser delegadas ou assumidas por outros”<sup>214</sup>. Neste contexto, a educação que está diretamente dependente do Estado deve proporcionar aos cidadãos um ensino de qualidade e igualdade para todos. O Estado em democracia deve prestar os serviços à sociedade, criando leis, preservando os direitos sociais, facultando a todos igualdade de oportunidades não só na educação, mas em todas as áreas sociais preservando o bem comum, deve impulsionar o princípio da subsidiariedade através da participação ativa, incentivando a cidadania.

É, neste sentido que, em 1976, a Constituição da República Portuguesa integra no seu artigo 73º o direito de todos à educação, à cultura e à ciência:

“1. Todos têm direito à educação e à cultura.

2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva (...)”<sup>215</sup>.

Diz, ainda, o artigo 74º que incumbe ao Estado:

a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; b) Criar um sistema público de educação pré-escolar; c) garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo; d) garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística; e) estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino; f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais (...)”<sup>216</sup>.

Mais tarde, em 1986, é promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) afirmando o sistema educativo como garante do direito à educação, considerando-o como um processo contínuo, integrador; que pretende a formação de personalidades coesas e unificadas.

---

<sup>214</sup> CONSELHO PONTIFÍCIO «JUSTIÇA E Paz», Compêndio da Doutrina Social da Igreja, Cascais, Editora Principia, 2005, nº187.

<sup>215</sup> CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA, VII Revisão Constitucional (2005), disponível em <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf> (acedido a 01/04/15).

<sup>216</sup> *Ibidem*.

Esta lei expressa, também, a importância do desenvolvimento de um espírito democrático, o respeito pelos outros e pelas suas ideias e a abertura ao diálogo e à livre troca de opiniões. A pessoa humana deve ser vista na sua complexidade e nas suas diferentes dimensões individuais e sociais; a educação deve ter em conta todos estes aspetos. No artigo 3º da LBSE podemos ler que a educação deve “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos”<sup>217</sup> É bem patente uma preocupação com um desenvolvimento integral da pessoa e com esse objetivo, o artigo 47º, prevê que:

“1 – A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, social e moral dos alunos. 2 – Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componente a educação ecológica, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito. 3 – Os planos curriculares dos ensinos básico e secundário integram ainda o ensino da moral e da religião católica, a título facultativo, no respeito dos princípios constitucionais da separação das igrejas e do Estado e da confesionalidade do ensino público (...)”<sup>218</sup>.

Quanto aos valores veiculados, nota-se, por um lado, a preocupação pela neutralidade do Estado em termos éticos e religiosos, por outro, o respeito pelo princípio de uma escola para todos e para cada um.

## **2. Pertinência da EMRC no contexto escolar**

Como vimos anteriormente, a educação tem como finalidade a promoção e o desenvolvimento total do ser humano. Nesta mesma linha, a disciplina de EMRC tem, também, como principal objetivo uma educação integral, através de um programa vasto, ajudando a desenvolver valores como a amizade; o amor; a solidariedade; a justiça; a bondade e a compreensão; possibilitando aos alunos possuir uma formação que os tornarão, mais tarde, futuros adultos conscientes e responsáveis.

---

<sup>217</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, in *Diário da República*, I Série, n.º 237, 1986, 3067-3081. À Lei N.º 46/1986, de 14 de Outubro, acrescem alterações introduzidas pela Lei N.º 115/1997, de 19 de Setembro, e, mais tarde, alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto.

<sup>218</sup> *Ibidem*.

Em 2006, a CEP centra-se na identidade da Educação Moral e Religiosa Católica e o seu contributo para a educação integral da pessoa. Neste documento sublinha a cooperação e importância que a Igreja Católica, através da sua presença institucional, tem oferecido à escola nomeadamente através da “disciplina/área curricular disciplinar de EMRC, de carácter facultativo, que abrange os ensinos básico e secundário (do 1º ao 12º ano de escolaridade)”<sup>219</sup>. Esta integração no currículo resulta de um diálogo entre Igreja e Estado e foi legitimada através da Concordata de 2004 entre a Santa Sé e a República Portuguesa.

“Artigo 19º

1. A República Portuguesa, no âmbito da liberdade religiosa e do dever de o Estado cooperar com os pais na educação dos filhos, garante as condições necessárias para assegurar, nos termos do direito português, o ensino da religião e moral católicas nos estabelecimentos de ensino público não superior, sem qualquer forma de discriminação (...)”<sup>220</sup>.

Ressalva a pertinência da disciplina, que se torna, ainda mais, fundamental numa sociedade secularizada como a nossa, que à semelhança de toda a Europa, tende à privatização do fenómeno religioso.<sup>221</sup> Ao facultar o ensino religioso, o Estado democrático, que não é confessional, cria “condições para que a liberdade religiosa e a laicidade se afirmem realmente”<sup>222</sup>. Este conceito de laicidade, não se revela como indiferença, muito pelo contrário, reconhece o lugar do ensino religioso nas escolas como parte integrante da nossa cultura e da nossa formação, possibilitando aos alunos um conhecimento do fenómeno religioso, que é fundamental para a formação pessoal e cívica,<sup>223</sup> afirmando Guilherme d’Oliveira Martins que “razão e fé completam-se”<sup>224</sup>.

O vazio religioso leva a consequências nefastas ao nível da incompreensão e intolerância, resultando na indiferença e no desconhecimento e numa sociedade sectarista, à medida de cada um e do seu egoísmo. Assim, exige-se cada vez mais um melhor conhecimento do fenómeno religioso, pois o “que está em causa é a informação, a formação e o conhecimento sobre algo de essencial para a compreensão das sociedades e das pessoas”<sup>225</sup>.

---

<sup>219</sup> CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *A Educação Moral...*, op. cit., nº1.

<sup>220</sup> Resolução da Assembleia da República n.º 74/2004, de 16 de novembro (Concordata entre a República Portuguesa e a Santa Sé), in *Diário da República*, I Série-A, n.º 269, 2004, 6741-6750.

<sup>221</sup> Cf. *ibidem*, nº2.

<sup>222</sup> Guilherme D’ OLIVEIRA MARTINS, “O conhecimento do fenómeno religioso”, in *Pastoral Catequética, Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*, CEP, 5 (2006), 69.

<sup>223</sup> *Ibidem*, 70.

<sup>224</sup> *Ibidem*, 71.

<sup>225</sup> *Ibidem*, 72.

Eulálio Figueira afirma que “ na formação do conhecimento do indivíduo que vive numa sociedade como a ocidental, a compreensão das raízes do fenómeno religioso não pode ficar de fora do seu processo de educação (ensino e aprendizagem)”<sup>226</sup>, pois pode ser uma resposta e proposta de sentido perante o “*absurdo da existência*”<sup>227</sup>. Desta forma, as crenças tornam-se uma possibilidade e instrumento que auxilia a compreensão se as mesmas são fruto de uma livre escolha ou de pressões sociais. Permitirão, pois, uma escolha madura e consciente onde há a consciência de um Deus próximo e presente.<sup>228</sup> Muitas outras razões são apontadas, por este autor, em favor de um ensino religioso na sala de aula:

“o reconhecimento de que o ER encampa a garante a liberdade de escolha diante do género de educação que os pais pretendem para os seus filhos; a garantia de assegurar uma educação religiosa e moral; a garantia de uma educação integral da pessoa, destacando o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua da sua dignidade, reforçando o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, facilitando a formação da cidadania, preparando o educando para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais estéticos, morais e cívicos”<sup>229</sup>.

Estas são razões mais que válidas para a presença de um ensino religioso na escola; um ensino que contempla o desenvolvimento integral favorece o crescimento das crianças e jovens, estruturando a sua personalidade, ajudando-os a compreender o mundo e nele agir e intervir.

A Congregação para a Educação Católica, salienta também, a importância do ensino religioso na escola, constituindo “uma exigência da concepção antropológica aberta à dimensão transcendental do ser humano”<sup>230</sup>. Esta disciplina é fundamental na formação, ajudando-os a estabelecer um equilíbrio entre a fé e a cultura, favorecendo a responsabilidade exigível para uma boa participação na sociedade, através da aquisição de valores morais. Para isto exige-se que tal ensino seja “conforme às convicções dos pais”<sup>231</sup>, como lembra o Concílio Vaticano II ao referir a liberdade religiosa que permite às famílias que a “educação dos seus filhos, se possa efectuar, em todas as escolas, de acordo com os princípios morais e religiosos das mesmas famílias”<sup>232</sup>.

---

<sup>226</sup> Eulálio FIGUEIRA, *Ensinar ou Formar? Uma relação entre o conhecimento e o convencimento. Questões epistemológicas para o Ensino Religioso*, in Eulálio FIGUEIRA; Sérgio JUNQUEIRA (org.), *Teologia e Educação. Educar para a Caridade e a solidariedade*, Paulinas, São Paulo, 2012, 296.

<sup>227</sup> *Ibidem*.

<sup>228</sup> Cf. *ibidem*, 297.

<sup>229</sup> *Ibidem*, 299.

<sup>230</sup> CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, *Carta aos Presidentes das Conferências Episcopais sobre o Ensino da Religião na Escola* (05 de maio de 2009), nº10.

<sup>231</sup> *Ibidem*, nº11.

<sup>232</sup> CONCÍLIO VATICANO II, *Gravissimum... op. cit.*, nº7. A este propósito, ver também o *Discurso aos Cardeais e aos Colaboradores da Cúria Romana*, (28 de Junho de 1984), de João Paulo II, nº8.

Sendo a dimensão religiosa uma das características do ser humano, e, se a escola deve colaborar no desenvolvimento integral do aluno, deve proporcionar-lhe o ensino religioso, “sob pena de não poder concretizar o seu objectivo principal”<sup>233</sup>. Então, Juan Ambrósio considera que oferecer o ensino religioso é, antes de tudo, um dever da escola e não um favorecimento a certos grupos ou à própria religião, pois, devem ser facilitadas diferentes formas e perspectivas de interpretação do mundo, sejam de cariz científico, histórico e filosófico, seja de cariz religioso. Nesta perspectiva, a EMRC proporciona aos alunos “uma chave de leitura e de interpretação e do mundo e da existência humana nele”<sup>234</sup>, levando a um questionamento e uma procura que não deve ser através de conteúdos impostos, mas propostos.

Neste desenvolvimento da dimensão religiosa deve-se sobretudo trabalhar quatro aspetos fundamentais: (1º) a sensibilidade religiosa, para que entendam a dimensão religiosa do mundo; (2º) os conteúdos religiosos, para que os alunos os entendam e possam assumir posturas críticas face a uma tradição; (3º) a comunicação religiosa, trabalhando o vocabulário religioso e uma postura dialogante com outras religiões e (4º) o comportamento religioso, abordando aspetos como o culto, as orações, para que os alunos fiquem esclarecidos e possam optar.<sup>235</sup>

No entanto, não se deve confundir com a catequese ou outra ação educativa da Igreja; pois, embora seja uma disciplina confessional, ela tem uma natureza específica que se destaca pelas suas finalidades, tendo também conteúdos e métodos diferentes. Enquanto a catequese se desenvolve num contexto de comunidade cristã, a EMRC desenvolve-se na escola, onde a preocupação fundamental é a formação científica, cultural e pessoal. Assim, deve orientar-se por estes princípios, numa interdisciplinaridade com as outras disciplinas, e é oferecida a todos pois parte do princípio que as crianças e jovens estão em processo de formação e ainda não tomaram as suas opções de fé.<sup>236</sup> Não obstante, distinção não é oposição, mas sim, neste caso, complementaridade.<sup>237</sup>

Nesta reflexão sobre o lugar da EMRC na escola, não podemos deixar de concluir com a opinião isenta, dum não-crente, Alain de Botton, que salienta o facto de haver grandes diferenças entre uma educação secular e uma educação cristã, pois “uma está preocupada em transmitir informações, outra em mudar as nossas vidas”<sup>238</sup>. Uma pedagogia centrada no

---

<sup>233</sup> Juan AMBRÓSIO, “As religiões na escola”, in *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões*, 2 (2002), 60.

<sup>234</sup> *Ibidem*, 61.

<sup>235</sup> Cf. *ibidem*, 62.

<sup>236</sup> Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, SNEC, Lisboa, 2007, 18.

<sup>237</sup> Cf. Tomás SILVA NUNES, “Sobre as finalidades da Educação Moral e Religiosa Católica”, in *Pastoral Catequética*, 5 (2006), 78.

<sup>238</sup> Alain DE BOTTON, *Religião para ateus. Um guia para não crentes sobre as utilizações da religião*, Edições D. Quixote, Alfragide, 2012, 115.

cristianismo pretende valorizar a pessoa, transmitindo-lhe conhecimentos claros e de possível aplicação à vida; uma sociedade secular muito beneficiaria de uma educação deste teor.

### **3. O programa de EMRC e a formação integral da pessoa**

Depois de apresentadas as razões para a integração da disciplina no currículo escolar, centramo-nos agora na análise do programa para verificarmos de que forma as finalidades, as Metas Curriculares e objetivos programáticos da disciplina, apontam para um desenvolvimento que “abrange as áreas intelectual, emocional, social e religioso”<sup>239</sup>, isto é, a formação integral dos jovens, considerando-a como um espaço de valores e de desenvolvimento pessoal e social; onde surge a necessidade de integrar o facto religioso, enquanto dimensão intrínseca da cultura.

O novo programa foi elaborado tendo em conta o Despacho 5306/2012, de 18 de abril, que pressupõe que o ensino seja orientado por Metas Curriculares, facilitando uma visão global daquilo que se pretende atingir na formação dos alunos. Desta forma, este Despacho declara que se devem estabelecer:

“Os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; A ordenação sequencial ou hierárquica dos conteúdos ao longo das várias etapas de escolaridade; Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; Os padrões/níveis esperados de desempenho dos alunos que permitam avaliar o cumprimento dos objetivos”<sup>240</sup>.

Considerando as finalidades do anterior programa, 2007, estabelecidas pela CEP em 2006 e, a partir da avaliação de vários anos de experiência, refletindo sobre os manuais, sobre a realidade da escola e sobre a implementação da EMRC em contexto escolar, foi feita uma reformulação do programa introduzindo alterações e aperfeiçoamentos.<sup>241</sup> O Estado atribui, à Igreja Católica a responsabilidade da “organização e da prática curriculares” da disciplina, assim como a proposta de professores para a lecionar.<sup>242</sup>

As Metas Curriculares definiram-se tendo em conta três domínios de aprendizagem. Abaixo se apresenta o quadro resumo com as Metas e Domínios, fundamental para perceber as finalidades da disciplina e a sua intenção como potenciadora do desenvolvimento da personalidade do aluno:

---

<sup>239</sup> SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, SNEC, 2014, 3.

<sup>240</sup> Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, in *Diário da República*, 2.ª série, n.º 77, 2012, 13952-13953.

<sup>241</sup> Cf. SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa...*, *op. cit.*, V.

<sup>242</sup> Cf. *ibidem*, 4.

## Domínios

## Metas Curriculares

RELIGIÃO E EXPERIÊNCIA RELIGIOSA	A. Compreender o que são o fenómeno religioso e a experiência religiosa. B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história. C. Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas. D. Promover o diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e a colaboração entre os povos.
CULTURA CRISTÃ E VISÃO CRISTÃ DA VIDA	E. Identificar o núcleo central do cristianismo e do catolicismo. F. Conhecer a mensagem e cultura bíblicas. G. Identificar os valores evangélicos. H. Articular uma perspectiva sobre as principais propostas doutrinárias da Igreja Católica. I. Conhecer o percurso da Igreja no tempo e o seu contributo para a construção da sociedade. J. Descobrir a simbólica cristã. K. Reconhecer exemplos relevantes do património artístico criados com um fundamento religioso. L. Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé.
ÉTICA E MORAL	M. Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano. N. Promover o bem comum e o cuidado do outro. O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo. P. Identificar o fundamento religioso da moral cristã. Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana

(Quadro elaborado a partir do *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*)<sup>243</sup>

Podemos observar através deste quadro resumo que há uma preocupação tanto com a dimensão cognitiva, como com a dimensão emocional e espiritual do aluno. Considera-se pertinente salientar a importância que se dá à apreensão de conceitos essenciais da tradição e cultura religiosas católicas; promove-se a relação com o outro e consigo próprio e propõe-se um caminho de sentido, através explicitação da fé cristã e dos valores evangélicos.

<sup>243</sup> Cf. *ibidem*.

Organizam-se, também, a partir das Metas Curriculares os objetivos programáticos que permitem “determinar com precisão o comportamento que o aluno deve adquirir e que o professor aceitará como prova de aprendizagem”<sup>244</sup>. Assim, para cada Unidade Letiva foram estipulados objetivos programáticos que ajudam a operacionalizar os conteúdos específicos de cada tema a tratar. Podemos observar, então, que o novo programa está estruturado da seguinte forma: Finalidades ➡ Metas Curriculares ➡ Objetivos Programáticos ➡ Conteúdos.

De seguida, analisaremos alguns objetivos e conteúdos da Unidade Letiva “Riqueza e Sentido dos Afetos”, do 7º ano, cuja planificação será apresentada no terceiro capítulo; para perceber de que forma possibilitam o desenvolvimento da formação da personalidade do adolescente, nas suas diferentes dimensões. Para esta Unidade foram estipuladas quatro, das dezassete, Metas Curriculares que abrangem os três Domínios acima mencionados; foram estabelecidos oito objetivos fundamentais e diversos conteúdos que abrangem, essencialmente, o aspeto desenvolvimental e relacional do adolescente.

Assim, os objetivos estabelecidos para esta Unidade são: compreender que a pessoa cresce e se desenvolve; identificar a etapa da adolescência como relevante na formação da personalidade e no desenvolvimento da vocação pessoal; conhecer as várias dimensões da personalidade humana; descobrir os fatores desenvolvimentais da adolescência; identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência; identificar as preocupações que sentem os adolescentes; valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento e conhecer a mensagem cristã sobre a felicidade e a realização pessoal.<sup>245</sup> Foram, também, selecionados importantes conteúdos a trabalhar, e, embora não abordemos todos, porque são bastantes, salientar-se-ão alguns, que permitem verificar a função da disciplina de EMRC:

“ajudar a pessoa a **SER** – a identificar-se e a aceitar-se como é, integrando harmoniosamente as várias dimensões da vida; ajudar a pessoa a **SER COM** – a cultivar a interação e a criação de laços entre as pessoas; ajudar a pessoa a **SER PARA** – a perceber quais as linhas de acção por onde orientar a sua vida e desenvolver o sentido altruísta das suas acções; ajudar a pessoa a **SER MAIS**”<sup>246</sup>.

Nesta perspetiva, a definição do conceito de adolescência; as diferentes dimensões da personalidade humana (motivacional, intelectual, social, emocional, sexual, moral, religiosa);

---

<sup>244</sup> *Ibidem*, 9.

<sup>245</sup> Cf. SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa...*, *op. cit.*, 78-81.

<sup>246</sup> Isabel VILAÇA; Vitor CARMONA, “Os contextos pedagógicos e educativos da EMRC”, in *Pastoral Catequética, Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*, CEP, 5 (2006), 89-90.

a importância da família e as dificuldades de relacionamento; a mudança de referência e importância dos amigos; a religiosidade e a sua experiência psicológica são conteúdos que permitem desenvolver a personalidade do adolescente a nível integral. Se por um lado contribuem para um enriquecimento cultural, por outro permitem trabalhar o aspeto relacional, sugerido por Daniel Goleman como ponto fundamental da educação emocional; permitem, ainda, trabalhar a dimensão espiritual do adolescente, referida por Danah Zohar e Ian Marshal como a mais importante do ser humano.

A aula de EMRC torna-se, assim, num lugar privilegiado para o desenvolvimento harmonioso dos jovens educando-os e orientando-os: **para ser pessoa**, através da aceitação e interiorização dos valores evangélicos; **para a identidade**, através da construção de uma personalidade única e harmoniosa; **para a vida**, num sentido crítico que ajuda a uma resposta adequada ; **para a alteridade**, numa relação de encontro com o outro; **para as escolhas**, no sentido de optar pelo melhor caminho; **para o amor**, onde a afetividade se revela fundamental; **para a cidadania**, numa vivência pacífica, construindo uma sociedade mais justa e **para o religioso**, permitindo uma compreensão do fenómeno religioso e uma correta interpretação da mensagem cristã.<sup>247</sup> É, portanto, a definição de uma educação integral aquela que está aqui presente, que ajuda “a interiorizar valores e a poderem desenvolver-se globalmente, como pessoas, sobretudo nas suas dimensões moral, mas também religiosa ou espiritual”<sup>248</sup>. Sendo a pessoa um ser complexo, deve dar-se uma especial atenção ao “desenvolvimento equilibrado destas vertentes”<sup>249</sup>, educando na afetividade, com vista a uma responsabilidade e liberdade que só uma educação integral pode proporcionar.

Sendo uma disciplina que apresenta ensinamentos e apela ao coração do aluno, será imprescindível no currículo para que ele construa o seu carácter, levando-o a posicionar-se de uma forma única diante da realidade e perante a sociedade. Sabemos que todas as disciplinas são importantes; no entanto, sendo o ser humano uma criatura, essencialmente, espiritual, nenhuma outra proporciona a formação e o desenvolvimento, de uma forma tão completa, de todas as inteligências da pessoa, como a EMRC o faz.

Numa sociedade em que predomina a precariedade, na família e no emprego, e o vazio de valores; o ensino religioso torna-se uma mais-valia na educação emocional e espiritual, que pode levar a que “os jovens alunos encontrem o suporte afetivo e o apoio que necessitam para clarificarem os seus próprios valores, levando-os a construir o seu quadro de referências para a formação da sua personalidade”<sup>250</sup>.

---

<sup>247</sup> Cf. *ibidem*, 94.

<sup>248</sup> *Ibidem*, 95.

<sup>249</sup> CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação...*, *op. cit.*, 9.

<sup>250</sup> *Ibidem*, 93.

#### 4. Ser professor de EMRC, uma tarefa acrescida

A tarefa do professor hoje é bastante mais desafiante e complexa do que outrora, porque, embora os agentes educativos atribuam ao professor um estatuto de instrutor, ele é bem mais do que isso, assumindo o papel de um importante educador; capaz “de proporcionar aos alunos experiências pedagógicas promotoras da aquisição das mais variadas competências”<sup>251</sup>. Sendo mais que um professor, o educador além de transmitir conhecimentos, também se compromete com a formação integral do seu aluno, preocupando-se com a sua interação com a família e com a sua integração na sociedade.

Em Portugal foi traçado um perfil do professor com base nas características próprias do sistema educativo português e na experiência de outros países, presente no Decreto-lei 240/2001, de 30 de Agosto.<sup>252</sup> Desta forma, o perfil do professor encontra-se dividido em quatro dimensões fundamentais:

a) Dimensão profissional, social e ética. No que concerne a esta dimensão, o professor deve ser um profissional “com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente”<sup>253</sup>; devem promover a escola inclusiva, proporcionando a todos a aprendizagem necessária a um desenvolvimento integral.

b) Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. No que respeita a esta dimensão, o professor utiliza os seus conhecimentos de acordo com o nível de ensino; promove aprendizagens com base em “opções pedagógicas e didáticas fundamentadas”<sup>254</sup>; utiliza de uma forma correta a língua portuguesa e utiliza linguagens diversas, dependendo do contexto educativo; ajuda o aluno a desenvolver diferentes estratégias de organização do seu trabalho ao nível intelectual; utiliza diferentes estratégias pedagógicas, tendo em conta os diferentes alunos que encontra e a sua integração na sociedade.

c) Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade. Relativamente a esta dimensão o professor vê a escola como um espaço inclusivo e passível de intervenção social, na medida em que promove o desenvolvimento do aluno e a sua formação integral; ajuda ao desenvolvimento do projeto educativo da escola e noutras atividades administrativas ou de gestão; estabelece uma relação de respeito mútuo com a restante comunidade educativa, colaborando com todos; estabelece interações entre escola e família; promove uma escola aberta

---

<sup>251</sup> Jorge PEREIRA, “Uma perspectiva sobre o perfil do professor”, in *Pastoral Catequética*, 5 (2006), 97.

<sup>252</sup> Cf. *ibidem*, 110.

<sup>253</sup> Decreto-lei 240/2001, de 30 de Agosto, *Diário da República*, I Série – A, nº. 201, 5570.

<sup>254</sup> *Ibidem*, 5571.

às instituições da comunidade; participa em “projectos de intervenção integrados na escola e no seu contexto”<sup>255</sup>.

d) Dimensão de desenvolvimento profissional. Quanto a esta dimensão o professor deve ser reflexivo sobre a sua prática e avaliar o seu próprio desenvolvimento profissional, condição necessária para o “seu próprio projecto de formação”<sup>256</sup>; valoriza o trabalho de equipa, partilhando saberes e experiências e “desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida”<sup>257</sup>.

Do resumo do perfil traçado para o professor, e da análise do mesmo, depreende-se que este tem um papel fundamental na formação dos alunos, ajudando-o no desenvolvimento intelectual, mas também na sua relação com a família e com a sociedade. Tem, também, a responsabilidade de desenvolver os seus próprios saberes, atualizando-se na sua área e noutras consideradas essenciais para a sua formação e para o desenvolvimento de atividades da escola.

Pode afirmar-se que o professor de EMRC também se encaixa neste perfil; no entanto “o professor de Ensino Religioso, mais do que os das demais disciplinas, precisa aprimorar/atualizar continuamente o conhecimento, tanto do objeto de conhecimento (conteúdo), como do sujeito da aprendizagem (o aluno, enquanto sujeito social, epistémico, afetivo, ético e religioso)”<sup>258</sup>, porque, considerando que a disciplina de EMRC não é obrigatória, o professor tem a tarefa acrescida de motivar os alunos para a sua frequência, investindo na sua formação e na relação com os alunos, superando-se a si próprio, sendo “aquilo que educa...a fé do educador enquanto vida”<sup>259</sup>. Este ato de educar é antes de tudo um ato de comunicação e um ato de amor, levando a que o jovem aceda a um fenómeno cultural, que se torna caminho de crescimento e interesse por tudo o que o rodeia.<sup>260</sup>

Então, o professor não pode ser um simples transmissor de conhecimentos, o seu envolvimento no ato de ensino/aprendizagem deve ser total, a fim de despertar “no espírito e no coração dos educandos um movimento interior que favoreça o desabrochar das próprias qualidades, desperte o desejo de aperfeiçoamento e correção pessoal e leve a acolher os contributos que a família, a escola, os grupos e a Igreja oferecem”<sup>261</sup>. Para que isso aconteça, o educador deve ser exemplo de vida e testemunho de fé, onde “o ser é o processo mais eficaz e o suporte didático mais autêntico do aprender a ser”<sup>262</sup>. Assim, a sua identidade radica neste

---

<sup>255</sup> *Ibidem*.

<sup>256</sup> *Ibidem*, 5572.

<sup>257</sup> *Ibidem*.

<sup>258</sup> Sérgio JUNQUEIRA, *Ensino Religioso: aspectos práticos*, in Eulálio FIGUEIRA; Sérgio JUNQUEIRA (org.), *Teologia e Educação. Educar para a Caridade e a solidariedade*, Paulinas, São Paulo, 2012, 332.

<sup>259</sup> Luigi Giussani, *Educar...*, *op. cit.*, 164.

<sup>260</sup> Cf. *ibidem*, 168.

<sup>261</sup> CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação...*, *op. cit.*, nº 13.

<sup>262</sup> *Ibidem*, nº 14.

testemunho, inspirando confiança e levando ao “desenvolvimento intelectual e moral dos alunos”<sup>263</sup>, num relacionamento único, que compreende uma relação de respeito e cumplicidade; onde a disponibilidade é total.

Neste papel de educador, há uma vocação e um chamamento de Deus que implica doação e generosidade, pois a sua tarefa exige mais do que o simples ensinar; “a sua tarefa é sobretudo dar”<sup>264</sup>. Estando ao serviço da formação integral dos alunos, deve transmitir a fé cristã com todas as potencialidades que ela envolve; possibilitando e oferecendo as respostas às questões mais complexas do ser humano; orientando para um sentido de vida, onde o fenómeno religioso assume valor indiscutível, pois é parte integrante da dimensão da pessoa.<sup>265</sup>

Também Bento XVI refere a importância do papel do professor de EMRC e a sua presença fundamental na escola afirmando:

“Com a plena e reconhecida dignidade escolástica do vosso ensinamento, vós contribuís, por um lado, para dar uma alma à escola e, por outro, para garantir à fé cristã plena cidadania nos lugares de educação e de cultura em geral. Por conseguinte, graças ao ensinamento da religião católica, a escola e a sociedade enriquecem-se de verdadeiros laboratórios de cultura e de humanidade, nos quais, decifrando a contribuição do cristianismo, habilita-se a pessoa a descobrir o bem e a crescer na responsabilidade, a procurar o confronto e a apurar o sentido crítico, a inspirar-se nos dons do passado para compreender melhor o presente e projectar-se conscientemente para o futuro”<sup>266</sup>.

O professor de EMRC é, neste sentido, o orientador de uma educação integral, fazendo da escola terreno fértil para o “conhecimento completo e variado”; onde se privilegia o enriquecimento dos alunos a nível cultural, em que o Cristianismo tem valor fundamental, e onde se aborda e propõe a questão de Deus, “independentemente da resposta pessoal de cada um”<sup>267</sup>. Esta pedagogia diferenciada exige um espírito missionário e um investimento sério numa “relação pedagógica de qualidade porque tudo o que é racional também deve ser relacional”<sup>268</sup>.

Este aspeto relacional é de grande importância e leva tantas vezes o aluno a optar pela disciplina, proporcionando uma ligação interpessoal única, onde se desenvolvem vínculos de amizade que permitem um adequado processo de ajuda à construção da cidadania. A qualidade

---

<sup>263</sup> Fernando MOITA, “A missão do professor de EMRC no contexto da escola atual”, in *Pastoral Catequética*, 26 (2013), 67.

<sup>264</sup> *Ibidem*.

<sup>265</sup> Cf. *ibidem*, 70.

<sup>266</sup> BENTO XVI, *Discurso aos Professores de Religião Católica nas Escolas Italianas* (25 de abril de 2009), in *L'Osservatore Romano*, 18 (2009), 9.

<sup>267</sup> Fernando MOITA, “A missão do professor...”, *op. cit.*, 71.

<sup>268</sup> *Ibidem*.

desta relação marca a diferença, levando a um melhor desenvolvimento das competências cognitivas e sociais do aluno.<sup>269</sup> Para que isto seja possível, o professor deve envolver os alunos pelo fascínio que comunica, tornando a educação a comunicação de si. “Este diálogo, encontro de experiências, gera diálogo, produz conhecimento, provoca mudança e transforma”<sup>270</sup>; aqui a tarefa do professor é gerir um acontecimento que une a fé e a racionalidade, permitindo ao aluno uma formação integral da sua personalidade.

Por tudo o acima referido, pode afirmar-se que o professor de EMRC tem uma tarefa acrescida na formação das crianças e jovens, mantendo uma relação de comunhão com eles que nenhum outro professor consegue atingir. A sua forma de cativar para o saber e para a cultura, vem do amor e entrega com que comunicam. Então, educar na afetividade e pela afetividade é tarefa essencial que o professor não pode descurar, numa interação positiva que, normalmente, leva, como afirma Bento XVI, a que “tantos jovens mantenham contacto com ele depois dos cursos terem terminado”<sup>271</sup>. Podemos concluir com as palavras sábias do Papa Francisco sobre o perfil do professor:

“Educar é um gesto de amor, é dar vida. E o amor é exigente, requer que utilizemos os melhores recursos, que despertemos a paixão e que nos coloquemos a caminho com paciência, juntamente com os jovens. Nas escolas católicas, o educador deve ser antes de tudo muito competente, qualificado e, ao mesmo tempo, rico de humanidade, capaz de permanecer no meio dos jovens com um estilo pedagógico, para promover o seu crescimento humano e espiritual. Os jovens têm necessidade de qualidade do ensino e igualmente de valores, não apenas enunciados, mas testemunhados. A coerência é um factor indispensável na educação dos jovens. Coerência! Não se consegue fazer crescer, não se pode educar, sem coerência: coerência e testemunho”<sup>272</sup>.

---

<sup>269</sup> Cf. Fátima LOPES, “Evangelizar na escola: comentário”, in *Pastoral Catequética*, 26 (2013), 35.

<sup>270</sup> *Ibidem*, 36.

<sup>271</sup> BENTO XVI, *Discurso aos Professores...*, *op. cit.*, 9.

<sup>272</sup> FRANCISCO, *Discurso aos Participantes na Plenária da Congregação para a Educação Católica* (13 de Fevereiro de 2014), in *L'Osservatore Romano*, 8 (2014), 5.

## **5. Síntese conclusiva**

Verificamos que a disciplina de EMRC cumpre na íntegra as finalidades da educação, que visa, essencialmente, a formação integral do aluno. Assim se justifica a importância da implementação da mesma no espaço escolar; pois, para além de ajudar a desenvolver a dimensão cognitiva do aluno, ela permite uma formação fundamental das suas dimensões emocionais e espirituais. Porque se baseia no estudo da problemática religiosa, permite um questionamento da existência humana e oferece propostas de leitura para essa mesma existência; contribuindo para a formação da consciência num processo de construção da personalidade e da própria identidade. Assim, o aluno, responsável e livre nas suas escolhas, vai assimilando valores e princípios morais de cariz afetivo e solidário que os prepara para assumir o seu papel na sociedade, num clima de doação e abertura aos outros; tão necessária nos dias de hoje.

Para este processo muito contribui o professor da disciplina, porque mais do que uma profissão, ser professor de EMRC é uma missão. A relação de afetividade e proximidade que estabelece com os educandos, aliada à especificidade da disciplina, leva a que seja professor, testemunha e educador. Um tarefa acrescida e tão pertinente, que se torna ainda mais fundamental na sociedade individualista e materialista em que vivemos, em que a sede de afeto é cada vez mais o fator dominante.

### CAPITULO III – CONCEÇÃO E PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE LETIVA “RIQUEZA E SENTIDO DOS AFETOS”, DO 7º ANO

Depois de uma abordagem das inteligências (intelectual, emocional e espiritual), numa perspectiva psicológica e das neurociências, apresentaram-se, no segundo capítulo, as razões justificativas da inclusão da disciplina de EMRC na escola, como promotora do desenvolvimento dessas mesmas inteligências, como promotora dum desenvolvimento integral e harmonioso do ser humano. Este capítulo pretende dar consistência aos conteúdos abordados anteriormente através da elaboração de uma proposta de planificação da Unidade Letiva “Riqueza e Sentido dos Afetos”.

Num primeiro momento apresentar-se-ão as razões da escolha desta unidade: a importância dos afetos, essencialmente, numa fase da vida que é caracterizada por mudanças fundamentais que podem perturbar o jovem a vários níveis. Na fase da adolescência torna-se ainda mais fundamental o acompanhamento e a ajuda no desenvolvimento da dimensão espiritual e emocional do aluno.

Seguidamente, passar-se-á, então, para o contexto escolar, apresentando-se a proposta da Unidade a lecionar, operacionalizando as metas, objetivos, conteúdos; explorando atividades e recursos pedagógico-didáticos que são passíveis de desenvolver as inteligências do aluno; das quais se fará o balanço das interações, levando à avaliação da leção.

#### **1. Unidade Letiva-justificação da escolha**

Quando nos questionamos sobre a Unidade Letiva a abordar na prática de ensino supervisionada, logo surgiu a certeza de querer trabalhar a “ Riqueza e Sentido dos Afetos”. É um tema fundamental para o desenvolvimento das inteligências intelectual, emocional e espiritual dos alunos, porque está direcionado para a adolescência, fase fundamental do desenvolvimento, em que a ligação afetiva consigo próprio, com os outros e com Deus é determinante na formação da personalidade. Na conjuntura económica e social que atravessamos, e numa sociedade em que se valoriza cada vez mais o QI, devido à crise dominante, onde se pretende obter as melhores saídas profissionais, descuidam-se cada vez mais a dimensão emocional e espiritual do ser humano. No emprego ouvimos, constantemente, dizer que os alunos são desprovidos do ponto de vista cognitivo, mas tem-se em consideração o desenvolvimento de todo um conjunto de competências humanas que nada têm a ver com habilitações literárias?

### 1.1. A importância dos afetos numa sociedade individualista

Um dia, numa conferência, o Dr. José Pinto da Costa, médico legista, proferiu estas palavras relativamente aos valores da sociedade atual:

“Ora bom, quer dizer esse realmente é o problema fundamental, a falta de coexistência com o outro. Quem é o outro? O outro é aquele indivíduo que eu consigo pôr no chão para me pôr em cima dele para fazer de escada para conseguir aquilo que sozinho não era capaz. Esse é que é o valor. Atropelar”<sup>273</sup>.

Este parece ser o perfil do *homem light* definido por Rojas,<sup>274</sup> que vive sem crer em nada, afastado dos principais valores transcendentais. Um ser humano frio, que busca a satisfação pessoal sem olhar a meios, sem olhar às necessidades do outro, que não dispensa o dinheiro como valor fundamental. É aquele que aspira “ao poder, à fama, a um bom nível de vida..., passando por cima de tudo e de todos”<sup>275</sup>. Este ser humano perdeu o rumo e encontra-se desorientado, à deriva, advindo daqui sérias consequências para si e para sociedade em que se integra, dando lugar a uma *cultura nihilista* em que impera a ausência de vínculos, a ausência de colaboração e da solidariedade.<sup>276</sup> Mas, este “ser humano hedonista, permissivo, consumista, e centrado no relativismo tem mau prognóstico”<sup>277</sup>. Isolado e vulnerável, sem apoio e solitário, deficitário de afeto e amor autênticos, torna-se insatisfeito e perdido.<sup>278</sup>

Envolvido pelo materialismo e pelo individualismo exacerbados, este ser humano atual precisa encontrar novos caminhos, os da relação e reciprocidade, que podem ir ao encontro da ontologia relacional desenvolvida no *Eu e Tu* de Martin Buber.<sup>279</sup> Na sua proposta, encontra-se uma defesa da pessoa, valorizada na alteridade, onde o “evento que acontece ‘entre’ o homem e seu confrontante se revela como palavra, diálogo. O inter-humano implica a presença no evento do encontro único”<sup>280</sup>.

Este caráter dialógico fundamenta-se na relação do Eu-Tu, que tem características essenciais e indispensáveis no encontro do Eu com o Tu: reciprocidade, imediatez, responsabilidade... Mas, esta não é a única relação possível porque “o mundo é duplo para o

---

<sup>273</sup> José PINTO DA COSTA, *Do amor à violência*, in I Conferência Temática CAVA, *A afirmação do Amor num Mundo de violência*, Edições Cava, Vieira do Minho, 2007, 54.

<sup>274</sup> Enrique ROJAS, *O Homem Light. Uma vida sem valores*, Gráfica de Coimbra, Coimbra, 1994.

<sup>275</sup> *Ibidem*, 10.

<sup>276</sup> Cf. *ibidem*, 11.

<sup>277</sup> *Ibidem*, 16.

<sup>278</sup> Cf. *ibidem*, 17.

<sup>279</sup> Martin BUBER, *Eu e Tu*, Centauro Editora, São Paulo, 2009. A 1ª edição alemã foi publicada em 1923.

<sup>280</sup> Newton Aquiles VON ZUBEN, “A questão do inter-humano - uma releitura de Eu e Tu de Martin Buber,” in *Síntese*, vol. 35, n.º 111 (2008), 96.

homem segundo a dualidade de sua atitude. A atitude do homem é dupla de acordo com a dualidade das palavras-princípios que ele pode proferir<sup>281</sup>. Há, pois, uma atitude do ser humano na qual o mundo aparece como objeto, experimentação, Eu-Isso; outra atitude que faz com que o mundo seja relação Eu-Tu.<sup>282</sup> Refere Von Zuben que

“ (...) o eu de Eu-Tu é uma pessoa e o eu de Eu-Isso é um indivíduo, um ser egótico, vale dizer, que opera como o centro de toda a ação, ‘em-si-mesmo’. O Eu-Tu ou a relação é originária. Não há um eu em si, mas deve a sua existência à relação com um Tu. Em outros termos, o eu não é substância, mas relacional”<sup>283</sup>.

Assim, em Buber há uma ideia que une toda a obra, a de que o ser humano é um ser relacional *a priori*.<sup>284</sup> Cada Tu particular invocado pelo Eu humano abre uma possibilidade sobre o Tu eterno e coloca-o na relação com ele, indicando uma re-ligação originária de toda relação verdadeira e interpessoal. Para Buber, a espiritualidade do ser humano está no ser com o Homem, numa atitude que é possibilidade e atualização da relação com o Absoluto.<sup>285</sup>

Esta vertente relacional do ser humano é afirmada no Concílio Vaticano II: “o homem é, com efeito, por exigência profunda da sua natureza, um ser social e não pode viver nem desenvolver as suas qualidades sem relação com os outros”<sup>286</sup>. Nesta relação, ele é convidado a amar o outro, num clarear de consciência que lhe vem da “lei inscrita por Deus no seu coração”<sup>287</sup>, levando a que o ser humano seja impregnado de um espírito fraternal, cumpridor do maior dos mandamentos: *amarás o teu próximo como a ti mesmo* (Rm 13,9-10).

É deste mandamento que poderá surgir a possibilidade de uma relação afetiva com o outro, em que o “eu” egoísta da sociedade atual se apaga e renasce a possibilidade de encontro, de diálogo, numa atitude de solidariedade “autenticamente humana” e “autenticamente cristã”<sup>288</sup> que poderá transformar esta sociedade marcadamente individualista. Então,

“pela educação da afetividade, desenvolve-se a maturidade humana e conquista-se, a pouco e pouco, a consciência da responsabilidade, a prática da liberdade, o hábito da corresponsabilidade e da participação gratuita. Todos estes aspectos, devidamente

---

<sup>281</sup> Martin BUBER, *Eu..., op. cit.*, 43.

<sup>282</sup> Newton Aquiles VON ZUBEN, “A questão...”, *op. cit.*, 102.

<sup>283</sup> *Ibidem*, 97.

<sup>284</sup> Cf. Diego MECA, *Martin Buber. Fundamento existencial de la intercomunicación*, Editorial Herder, Barcelona, 1984, 105.

<sup>285</sup> Cf. *ibidem*, 113-114.

<sup>286</sup> CONCÍLIO VATICANO II, Constituição Pastoral *Gaudium ...*, *op. cit.*, nº12.

<sup>287</sup> *Ibidem*, nº16.

<sup>288</sup> João DUQUE, *Cultura Contemporânea e Cristianismo*, Universidade Católica Editora, Lisboa, 2004, 11.

conjugados na formação, tornam o mistério da pessoa humana um espelho da beleza de Deus”<sup>289</sup>.

Para isto, poderá contribuir um bom desenvolvimento da inteligência emocional e espiritual do adolescente, levando ao bem-estar pessoal e ao bem comum, como acima no primeiro capítulo foi referido.

### 1.2. A adolescência – fase de crise e “terreno fértil” para os afetos

A adolescência é um período do ciclo da vida marcado pelo conceito de desenvolvimento, transformação, mudança, modificação. O organismo sofre modificações em todos os aspetos da vida: biológica, mental e social. Estas características são indício da entrada na puberdade, em que é visível um amadurecimento dos caracteres sexuais primários e determinadas transformações orgânicas, que levam a que o adolescente se sinta desajustado nas suas emoções e por vezes desorientado; pois o equilíbrio com o seu estado de espírito anterior sofreu uma rutura.<sup>290</sup> Este “sentimento de desintegração invade-o, a incerteza desorienta-o e os sentimentos de inferioridade dominam-no”<sup>291</sup>. Daí surge a contestação e, conseqüente, busca de uma estabilidade afetiva, que passa por períodos instáveis de flutuações de humor; efeitos inevitáveis do processo de crescimento do adolescente a vários níveis.

Então, assim como o corpo se modifica quando surge a puberdade, o pensamento sofre transformações quantitativas e qualitativas e a vida social evolui pelo duplo movimento de emancipação da tutela parental e de opção de novas relações com os pares e a representação de si próprio. Estas mudanças são as mais profundas que o ser humano vai sofrer, levando-o a experimentar o mundo de uma outra forma e “perceber sentimentos e emoções tanto em si próprio como nos outros e, ainda, a capacidade de adoptar o ponto de vista de outrém (em termos figurativos: de se colocar na pele do outro)”<sup>292</sup>.

Estas transformações vão também afetar as relações familiares, porque, “à medida que os adolescentes se vão tornando fisicamente mais maduros”<sup>293</sup>, vão criando expectativas em relação à forma como devem ser tratados. Esta modificação no comportamento parecem ser uma conseqüência das diferentes experiências sociais por eles realizadas fora do ambiente

---

<sup>289</sup> CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação...*, op. cit., nº9.

<sup>290</sup> Cf. Evaristo FERNANDES, *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*, Edições Asa, Porto, 1990, 11.

<sup>291</sup> *Ibidem*, 14.

<sup>292</sup> Norman SPRINTHALL; Richard SPRINTHALL, *Psicologia...*, op. cit., 151.

<sup>293</sup> Norman SPRINTHALL; Andrews COLLINS, *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentalista*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1994, 309.

familiar, essencialmente, por interação com os “colegas e outros adultos”<sup>294</sup>. Outro dos fatores que leva à alteração na relação pais/filhos, talvez seja o facto de os adolescentes terem novas capacidades para compreender o teor do relacionamento com a família. A resistência aos conselhos e avisos dos pais são uma forma do adolescente se afirmar, através da convicção de que, muitas vezes, sabem mais que eles sobre determinados assuntos.<sup>295</sup> Assim, é importante que a família ajude a estabelecer uma continuidade entre a infância e a adolescência, para que os comportamentos desempenhados durante a infância sejam comportamentos observados também na vida adulta. Para isto parece contribuir uma educação numa família democrática, pois estudos comprovam que

“Os pais autorizados, ou democráticos, preparam os filhos durante a infância e adolescência para o assumir de responsabilidades na vida adulta. Estes mesmos pais demonstram atitudes responsáveis ao lidar com os comportamentos dos filhos, respeitando as suas opiniões. Ao mesmo tempo, oferecem-lhes responsabilidade, dentro de limites bastante largos, ensinando-lhes a ter atitudes mais maduras, através das explicações e das respostas que dão ao comportamento dos mesmos”<sup>296</sup>.

No entanto, apesar disto, Mauro Amatzuzi refere que, na juventude, “a base familiar passa a subpor-se à busca do adolescente em relação a si próprio. O jovem depara-se com uma nova área: a escolha”<sup>297</sup>. Parte, então, na busca de um enquadramento social, de um grupo, no qual se tentará enquadrar e definir, criando uma identidade alternativa a partir do exemplo, das imagens criadas pelos restantes elementos desse grupo, procurando criar uma amálgama com o que tem por base familiar. Ao contrário do que acontece em relação à família, há nesta fase uma sensação de confiança que advém da existência destes amigos. No seu entendimento, esse valor maior vem do facto de estes não lhe serem “impostos”, já que foram fruto de uma escolha. Na sua busca de relação e enquadramento com o que o rodeia, ele ver-se-á refletido no grupo a que pertence; ver-se-á reflexo daqueles que o rodeiam, procurando enquadrar-se e adaptando a sua maneira de ser e de pensar.<sup>298</sup>

Os adolescentes tendem a formar o seu grupo de uma forma adequada para poderem sair do grupo criado pelos seus formadores, pois “neste mundo dos adolescentes verifica-se um complexo de modos, formas de viver e pensar de que os mais velhos se acham completamente

---

<sup>294</sup> *Ibidem*, 311.

<sup>295</sup> Cf. *ibidem*, 315.

<sup>296</sup> *Ibidem*, 321.

<sup>297</sup> Mauro AMATUZZI, *Esboço da teoria do desenvolvimento religioso*, in José PAIVA, (org.) *Entre necessidade e desejo: Diálogos da psicologia com a religião*, Edições Loyola, São Paulo, 2001, 42.

<sup>298</sup> Cf. *ibidem*.

alheios”<sup>299</sup>. Trata-se uma forma de reivindicação dos seus direitos contra um mundo feito e que não os satisfaz. Aprendem a pensar por si mesmos e tomam as suas próprias decisões. O adolescente é um sujeito ativo e não meramente passivo e, por isso tem vontade de influir na vida social, desejando fazer ouvir a sua voz, de uma forma natural. Dotado de inteligência e de direitos pessoais deve ser fomentado a desenvolver as suas qualidades e nunca ao contrário. Assim, deve-se dar aos adolescentes responsabilidades na vida social a fim de não se tornarem desordeiros. Nem sempre os adolescentes desejam ter razão mas pretendem ser considerados como seres racionais. Aceitam com grande relutância a interferência externa na sua vida e revelam-se mais seletivos na escolha das suas companhias.<sup>300</sup>

Nesta etapa da vida, os adolescentes fazem experiências constantes para encontrar a imagem de si mesmos, que corresponda ao seu desejo e a um sentimento de pertença: vestuário, penteado, atitudes e opiniões variam com alguma frequência. O adolescente perante duas posições: prescindir de tudo o que dizem os outros, para se guiar pelo próprio critério ou a de ouvir a opinião dos outros para se aproveitar do bem que há nela e evitar os possíveis equívocos, costuma, na maioria das vezes, deixar-se arrastar pela primeira. Pois, quando a opinião dos outros é diferente da que ele tem de si mesmo, termina por se convencer de que eles não o compreendem. Na realidade todos somos afetados por aquilo que os outros pensam de nós, mas o adolescente é capaz de ser a pessoa que mais se deixa influenciar pela opinião que os outros têm dele, principalmente se a pessoa tem algum prestígio. É essencial “advertir os adolescentes sobre o perigo que existe, em sempre fazerem caso das coisas que sobre eles possam ouvir”<sup>301</sup>.

Neste processo de construção da personalidade, o adolescente sente-se diferente dos outros, essencialmente, dos adultos, tendo por vezes o ideal de transformar o mundo; construindo ideais e planos de vida que “são ao mesmo tempo cheios de sentimentos generosos, de projectos altruístas ou de fervor místico, e inquietantes de megalomania e de egocentrismo consciente”<sup>302</sup>. Assim, tanto são capazes de uma dedicação fervorosa às causas sociais, como de se entregar a um egocentrismo exacerbado. Nestes desequilíbrios, tantas vezes os adolescentes se julga o salvador “da humanidade e organiza o seu plano de vida em função dessa ideia”<sup>303</sup>. Desta forma, assiste-se a uma transformação dos sentimentos em relação à religião, se na infância há uma vida religiosa ativa, na adolescência vai assumir um maior valor. No entanto, este sentimento religioso tem essencialmente preocupação messiânica, pois “acontece o adolescente fazer um

---

<sup>299</sup> Emilio PIZARRO, *Psicologia do Adolescente*, Edições Paulistas, São Paulo, 1974, 14.

<sup>300</sup> Cf. *ibidem*, 15.

<sup>301</sup> *Ibidem*, 20.

<sup>302</sup> Jean PIAGET, *Seis Estudos...*, *op. cit.*, 97.

<sup>303</sup> *Ibidem*, 98.

pacto com o seu Deus, comprometendo-se a servi-lo para sempre, mas esperando, por essa mesma razão, ter um papel decisivo na causa de que empreende a defesa”<sup>304</sup>.

Apesar disto, tantas vezes, numa atitude de negação da cultura familiar, a religiosidade transmitida na infância tende a ser questionada, sendo muitas vezes abandonada ou substituída por uma espiritualidade frágil; ou até pela ausência do religioso.<sup>305</sup> Ser ou não ser crente faz parte do conjunto de escolhas, tendentes à construção da identidade, que o adolescente deve fazer. A capacidade do adolescente conseguir uma personalização da religião está associada à maior ou menor sensibilidade face à amizade com Deus. Os adolescentes necessitam de uma pedagogia de testemunho e que nesta fase da vida é particularmente carente de modelos e sensível à descoberta das atitudes heroicas e exemplares. O educador deve ter uma atitude coerente perante o que diz e o que faz. É muito importante e essencial apoiar a formação religiosa com a experiência pessoal, pois, “apesar do narcisismo e o individualismo que pode caracterizar a sociedade moderna, os jovens não deixaram de manter uma relação com o transcendente”<sup>306</sup>.

É, então, necessário acompanhar o adolescente neste caminho, apoiá-lo para que a experiência de fé dos adolescentes possa ser, essencialmente, uma experiência pessoal de amor, que se traduz na capacidade do “amor pelo próximo, reencontrado em si mesmo na capacidade de amar a Deus e a Ele se entregar com a densidade e fluidez do ‘sem limites’ juvenil”<sup>307</sup>. Será possível, assim, o desenvolvimento de valores e encontrar um propósito de vida, levando à construção e uma identidade própria, equilibrada e consciente, baseada no amor e confiança, que lhe permitirá a superação mesmo dos momentos mais difíceis da vida.<sup>308</sup>

Em síntese, nesta fase da adolescência, os momentos de crise devem ser acompanhados, sendo importante observar o percurso de cada um e fomentar, com delicadeza e energia, as etapas da maturação, que levam a uma experiência de procura de identidade vivida na relação com os outros e com o mundo, e, ainda, à experiência de procura da própria identidade cristã.

---

<sup>304</sup> *Ibidem*.

<sup>305</sup> Cf. Cristina SÁ CARVALHO, “A experiência religiosa dos adolescentes”, in *Theologica*, 2.ª Série, 45, 2 (2010), 420.

<sup>306</sup> Eduardo DUQUE, *Os Jovens e a Religião na Sociedade Actual: Comportamento, Crenças, Atitudes e Valores no Distrito de Braga*, Instituto Português da Juventude, Braga, 2007, 29.

<sup>307</sup> Cristina SÁ CARVALHO, “A experiência...”, *op. cit.*, 433.

<sup>308</sup> Cf. *ibidem*.

## 2. Contextos da leção

O nosso núcleo de estágio exerceu a sua leção na E.B André Soares Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, no nosso caso numa turma do 7º ano, cuja professora titular da disciplina é a professora cooperante. Assim, decidiu-se, tendo em conta diversos fatores condicionantes, que seriam planificadas cinco sessões, por cada estagiário, de 45 minutos cada. Estas sessões foram assistidas pelos outros elementos do núcleo de estágio, o que foi bastante produtivo em termos da avaliação, sugestões e desenvolvimento de estratégias de melhoria; pois o grupo funcionou sempre num espírito de cooperação e ajuda.

### 2.1. A escola da Prática de Ensino Supervisionada

O Agrupamento de Escolas André Soares está situado no centro da cidade de Braga, uma cidade com um importante legado histórico, sendo composto por cinco estabelecimentos de ensino: EB1 Carandá, EB1/ JI S. Lázaro, EB1/ JI Fujacal, EB1/ JI Ponte Pedrinha, E.B 2/3 André Soares.

A E.B 2/3 André Soares, inaugurada em 1971/72, insere-se nas Escolas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES), criadas pelo Dec-Lei nº47480, de 2 de Janeiro de 1967. A escola tem o seu fundamento legal na Constituição da República Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo e nos Decretos-Lei 43/98,115A/98 e Lei 24/99.<sup>309</sup>

Atualmente, a escola foi alvo de intervenção por parte do Ministério de Educação, tornando-se num espaço completamente novo e modernizado, com bons espaços exteriores e interiores. É uma escola bastante arejada e luminosa, onde o material dominante é o vidro. As salas são amplas e equipadas com todos os materiais físicos e técnicos favoráveis ao contexto de ensino/aprendizagem.

### 2.2. A turma de intervenção

A turma de 7º ano, onde foi lecionada a Unidade Letiva, é constituída por 19 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Destes alunos, 15 são rapazes e 4 raparigas. Esta composição parece ter alguns reflexos no comportamento e aproveitamento da turma.

---

<sup>309</sup> Cf. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ANDRÉ SOARES, *Projeto Educativo*, Agrupamento de Escolas André Soares, Braga, 2014, 29.

A turma é bastante reduzida devido ao facto de incluir dois alunos integrados na Educação Especial. Um dos alunos foi diagnosticado como tendo um défice no desenvolvimento das funções cognitivas; deficiências de atenção e funções psicomotoras que comprometem gravemente a aprendizagem em todas as áreas. Ao nível comportamental demonstra, ainda, perturbação por Hiperatividade e Défice de Atenção e, por este motivo, toma diariamente medicação. O outro aluno apresenta alguma fragilidade em termos emocionais, com tendência para apresentar sintomas da linha ansiosa e depressiva; com um quadro de Fobia Escolar que tende a regredir após tratamento. Apresenta uma problemática ao nível da maturidade psico-afetiva bem como ao nível do desenvolvimento cognitivo. Os relatórios médicos referem que é detentor de potencial de realização; contudo, o comprometimento cognitivo existente condiciona o seu sucesso escolar.

Estes alunos beneficiam das seguintes medidas educativas ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008<sup>310</sup>, de 7 de janeiro: **(1)** Apoio Pedagógico Personalizado (Artigo 17º), **(2)** Adequações Curriculares Individuais (Artigo 19º), **(3)** Adequações no Processo de Avaliação. É de salientar que não têm Adequações Curriculares a todas as disciplinas, inclusive em Educação Moral e Religiosa Católica; no entanto, a sua condição especial foi sempre tida em conta durante a lecionação.

A atitude destes alunos em sala de aula é totalmente diferente, um mostra-se interessado e motivado, realiza todas as tarefas que lhe são pedidas e empenha-se com o estímulo de um reforço positivo; outro é desinteressado, não realiza as tarefas propostas e é bastante falador, mesmo tendo um apoio mais individualizado. Também ao nível da pontualidade são bastante diferentes, um está sempre à espera dos professores na entrada da sala onde se dá a lecionação; outro chega sempre tarde às aulas. Situação essa que se repete em todas as disciplinas.

Pela observação direta da turma constata-se que é bastante heterógena do ponto de vista socioeconómico, comportamental e do aproveitamento. Existem nesta turma dois alunos institucionalizados com perfis, também, muito diferentes um do outro. Um aluno revela-se bastante dócil, parecendo bastante conformado com a sua condição, inclusive comentando com a professora o facto de estar institucionalizado; outro mostra-se quase sempre mais agressivo e revoltado. O primeiro é sempre educado, simpático e participa sempre de forma ordenada; o segundo é bastante falador, nem sempre acata da melhor forma quando a professora lhe chama a atenção; no entanto, revela-se sempre interessado e, talvez, o aluno mais participativo da turma. As suas participações são muito pertinentes e demonstra uma cultura geral,

---

<sup>310</sup> Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, in *Diário da República*, I série, nº4, 2008, 154-163.

essencialmente relacionada com a religião cristã, com um nível muito acima dos restantes elementos da turma.

A turma, no seu todo, é bastante barulhenta e agitada, os alunos distraem-se com muita facilidade, o que implica que o professor tenha que adotar uma postura mais rígida. Observaram-se comportamentos preocupantes do ponto de vista humano, talvez próprios da idade, mas os quais influenciaram a nossa visão da turma ao nível relacional. Nas primeiras aulas atacavam-se verbalmente uns aos outros, quem respondesse a uma questão da professora e falhasse era criticado publicamente, o que inibia os mais sossegados e envergonhados de participar, como era o caso das meninas e de alguns meninos, que se apagavam em relação à maior parte dos elementos da turma. No entanto, verificam-se algumas transformações nesse tipo de comportamento ao longo da leção da Unidade Letiva.

É uma turma que precisa ser muito trabalhada do ponto de vista humano e que só pode beneficiar da frequência de uma disciplina como a EMRC. É de notar que todos os alunos da turma estão inscritos nesta disciplina.

### **3. Apresentação da Unidade Didática – uma proposta**

A conceção desta planificação teve em conta o novo Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, que contempla as finalidades, metas, objetivos e conteúdos da disciplina. É de salientar que esta Unidade Letiva – “ Riqueza e Sentido dos Afetos” – beneficiou de uma reforma estrutural que leva ao enriquecimento dos alunos e possibilita o desenvolvimento das diferentes inteligências: intelectual; emocional e espiritual. De referir que o anterior programa, 2007, exagerava nos conteúdos ligados à Educação Sexual, já bastante abordados em Ciências Naturais, e que levava a que a denominação da Unidade, “Riqueza e sentido dos Afetos”, perdesse um pouco o seu sentido. Atualmente, o novo programa, 2014, já contempla mais de 80% dos seus conteúdos direcionados para o aspeto relacional e formação da personalidade do adolescente, o que não acontecia com o anterior programa.

Tendo em conta o acima referido, a proposta de planificação – reforça-se que é apenas uma proposta entre outras tantas possíveis – não se centrou na sua totalidade no manual atualmente existente de EMRC, mas em recursos elaborados propositadamente para a sua leção. Apenas foram utilizados dois textos do manual, relativos a conteúdos pertinentes, como é o caso da integração social e relação com Deus. De salientar, ainda, que todas as atividades foram pensadas como uma possibilidade de desenvolvimento dos três tipos de

inteligência acima referidos, respeitando as finalidades da disciplina e o desenvolvimento integral da pessoa.

### 3.1. Planificação e a sua importância

Miguel Zabalza afirma que a planificação didática pode ser entendida como “uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e de, alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo”<sup>311</sup>. Segundo ele, o professor tem de tomar uma série de decisões, prevendo o futuro, enumerando um conjunto de finalidades e construindo meios para as atingir, isto é, um guia para as suas ações.<sup>312</sup> Isto exigirá dele uma reflexão com vista à clarificação do “*quê, o porquê e o como se pretende desenvolver o ensino*”<sup>313</sup>, tendo sempre em conta que este plano não deve ser encarado como algo estanque, o seu carácter deve ser um flexível, passível de ser atualizado mediante o desenvolvimento da aula, pois há sempre necessidade de ajustamentos mediante situações imprevisíveis.

Neste processo, tem de haver uma boa articulação entre dois fatores fundamentais: o discurso pedagógico, que dará sentido àquilo que faremos, mediante as alternativas de trabalho que temos, quais as que melhor facilitarão o processo educativo e o processo instrutivo; e o discurso técnico-didático, que é aquele que permite decidir a organização das aprendizagens, materiais e tudo o que faz com que o processo seja integrado e eficaz.<sup>314</sup> Isto pressupõe que a planificação por parte do docente deva contribuir para a otimização e melhoria da qualidade do processo educativo, tornando-se apenas num guião de ação que ajuda o professor no seu desempenho, tendo sempre em conta as características da escola e dos alunos que tem. Assim, mesmo cumprindo o Programa oficial, em cada escola as planificações são diferentes, pois há um número de variáveis que vai trazer diferentes consequências para o processo de ensino/aprendizagem.<sup>315</sup> Pois, como refere Maria Proença, “A aula é um processo vivo e dinâmico, onde uma complexa trama de interacções humanas e diversidades de interesses determinam a actuação do professor e dos alunos”<sup>316</sup>.

---

<sup>311</sup> Miguel ZABALZA, *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Edições Asa, Porto, 2001, 48.

<sup>312</sup> Cf. *ibidem*.

<sup>313</sup> *Ibidem*, 51.

<sup>314</sup> Cf. *ibidem*.

<sup>315</sup> Cf. *ibidem*, 52.

<sup>316</sup> Maria Helena PROENÇA, *Ensinar/prender História. Questões de didáctica aplicada*, Livros Horizonte, Lisboa, 1990, 150.

Reconhecendo a importância da planificação para o sucesso do processo educativo e certos de que poderá influenciar a prática pedagógica, apresenta-se de seguida a planificação da Unidade Letiva “Riqueza e Sentido dos Afetos”, que teve sempre em conta as características particulares dos alunos alvo e também os objetivos a alcançar; teve também como principal preocupação a aplicação dos conteúdos abordados no primeiro e segundo capítulos, nomeadamente através das estratégias, atividades e recursos. Assim, utilizaram-se diferentes atividades que os autores abordados no primeiro capítulo propõem, essencialmente o diálogo franco e sincero (diálogo socrático), dando espaço para o expressar de sentimentos e emoções; atividades de reflexão; proposta de um caminho (segundo Danah Zohar e Ian Marshall), a técnica do elogio; escutar o outro com empatia; audição de músicas... Tentando, desta forma, o desenvolvimento dos três tipos de inteligência abordados: intelectual, emocional e espiritual.

### 3.1.1. Aula nº1 – A adolescência e as transformações físicas, biológicas e psicológicas

Como se trata da primeira aula lecionada nesta turma, faz-se uma apresentação entre os diferentes intervenientes. Tendo em conta que a temática “Riqueza e Sentido dos Afetos” induz à importância do “outro”, decidiu-se que a apresentação não seria feita pelo próprio, mas sim pelo colega do lado, para ver até que ponto se conhecem uns aos outros.

Depois desta apresentação a professora regista no quadro o sumário: “Introdução à Unidade Letiva “Riqueza e Sentido dos Afetos”. A adolescência e as transformações físicas, biológicas e psicológicas nesta fase da vida”; solicitando que os alunos o registem no caderno diário. Logo de seguida, regista também o “pensamento do dia”, que estará sempre relacionado com o tema a abordar, e, no caso desta aula, será: “O espelho pode mentir, não mostra como você é por dentro” (Demi Lovato). Esta estratégia será utilizada no início de cada aula desta Unidade Letiva e servirá para concentrar os alunos, assim como para introduzir os conteúdos a lecionar.

Depois de transcrito o “pensamento do dia” para o caderno diário, através do diálogo, estabelecendo sempre a interação indispensável entre os agentes envolvidos na aula, parte-se para a exploração do mesmo. Por isso, tentar-se-á proporcionar uma participação ativa dos alunos tentando fazer a melhor relação possível entre os conteúdos planificados e as problemáticas colocadas pelos intervenientes. Desta forma, são postas questões aos alunos sobre o que entendem por adolescência; dúvidas e angústias relativamente a esta fase da vida;

transformações físicas, biológicas e psicológicas que estão a notar no seu desenvolvimento. Dá-se, assim, espaço aos alunos para exporem as suas opiniões e as suas dúvidas.

De seguida, os alunos são convidados a visualizar um vídeo<sup>317</sup>, que faz um resumo de tudo aquilo que foi abordado na aula: definição de adolescência; puberdade; transformações físicas e biológicas no corpo dos rapazes e raparigas; importância das amizades e distância em relação à família. É de salientar que a música utilizada, *Deixa o mundo girar*, dos Pólo Norte, foi intencional porque a letra é bastante sugestiva em relação aos temas que são abordados. No fim desta apresentação, a professora distribuiu uma pequena ficha de trabalho,<sup>318</sup> que só será realizada se houver tempo disponível ou então será realizada como trabalho de casa. Refira-se que quando se dá margem para a participação dos alunos, não se pode prever completamente se as intervenções serão pertinentes ou não e o tempo que será despendido.

Os conteúdos apresentados e planificados para esta primeira aula têm como meta de aprendizagem o amadurecer da responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo. Têm, também, como objetivos a atingir: compreender que a pessoa humana cresce e se desenvolve; identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência e identificar as preocupações que sentem os adolescentes.

### 3.1.2. Aula nº2 – A integração social: a importância do grupo e da verdadeira amizade

A aula inicia-se com o acolhimento aos alunos, através de um breve diálogo. De seguida, a professora regista o sumário no quadro: “A integração social: a importância do grupo e da verdadeira amizade”, solicitando que os alunos o transcrevam para o caderno.

Depois de transcrito o sumário, é feita a correção da ficha de trabalho que foi realizada em casa e como constava, essencialmente, de questões de ordem pessoal, solicita-se que alguns alunos, voluntariamente, leiam as suas respostas. Terminada esta correção, faz-se a transição para o tema da aula através do “pensamento do dia” que será: “Há amigos que levam à ruína, mas também os há mais dedicados do que um irmão” (Pr 18,24). Questionam-se os alunos acerca do Livro dos Provérbios, dando a informação que se trata de um Livro do Antigo Testamento, e então leva-se, através do diálogo, a que os alunos expliquem o significado desse pensamento, ajudando a que percebam que o adolescente sente necessidade de se juntar aos seus pares e integrar grupos. Esta pertença permite-lhe manter relações estáveis e construir um

---

<sup>317</sup> Este recurso encontra-se disponível no *dossier* de estágio e no CD que acompanha este relatório.

<sup>318</sup> Cf. anexo, recurso 1.

sistema de valores em que vão assentar as relações interpessoais na idade adulta. Nesta necessidade de integração há rituais pelos quais tem de passar e é fundamental que desenvolvam a sua autonomia também em relação aos amigos e escolham bem as amizades.

Solicita-se, então, que os alunos abram o manual na página 162 e escolhe um aluno para ler um excerto do texto que lá se encontra e cujo título é “Integração social”<sup>319</sup>. Em conjunto, professora e alunos farão a interpretação do mesmo para que percebam a importância da afetividade na adolescência. Um carinho, um elogio ou um conselho pode ajudar nos momentos mais difíceis. Os amigos tornam-se os principais confidentes e por vezes imitam-se os defeitos, daí a importância de se escolherem os amigos.

Posteriormente, é proposto aos alunos que realizem um teste de amizade,<sup>320</sup> que tem a intenção de servir de reflexão sobre que tipo de amigo eles são. A pontuação e resultados dos testes serão projetados em *PowerPoint*<sup>321</sup> para que os alunos verifiquem os seus próprios resultados. Os alunos não precisarão de tornar público os seus resultados, precisarão apenas de refletir sobre eles, pois através deste teste poderão perceber que terão atitudes a mudar.

Faz-se então uma síntese da aula através do diálogo e a professora pedirá que, em casa, os alunos escrevam uma frase elogiosa para cada colega da turma, que terá de trazer numa folha à parte para que a professora a possa recolher. Reforça a importância deste trabalho, pois um elogio pode evitar muitas angústias e depressões.

Os conteúdos apresentados e planificados para esta segunda aula têm como meta de aprendizagem o amadurecer da sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo e reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.

Têm, também, como objetivos a atingir: identificar as preocupações que sentem os adolescentes; compreender a mudança de referência: dos pais aos amigos; perceber que o medo, a angústia, o desejo de integração social fazem parte do crescimento, sendo fundamentais para a conquista da aceitação social, e compreender a importância da verdadeira amizade.

### 3.1.3. Aula nº3 – A relação do adolescente com os adultos- pais e educadores

A aula inicia-se com o acolhimento aos alunos, através de um breve diálogo. De seguida, a professora regista o sumário no quadro: “A relação do adolescente com os adultos – pais e educadores – e a construção da identidade”, solicitando que os alunos o transcrevam para o caderno.

---

<sup>319</sup> Cf. anexo, recurso 2.

<sup>320</sup> Cf. anexo, recurso 3.

<sup>321</sup> Cf. anexo, recurso 4.

Depois de transcrito o sumário, faz-se a transição entre o tema da aula anterior com o tema desta aula através do “pensamento do dia” que será: “A adolescência é o período da vida em que os jovens se recusam a acreditar que um dia virão a ser tão estúpidos como os pais” (Alex Gabriel Madrigal). A professora decide pôr um pensamento mais chocante para provocar reações diferentes, fazendo com que os alunos percebam que as suas atitudes em relação aos adultos, por vezes, são algo excessivas. De seguida, pede aos alunos que expliquem este provérbio, tentando que percebam que a relação com os pais tende a ser conflituosa, pois, como foi dito na aula anterior, o adolescente passa a ter como referência o grupo em que se insere e os amigos tornam-se os seus confidentes. Há nesta fase um, normal, conflito de gerações e, neste caminho de procura da sua autonomia, o adolescente assume uma posição crítica e contestatária em relação aos adultos, essencialmente aos pais.<sup>322</sup>

Posteriormente solicita que os alunos visualizem um excerto do filme “Precisam-se mães em Marte”<sup>323</sup> (7 minutos), que relata a difícil relação de um adolescente com a sua mãe. Através do diálogo com os alunos sobre o filme, a professora levará a que percebam que são normais os conflitos com os pais e outros educadores; no entanto, há coisas que dizemos e fazemos das quais nos vamos arrepender mais tarde. Tentará, também, que os alunos percebam que pela desobediência e rebelião se tenta conquistar a autonomia em relação aos adultos, mas que eles são um ponto de referência importante.

É, então, feita uma proposta de reflexão por escrito através de uma questão elaborada no quadro: *O que mudou na minha relação com os meus pais/ educadores a partir do momento que entrei na adolescência?*

Pretende-se que os alunos tomem consciência das suas atitudes em relação aos pais/educadores, que nem sempre são as mais adequadas. Questionam-se os alunos, para ver se algum quer partilhar a sua reflexão, e de seguida projeta-se um *PowerPoint*: “Pais Maus”<sup>324</sup>, como síntese da aula. Neste recurso os alunos verificam que os pais preocupados e exigentes evitam muitos problemas ao adolescente na idade adulta.

Os conteúdos apresentados e planificados para esta terceira aula têm como meta de aprendizagem o construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história, e o amadurecer da sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.

Têm, também, como objetivos a atingir: perceber as dificuldades de relacionamento com a família como um processo de crescimento e compreender que a autonomia e personalidade se desenvolvem com a ajuda dos adultos.

---

<sup>322</sup> SECRETARIADO NACIONAL de EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Desafios*, Manual de Educação Moral e Religiosa Católica, 7º ano, SNEC, Lisboa, 2009, 146.

<sup>323</sup> Este recurso encontra-se disponível no *dossier* de estágio, no CD gravado para o efeito.

<sup>324</sup> Cf. anexo, recurso 5.

#### 3.1.4. Aula nº4 – A questão religiosa na adolescência: entre a crença e a dúvida

A aula inicia-se com o acolhimento aos alunos, através de um breve diálogo. De seguida, a professora regista o sumário no quadro: “A questão religiosa na adolescência: entre a crença e a dúvida”, solicitando que os alunos o transcrevam para o caderno. Depois de transcrito o sumário, faz-se a transição entre o tema da aula anterior com o tema desta aula através do “pensamento do dia” que será: “Nós podemos procurar por Deus através do nosso intelecto, mas somente podemos encontrá-lo com o nosso coração” (Anónimo).

A professora, através do diálogo, leva os alunos a interpretar este pensamento, assim, tentará que eles percebam que nesta fase da adolescência, como questionamos a autoridade dos pais, também questionamos a existência de Deus, o que é normal, pois faz parte do caminho do adolescente, em direção à sua maturidade.

De seguida, solicita que os alunos abram o manual na página 166-167, onde se encontra o texto “Acreditar em Deus...é possível?”<sup>325</sup> e pede que um aluno, escolhido pela professora, o leia. Faz-se, então, a sua interpretação através do diálogo conjunto e de questões postas pela professora. Tentar-se-á que os alunos entendam que as ideias principais são: nesta fase, os adolescentes querem explicações lógicas e racionais para tudo, como está a acontecer um desenvolvimento mental, passam a requerer soluções reais, práticas e vivenciais; este período de dúvidas traz consigo o medo, a insegurança, a ansiedade, a introspeção; o adolescente sente receio de expor as suas questões, muitas vezes para não desiludir a família.

Então, a professora, refere alguns grupos ligados à Igreja que poderão ajudar o adolescente nesta fase e atribuir um sentido à sua vida, nomeadamente grupos de Jovens e Escuteiros, que evitam tantas vezes que os jovens vão por caminhos incertos, dos quais mais tarde se virão a arrepender. São também uma forma de evitar uma religiosidade difusa, levando muitos adolescentes a interessarem-se por seitas, por religiões esotéricas e transcendentais, ou, pior, a assumirem ideais que não são seus (por exemplo, unirem-se ao autoproclamado Estado Islâmico).

Posteriormente, os alunos são convidados a ouvir uma música “When God Ran”<sup>326</sup>. Será, ainda, distribuída uma fotocópia com a tradução da letra.<sup>327</sup> Os alunos verificam que fala da presença permanente de Deus junto a nós; mesmo que nos desviemos dos seus caminhos Ele

---

<sup>325</sup> Cf. anexo, recurso 6.

<sup>326</sup> Cf. Este recurso encontra-se disponível no *dossier* de estágio, no CD gravado para o efeito. Encontra-se também disponível online em [https://www.youtube.com/watch?v=4JC\\_jHMbRlk](https://www.youtube.com/watch?v=4JC_jHMbRlk) (acedido a 04/01/15).

<sup>327</sup> Cf. anexo, recurso 7.

estará sempre à nossa espera. É um amor incondicional com que poderemos sempre contar. Faz-se, também, uma alusão à *Parábola do Filho Pródigo* (Lc 15,11-32), que transmite a mesma mensagem da música. Esta mensagem será uma conclusão da aula.

Os conteúdos apresentados e planejados para esta quarta aula têm como meta de aprendizagem a construção de uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história. Têm, também, como objetivos a atingir: compreender que nesta etapa da vida, há a necessidade de repensar, refletir e reavaliar os conceitos e valores aprendidos desde a infância, por isso também se questiona a existência de Deus e perceber que Deus está sempre do nosso lado, mesmo que em determinados momentos não o possamos perceber.

### 3.1.5. Aula 05 – O amor na Bíblia: Hino ao amor, de São Paulo

A aula inicia-se com o acolhimento aos alunos, através de um breve diálogo. De seguida, a professora regista o sumário no quadro: “O amor na Bíblia: Hino ao amor, de São Paulo. Ficha de trabalho”, solicitando que os alunos o transcrevam para o caderno.

Depois de transcrito o sumário, faz-se a transição entre o tema das aulas anteriores com o tema desta aula através do “pensamento do dia” que será: “Tudo o que sabemos do amor, é que o amor é tudo que existe” (Emily Dickinson). A professora, através do diálogo, leva os alunos a interpretar este pensamento. Assim, tentará que eles percebam que, na nossa vida, um dos valores fundamentais é o amor.

De seguida, projeta um *PowerPoint* com o Hino ao Amor (1 Cor 13,1-8).<sup>328</sup> A professora questiona os alunos acerca de São Paulo, dando a informação de que era judeu e especializou-se no conhecimento da sua religião. Tornou-se mestre e fariseu, ou seja, um especialista no cumprimento de toda a Lei judaica. Por esta razão começou a perseguir os cristãos até que teve uma visão na estrada de Damasco (Act 9,1-19), este encontro com Jesus muda-lhe a vida e passa de perseguidor de cristãos a anunciador do Evangelho. Dará, ainda, a informação de quem eram os Coríntios – povo de Corinto, cidade antiga da Grécia.

Então, a professora, pede a intervenção dos alunos relativamente ao sentido do texto, levando-os a perceber que nos textos bíblicos o amor é o um sentimento fundamental e que é a essa mensagem que São Paulo transmite. O amor não é egoísta, é desinteressado; sincero; fraterno; preocupado com o outro, sem esperar nada em troca. Este é o amor cristão, pura gratuidade, donde nasce a comunidade de irmãos a que chamamos Igreja.<sup>329</sup> Tentar-se-á que

---

<sup>328</sup> Cf. anexo, recurso 8.

<sup>329</sup> SECRETARIADO NACIONAL de EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Desafios, op. cit.*, 174.

os alunos percebiam que é um texto escrito há vários séculos, mas é ainda bastante atual, porque aqui são descritas as características fundamentais e a essência do amor.

Posteriormente, a professora faz, no quadro, um esquema das aulas lecionadas até agora: 1ª aula – relação do adolescente consigo próprio; 2ª aula – relação do adolescente com os amigos; 3ª aula – relação do adolescente com os pais/educadores; 4ª aula – relação do adolescente com Deus. Os alunos, assim, compreenderão que se falou de amor em todas as aulas, que é aquilo que dá sentido à vida, e que esta 5ª aula é uma síntese de todas.

É, de seguida, distribuída uma ficha de trabalho que engloba todos os conteúdos das cinco aulas lecionadas,<sup>330</sup> que servirá para fazer uma aferição dos conhecimentos adquiridos. Como é extremamente simples, são dados apenas 10 minutos para a sua realização. A ficha será cotada e corrigida, depois será devolvida aos alunos pela professora titular da turma.

Por fim, como é a última aula lecionada, a professora distribui um certificado<sup>331</sup> a todos os alunos com os elogios feitos pelos colegas, por escrito, na 2ª aula, e dar-se-á, assim, por finda a leção desta Unidade Letiva “Riqueza e sentido dos afetos”.

Os conteúdos apresentados e planificados para esta última aula têm como meta de aprendizagem: identificar os valores evangélicos. Têm, também, como objetivos a atingir: conhecer a linguagem do Amor inscrita na Bíblia; compreender a atualidade do “Hino ao Amor” (1Cor 13,1-8); perceber que o amor exige encontro, aceitação e doação; reconhecer na mensagem cristã que o ser humano se pode realizar através da vivência e prática do Amor; compreender, através de uma síntese conclusiva da Unidade Letiva, que o mais importante é o amor: em relação a si próprio, aos outros e a Deus.

Salienta-se, ainda, que ao longo da leção da Unidade Letiva se utilizou uma grelha de monitorização e avaliação dos alunos, contemplando itens como assiduidade; comportamentos; empenho e participação nas atividades propostas, entre outras; tendo em conta os critérios de avaliação estabelecidos pelo grupo disciplinar de EMRC da Escola EB 2,3 André Soares.<sup>332</sup>

Serão, de seguida, apresentados os planos, em esquema, desta Unidade Letiva.

---

<sup>330</sup> Cf. anexo, recurso 9.

<sup>331</sup> Cf. anexo, recurso 10.

<sup>332</sup> Cf. anexo, recurso 11.



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as preocupações que sentem os adolescentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformações físicas, biológicas e psicológicas;</li> <li>• Adolescência: momento em que se questiona o sentido da realidade;</li> <li>• Crescer é assumir novas responsabilidades.</li> </ul>	<p>puberdade; as transformações que ocorrem nesta fase da vida: físicas, biológicas e psicológicas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivo à exposição de dúvidas e inquietações relativas à adolescência;</li> <li>• Síntese da aula com a visualização de um vídeo sobre os temas abordados, que inclui a música “Deixa o mundo girar”, dos Pólo Norte (música que incentiva a ultrapassar as contrariedades da vida);</li> <li>• Trabalho de casa: realização de uma ficha de trabalho como consolidação dos conteúdos da aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador e vídeo projetor.</li> </ul>	<p>10m</p> <p>5m</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação e empenho nas questões postas pela professora;</li> <li>• Observação direta da atenção, concentração e participação organizada dos alunos;</li> <li>• Respeito pelos outros.</li> </ul>
--	---	---	---	--	----------------------	---

## Planificação de Aula

Unidade Letiva: **Riqueza e Sentido dos Afetos**

Ano:7º | Turma: X

Data: 27/01/2015

Aula n.º 2/5

Tempo previsto:45m

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação Formativa
<p><b>SUMÁRIO:</b> A integração social: a importância do grupo e da verdadeira amizade.</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhimento;</li> <li>• Registo do sumário;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro e caneta;</li> <li>• Caderno diário;</li> </ul>	5m	
<p><b>O.</b> Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as preocupações que sentem os adolescentes;</li> <li>• Compreender a mudança de referência: dos pais aos amigos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O desejo de integração no grupo;</li> <li>• O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção do trabalho de casa;</li> <li>• Transcrição no quadro do “pensamento do dia”, que servirá para estabelecer relação entre os conteúdos lecionados na</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro e caneta;</li> <li>• Caderno diário;</li> </ul>	5m 5m	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pontualidade;</li> <li>• Realização do trabalho de casa;</li> </ul>

<p>(Domínio da Ética e Moral)</p> <p>Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber que o medo, a angústia e o desejo de integração social fazem parte do crescimento e são fundamentais para a conquista da aceitação social;</li> <li>• Compreender a importância da verdadeira amizade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A importância da afetividade que se manifesta em pequenos gestos: um carinho; um beijo; um elogio; um conselho...</li> <li>• A escolha dos amigos influencia a nossa vida;</li> <li>• Qualidades de um verdadeiro amigo.</li> </ul>	<p>aula anterior e o tema desta aula;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de um excerto do texto da pág. 161-162 do manual do aluno;</li> <li>• Diálogo com os alunos sobre os conteúdos do texto: mudanças de ordem afetiva e social. Referência dos amigos; integração no grupo e afastamento dos pais;</li> <li>• Realização de um teste da amizade;</li> <li>• Projeção dos resultados do teste e reflexão sobre os mesmos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual do aluno;</li> </ul>	<p>5m</p> <p>10m</p> <p>10m</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivação para o tema da unidade letiva 3 “ Riqueza e Sentido dos Afetos”;</li> <li>• Participação e empenho nas questões postas pela professora;</li> <li>• Observação direta da atenção, concentração e participação organizada dos alunos;</li> </ul>
---	---	--	---	--	---------------------------------	---

<p>(Domínio da Ética e Moral)</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Síntese da aula, através do diálogo entre professora e alunos;</li>   <li>• Proposta de TPC: os alunos devem elaborar uma frase elogiosa para cada um dos colegas. Reforçando a importância do elogio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fococópias;</li>   <li>• Computador e vídeo projetor.</li> </ul>	<p>5m</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empenho e realização do trabalho proposto;</li>   <li>• Respeito pelos outros.</li> </ul>
-----------------------------------	--	--	--	---	-----------	--

## Planificação de Aula

Unidade Letiva: **Riqueza e Sentido dos Afetos**

Ano:7º | Turma: X

Data: 03/02/2015

Aula n.º 3/5

Tempo previsto:45m

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação Formativa
<p><b>SUMÁRIO:</b> A relação do adolescente com os adultos- pais e educadores – e a construção da identidade.</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Acolhimento;</li> <li>Registo do sumário;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quadro e caneta;</li> <li>Caderno diário;</li> </ul>	5m	
<p>B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.</p> <p>(Domínio da Religião e Experiência Religiosa)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber as dificuldades de relacionamento com a família como um processo de crescimento;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Na adolescência fazem-se escolhas importantes para o resto da vida;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recolha do trabalho de casa, que será novamente dado aos alunos, em forma de diploma, na última aula;</li> <li>Transcrição no quadro do “pensamento do dia”, que servirá para estabelecer relação entre os</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quadro e caneta;</li> </ul>	<p>3m</p> <p>3m</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pontualidade;</li> <li>Realização do trabalho de casa;</li> </ul>

<p><b>O.</b> Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender que a autonomia e personalidade se desenvolvem com a ajuda dos adultos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As dificuldades de relacionamento com os educadores;</li> <li>A importância dos adultos no desenvolvimento da autonomia do adolescente;</li> <li>O contributo do diálogo com os adultos de confiança para resolução de dificuldades.</li> </ul>	<p>conteúdos lecionados na aula anterior e o tema desta aula: conflito com os pais e educadores;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Visualização de um pequeno excerto do filme “Precisam-se mães em Marte”;</li> <li>Diálogo com os alunos sobre o filme, levando a que percebam que são normais os conflitos com os pais e outros educadores; no entanto, há coisas que dizemos e fazemos das quais nos vamos arrepender mais tarde;</li> <li>Ainda, através do diálogo, a professora leva os alunos a perceberem que pela desobediência e rebelião, se tenta conquistar a autonomia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Computador e vídeo projetor.</li> </ul>	<p>7m</p> <p>10m</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivação para o tema da unidade letiva 3 “ Riqueza e Sentido dos Afetos”;</li> <li>Participação e empenho nas questões postas pela professora;</li> <li>Observação direta da atenção, concentração e participação organizada dos alunos;</li> <li>Empenho e realização do trabalho proposto;</li> </ul>
--	---	--	---	--	----------------------	---

<p>(Domínio da Ética e Moral)</p>			<p>em relação aos adultos, mas que eles são um ponto de referência importante;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposta de reflexão por escrito através de uma questão elaborada no quadro: <i>O que mudou na minha relação com os meus pais/educadores a partir do momento que entrei na adolescência?</i></li> <li>• Projeção de um <i>PowerPoint</i>: “Pais Maus”, como síntese da aula. Neste recurso os alunos verificam que os pais preocupados evitam muitos problemas na idade adulta do adolescente.</li> </ul>		<p>10m</p> <p>7m</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeito pelos outros.</li> </ul>
-----------------------------------	--	--	---	--	----------------------	--

## Planificação de Aula

Unidade Letiva: **Riqueza e Sentido dos Afetos**

Ano:7º | Turma: X

Aula n.º 4/5

Data: 10/02/2015

Tempo previsto:45m

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação Formativa
<b>SUMÁRIO: A questão religiosa na adolescência: entre a crença e a dúvida.</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Acolhimento;</li> <li>Registo do sumário;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quadro e caneta;</li> <li>Caderno diário;</li> </ul>	5m	
<p><b>B.</b> Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.</p> <p>(Domínio da Religião e</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender que nesta etapa da vida, há a necessidade de repensar, refletir e reavaliar os conceitos e valores aprendidos desde a infância, por isso também se questiona a existência de Deus;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As questões existenciais (Por que nasci?; Qual a razão de viver?; Para onde vou depois da morte?) levam o adolescente a questionar a existência de Deus;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Transcrição no quadro do “pensamento do dia”, que servirá para estabelecer relação entre os conteúdos lecionados na aula anterior e o tema desta aula: o questionamento de Deus;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quadro e caneta;</li> </ul>	5m	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pontualidade;</li> <li>Motivação para o tema da unidade letiva 3 “Riqueza e Sentido dos Afetos”;</li> </ul>

<p>Experiência Religiosa)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber que Deus está sempre do nosso lado, mesmo que em determinados momentos não o possamos perceber.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é a religiosidade: a experiência psicológica do religioso;</li> <li>• Grupos ligados à Igreja podem ajudar ao desenvolvimento da identidade do adolescente;</li> <li>• É nesta fase que há um envolvimento em movimentos religiosos duvidosos: seitas, religiões esotéricas...;</li> <li>• Quando o adolescente parece tirar “férias” de Deus, Este nunca o abandona e está sempre à espera do seu regresso;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo com os alunos sobre o pensamento do dia, levando a que os alunos percebam que é normal questionar Deus, pois faz parte do caminho do adolescente, em direção à maturidade;</li> <li>• Leitura do texto presente no manual do aluno, pág. 166-167, “Acreditar em Deus...é possível?”.</li> <li>• Através do diálogo, questionam-se os alunos sobre o sentido do texto: a adolescência traz consigo, a necessidade de repensar, refletir e reavaliar os conceitos e valores aprendidos desde a infância; que de todas as "crises existenciais" pelas quais o adolescente passa, as dúvidas sobre a fé estão entre as mais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual do aluno;</li> </ul>	<p>15m</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação e empenho nas questões postas pela professora;</li> <li>• Observação direta da atenção, concentração e participação organizada dos alunos;</li> <li>• Empenho e realização do trabalho proposto;</li> <li>• Respeito pelos outros.</li> </ul>
-------------------------------	--	--	---	--	------------	---

			<p>difíceis de serem assimiladas por eles;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora dará como exemplo alguns grupos ligados à Igreja, que poderão ajudar a integração nesta fase da adolescência: Jovens; Escuteiros, etc.;</li> <li>• Audição de uma música: <i>When God Ran</i>. Seguidamente, será distribuída a letra em português para que os alunos percebam que fala de Deus que está sempre com eles e que esperará sempre por eles. Far-se-á a analogia com a <i>Parábola do Filho Pródigo</i> (Lc 15,11-32). E, assim, se fará a conclusão da aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• Fotocópias.</li> </ul>	15m	
--	--	--	---	--	-----	--

## Planificação de Aula

Unidade Letiva: **Riqueza e Sentido dos Afetos**

Ano:7º | Turma: X

Data: 24/02/2015

Aula n.º 5/5

Tempo previsto:45m

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação Formativa
<p><b>SUMÁRIO: O amor na Bíblia: Hino ao amor, de São Paulo.</b></p> <p><b>Ficha de trabalho.</b></p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Acolhimento;</li> <li>Registo do sumário;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quadro e caneta;</li> <li>Caderno diário;</li> </ul>	3m	
<p>G. Identificar os valores evangélicos.</p> <p>(Domínio da cultura cristã e</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer a linguagem do Amor inscrita na Bíblia;</li> <li>Compreender a atualidade do “Hino ao Amor” (1ª Carta de São</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1Cor 13, 1-8: Hino ao Amor e sua implicação na vida pessoal e relacional;</li> <li>O amor como dádiva gratuita, que procura o bem-comum e se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Transcrição no quadro do “pensamento do dia”, que servirá para estabelecer relação entre os conteúdos lecionados nas aulas anteriores e o tema desta aula e diálogo com os alunos para que percebam que o amor é</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quadro e caneta;</li> </ul>	5m	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pontualidade;</li> <li>Motivação para o tema da unidade letiva 3 “ Riqueza e Sentido dos Afetos”;</li> </ul>

<p>visão Cristã da vida).</p>	<p>Paulo aos Coríntios 13,1-8);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber que o amor exige encontro, aceitação e doação;</li> <li>• Reconhecer na mensagem cristã que o ser humano se pode realizar através da vivência e prática do Amor;</li> <li>• Compreender, através de uma síntese conclusiva da Unidade Letiva, que o mais importante é o amor: em</li> </ul>	<p>alegra na entrega aos outros;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O amor cristão é essência da vida cristã;</li> <li>• Síntese conclusiva da Unidade Letiva: só o amor importa.</li> <li>• Ficha de trabalho sobre os conteúdos da Unidade Letiva.</li> </ul>	<p>fundamento de todas as nossas vivências;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de um <i>PowerPoint</i> com o Hino ao Amor, da 1ª Carta de São Paulo aos Coríntios.</li> <li>• Diálogo com os alunos sobre este belo texto, questionando-os sobre os seus conhecimentos sobre São Paulo e Corinto;</li> <li>• De seguida, questionará sobre o sentido do texto bíblico, levando-os a perceber que também na Bíblia o amor é louvado; sem amor, mesmo as melhores coisas não têm valor e o amor cristão é a essência da vida cristã. Os</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projetor e computador;</li> </ul>	<p>5m</p> <p>5m</p> <p>7m</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação e empenho nas questões postas pela professora;</li> <li>• Observação direta da atenção, concentração e participação organizada dos alunos;</li> <li>• Empenho na realização da ficha de trabalho;</li> <li>• Respeito pelos outros.</li> </ul>
-------------------------------	---	---	---	--	-------------------------------	--

	<p>relação a si próprio, aos outros e a Deus.</p>		<p>alunos, com a ajuda da professora concluirão que este texto é bastante atual;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como conclusão da Unidade Letiva, a professora fará um esquema no quadro com o resumo de todas as aulas lecionadas, para que os alunos se apercebam que todas elas falavam de relação: relação consigo próprios; relação com os amigos; relação com os pais/educadores e a relação com Deus. Em todos os tipos de relação, o amor é o mais importante;</li> <li>• Será então distribuída uma pequena ficha de trabalho que servirá como complemento para a avaliação dos alunos nesta Unidade Letiva;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro e caneta;</li> </ul>	<p>5m</p> <p>10m</p>	
--	---	--	--	--	----------------------	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como conclusão desta leção e como lembrança para os alunos serão distribuídos certificados. Estes conterão os elogios elaborados pelos colegas, na 2ª aula desta unidade, para cada elemento da turma. Também incluem uma frase da professora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diplomas.</li> </ul>	5m	
--	--	--	--	---	----	--

### *3.2. Avaliação da lecionação*

Terminada a lecionação exige-se agora uma reflexão que servirá de avaliação da mesma; esta será essencial para o crescimento e aperfeiçoamento de práticas, com vista, essencialmente, ao melhoramento do processo ensino/aprendizagem. Assim decidiu-se fazer uma avaliação aula a aula, detendo-nos em todas as atividades, estratégias e recursos e os seus efeitos para a consecução dos objetivos estipulados.

Verificou-se, então, que, como a aula começa após o primeiro intervalo da manhã, os alunos têm a tendência a chegar atrasados, isso verificou-se também na primeira aula.

Da observação da turma antes da lecionação verificamos que a planta não era a mais adequada porque facilitava a conversação entre os alunos mais agitados, assim, quando entramos pediu-se aos alunos que se sentassem segundo uma nova ordem na sala de aula. Houve alguns protestos, mas todos acataram a decisão.

Como se tratava da **primeira aula** lecionada na turma, optou-se por fazer uma apresentação mais dinâmica, e cada aluno apresentou o colega do lado. Esta atividade faz sentido na lecionação de uma Unidade Letiva direcionada para os afetos; no entanto, os alunos reagiram logo, referindo que já se conheciam. No decorrer desta atividade verificaram que na sua maioria, desconheciam a idade dos colegas e aquilo que no início lhes pareceu sem sentido, diz-se isto porque pelos comentários evidenciaram isso mesmo, acabou por tornar-se em aprendizagem: nem sempre conhecemos quem está ao nosso lado.

Depois desta apresentação registou-se o sumário no quadro e de imediato se verificou que alguns alunos não traziam o material necessário para a aula, sugerimos que registassem numa folha e depois o transcrevessem para o caderno da disciplina. Os alunos fizeram-no, num clima de respeito e aceitação. Partiu-se, então para a estratégia que seria comum a todas as aulas, o pensamento do dia, que serviu sempre para concentrar os alunos no início da aula e introduzir os conteúdos a abordar em cada uma. A professora questionou os alunos sobre a autora deste pensamento verificando-se que, praticamente, todos a conheciam, o que, na nossa opinião, os motivou na explicação do mesmo, vários alunos quiseram intervir, fazendo-o de forma ordeira e organizada. Este pensamento serviu também para se fazer uma introdução ao tema e uma explicação geral da Unidade Letiva.

Os conteúdos desta aula foram direcionados para a definição de adolescência e das transformações que ocorrem nesta fase da vida, que vão condicionar a forma como se relacionam com eles próprios e com os outros. Nesta aula estabeleceu-se uma interdisciplinaridade com Ciências Naturais e os alunos ficaram entusiasmados, pois já tinham

alguns conhecimentos sobre o assunto, demonstrando as suas dúvidas e angústias relativamente ao seu corpo, dando as suas opiniões e ouvindo com muita atenção a opinião dos colegas. Foram referindo as suas mudanças físicas e também psicológicas, relatando preocupações sinceras com a mudança de humores que, facilmente, ocorrem. Foi um espaço de partilha que enriqueceu a aula. Este objetivo foi plenamente alcançado tendo em conta que era a primeira vez que lecionávamos na turma, pois tínhamos algum receio que não participassem e se inibissem.

Como síntese da aula, os alunos foram convidados a visualizar um vídeo, preparado pela professora, que fazia um resumo do que tinha sido abordado na aula e alguns conteúdos a abordar nas próximas aulas desta Unidade Letiva: definição de adolescência; puberdade; transformações físicas e biológicas no corpo dos rapazes e raparigas; importância das amizades e distância da família. Os alunos estiveram com muita atenção, escutando, também a música *Deixa o mundo girar*, dos Pólo Norte, intencionalmente escolhida devido à sua letra, porque se relacionava com as temáticas abordadas. Pelas suas reações, consideraram este recurso bastante atrativo, pois perceberam facilmente a linguagem utilizada e comentaram alguns conteúdos, identificando-se com algumas situações neles enunciadas. Pediram para o passar uma segunda vez, porque gostaram da música, o que não foi possível porque a aula estava no final e tinham Educação Física logo a seguir, tendo de deslocar-se rapidamente para o ginásio. Assim, a professora apenas teve tempo de distribuir uma ficha de trabalho para realizar em casa.

Considera-se que os objetivos estabelecidos para esta aula foram plenamente atingidos; a planificação foi cumprida, sendo as atividades e recursos utilizados adequados ao contexto da turma. Os alunos, surpreendentemente, revelaram um comportamento bastante satisfatório. Penso que esta primeira aula em muito contribuiu para o clima de empatia que dominou durante toda a leção desta Unidade.

A **segunda aula** começou de uma forma algo atribulada porque os alunos entraram na sala de uma forma bastante desorganizada e agredindo-se verbalmente uns aos outros. Tivemos de chamá-los à atenção tentando apaziguar e serenar os ânimos exaltados, fruto, talvez, de uma zanga na hora de intervalo. Depois deste breve diálogo, acalmaram um pouco escrevendo o sumário no caderno diário, partindo-se depois para a correção do trabalho de casa. Praticamente todos o tinham feito, exceto dois alunos; um porque tinha faltado na primeira aula, outro porque se esqueceu da ficha em casa. Como a ficha continha perguntas de ordem pessoal relativamente ao seu aspeto físico, às suas características psicológicas, muitos quiseram partilhar as suas próprias respostas, dando espaço a um diálogo construtivo entre alunos/professora, alunos/alunos. O que também aconteceu quando se expôs no quadro o pensamento do dia. Questionámos os alunos sobre o Livro dos Provérbios, do qual se retirou o pensamento, constatando que ninguém o conhecia. Deu-se então, informações sobre este livro instigando a

curiosidade dos alunos, referindo também que alguns provérbios que utilizamos atualmente, já se encontravam lá.

Os alunos interpretaram facilmente o pensamento do dia, percebendo que o adolescente sente necessidade de se juntar aos seus pares e integrar grupos; que esta pertença lhes permite manter relações estáveis e construir um sistema de valores em que vão assentar as relações interpessoais na idade adulta. Salientaram a importância de se escolher bem os amigos; no entanto, também foram unânimes em considerar que tinham de ter “muita cabeça”, serem fortes psicologicamente para resistir às tentações propostas pelos amigos- drogas, álcool, tabaco, violência... O único aspeto menos positivo nesta atividade foi o facto de os alunos participarem algo desordenadamente, sendo difícil controlar alguns comentários mais maldosos em relação a colegas, com quem tinham discutido no início da aula.

Decidimos, desta forma, rentabilizar o manual do aluno, pouco utilizado nas minhas aulas, pelos motivos acima referidos, e solicita-se que o abram na página 162. Escolheu-se um dos alunos mais perturbadores para o ler, assim estaria atento e não perturbaria durante a leitura, o que resultou, pois todos estiveram atentos. Quando refletimos sobre o mesmo, as intervenções foram bastante pertinentes, referindo-se à importância da afetividade na adolescência, momento aproveitado pela professora para reforçar o facto de, nesta fase da vida, um carinho, um elogio ou um conselho pode ajudar nos momentos mais difíceis.

Propôs-se, então, que os alunos realizassem um teste de amizade, reclamaram de imediato, pois a palavra “teste” tinha conotação negativa; no entanto quando depois de se explicar que tipo de teste era e que servia apenas para reflexão sobre que tipo de amigo eles são, acalmaram os ânimos. Pediu-se que não revelassem as pontuações de cada teste, cada um refletiria sobre os seus próprios resultados, pois com uma turma com estas características tudo é pretexto para a crítica ao colega. A pontuação e resultados dos testes foram projetados em *PowerPoint* para que os alunos verificassem os seus próprios resultados, e a professora deu apoio mais individualizado ao alunos da Educação especial, explicando as questões e ajudando a fazer as cotações dos testes. A atividade revelou-se bastante interessante, mas exigia mais tempo para a sua elaboração devido à reflexão que exigia. Pensamos que não estaria tão condicionada e resultará muito bem se não se tivessem gastado os 10 minutos iniciais em tentar apaziguar os alunos; que não foi tempo perdido, foi antes tempo ganho, porque permitiu trabalhar o aspeto relacional, que se revelou preocupante durante quase todas as aulas.

Propôs-se, seguidamente, um trabalho de casa: os alunos teriam de escrever uma frase elogiosa ou um adjetivo elogioso que caracterizasse cada colega; teria de ser elaborado numa folha à parte para que pudesse ser recolhido pela professora. A reação surpreendeu pela negativa, praticamente todos os alunos referiram que não o fariam, pois nada de bom havia a

dizer sobre os colegas. Foi referido de uma forma tão agressiva que chocou; no entanto, não houve tempo para explorar o assunto porque os alunos teriam de sair para a aula de Educação Física. À saída da aula, particularmente, um aluno mais inibido abordou a professora dizendo que se ela conhecesse bem a turma, perceberia porque se recusavam a fazê-lo. Isto preocupou-nos, facto que foi relatado à professora cooperante.

Considera-se que os objetivos para esta aula foram alcançados e a planificação foi cumprida, mas havia conteúdos que exigiriam mais tempo para serem abordados, porque seria fundamental dar mais espaço para o diálogo, essencialmente, no que diz respeito ao teste de amizade. Devíamos ter explicado melhor o intuito da realização do teste, pois alguns alunos tiveram dificuldades em realizá-lo.

A **terceira aula** começou com o registo do sumário. É de salientar que este foi sempre escrito no início da aula para concentrar a turma. Procedeu-se, seguidamente, à recolha do trabalho de casa; não nos surpreendeu o facto de só dois alunos o terem realizado; surpreendeu-nos, sim, terem sido os dois alunos institucionalizados a realizá-lo. Não conseguimos encontrar uma justificação para isto, provavelmente, por coincidência, talvez por darem grande importância aos amigos devido à sua situação; foi uma lição para nós e para a turma. Dialogou-se, desta forma, com a turma sensibilizando-os para o conhecimento do *outro*, para a importância da alteridade e o reconhecimento das coisas boas que cada um tem, insistindo que todas as pessoas têm qualidades, mesmo que não as mostrem claramente. Os alunos ficaram bastante silenciosos, refletindo sobre as palavras proferidas.

Partiu-se, assim, para os conteúdos a abordar nesta aula através do pensamento do dia. Alertámos para as palavras algo violentas que continha, mas eram propositadas para provocar a sua indignação. Quando o transcrevemos – “A adolescência é o período da vida em que os jovens se recusam a acreditar que um dia virão a ser tão estúpidos como os pais” (Alex Gabriel Madrigal) – as reações foram imediatas, alguns alunos referiram que não pensavam isso dos pais, outros calaram-se, e um proferiu em voz alta que a mãe era mesmo assim. Este último foi de imediato criticado, tivemos de intervir dizendo que, por muito chocantes que fossem as suas palavras, tinham de respeitar a opinião de todos. Acataram sem hesitar a nossa repreensão, e referiram que nesta idade às vezes se excediam nas atitudes em relação aos pais/educadores e que a relação tende a ser conflituosa, pois começam a dar mais valor ao grupo de amigos. Reforçou-se que há um, normal, conflito de gerações neste caminho de procura da sua autonomia. Estas ideias foram complementadas pela visualização de um excerto do filme “Precisam-se mães em Marte” (7 minutos), que relata a difícil relação de um adolescente com a sua mãe; no entanto quando ela desaparece vai fazer tudo para a recuperar, o que mostra que a sua presença é fundamental na sua vida. Os alunos perceberam a mensagem deste pequeno

excerto, dando lugar a um diálogo bastante proveitoso e participado por todos eles. Tivemos sempre a preocupação de referir os pais ou educadores, e não apenas a palavra “pais”, visto que dois alunos estão institucionalizados, tentando não ferir a sua suscetibilidade. Referimos a situação particular da professora, que também tinha vivido num colégio num determinado momento da sua adolescência, levando a um momento de descontração, pois alguns alunos perguntaram se a professora se tinha portado mal. Explicou-se que tinha sido por uma questão relacionada com os estudos e um dos alunos institucionalizados chamou para dizer que também estava institucionalizado. São por vezes estes pequenos momentos de cumplicidade e empatia que marcam a nossa vida e a de tantos alunos.

Foi, de seguida, proposta uma atividade de reflexão, através de uma questão elaborada no quadro: *O que mudou na minha relação com os meus pais/ educadores a partir do momento que entrei na adolescência?*. Esta questão inicialmente devia ser respondida por escrito; no entanto, isto acabou por não acontecer porque a maior parte dos alunos não trazia caderno. Tinham apenas o Caderno do Aluno que vem junto com o manual de EMRC e isso condicionava os momentos de escrita propostos. Salientou-se a importância da utilização de um caderno, mas só alguns o traziam. Acabaram por intervir oralmente, uns dizendo, por exemplo, que a sua relação piorou a partir do momento em que entrou na adolescência, por diversos fatores: irreverência, por querer sair mais e não poder; outros, inclusive um aluno institucionalizado, referiu que a sua relação com os pais/ educadores até melhorou porque agora conversam mais. Foi uma atividade que resultou apenas parcialmente, mas poderia ter sido mais conseguida se houvesse uma reflexão escrita. Como vários alunos queriam participar, era difícil controlar as suas intervenções, o que levou a alguma agitação na sala de aula.

Passou-se então, como síntese, um *PowerPoint* – “Pais Maus” – e, aí, os alunos estiveram bastante concentrados, comentando, que afinal os pais mais preocupados e exigentes não são maus, porque evitam que os adolescentes enveredem por maus caminhos. Assim, despedimo-nos e a aula terminou; esta estratégia resultou bastante bem.

Os objetivos propostos para esta aula foram atingidos; no entanto, os alunos participaram de uma forma algo desorganizada, o que acabou por perturbar o bom funcionamento da aula, perdendo mais tempo e obrigando a professora a uma postura mais rígida. As atividades foram adequadas, no entanto, o pensamento do dia que tinha a intenção de alertá-los para comportamentos mais violentos em relação aos pais/educadores, acabou por gerar alguns conflitos entre eles. Não obstante, estes momentos também nos deram oportunidade de trabalhar, de alguma forma, as relações humanas e promover o respeito entre eles. Os resultados verificaram-se nas duas últimas aulas da lecionação.

A **quarta aula** iniciou-se com os atrasos do costume, condicionando o tempo para a abordagem dos conteúdos planejados. Depois de escrever o sumário no quadro, vários alunos pediram para intervir, dizendo que tinham realizado o trabalho de casa pedido na segunda aula, elogios aos colegas, questionando sobre se ainda os aceitaria. Referimos que ficava feliz por o terem feito e recolhemo-los. Logo alguns alunos perguntaram se não haveria pensamento do dia, o que me fez refletir sobre a importância desta estratégia ao longo desta Unidade. Consideramos que o pensamento utilizado nesta aula não foi o mais adequado, pois nenhum aluno conseguiu perceber o seu sentido, mesmo depois de a professora lhes explicar a palavra “intelecto”. Assim, tivemos de ajudá-los na sua interpretação, partindo para o assunto da aula, a dúvida do adolescente em relação às suas crenças.

Solicitou-se que os alunos abrissem o manual na página 166-167, onde se encontra o texto “Acreditar em Deus...é possível?” e pediu-se que um aluno o lesse. Desta vez foi escolhido um aluno mais inibido e que dificilmente participa, apenas intervindo quando solicitado. Tivemos de adotar esta estratégia por diversas vezes porque é uma turma, como foi acima referido, bastante heterogênea; uns alunos são demasiado participativos, chegando à desorganização, outros são demasiado apagados, sentindo-se inibidos perante colegas que por vezes não respeitam as regras. Através do texto abriu-se espaço para o diálogo que foi bastante proveitoso, os alunos mais irreverentes afirmaram de imediato que Deus não existia, que só iam à igreja porque eram obrigados. Outros afirmaram-se crentes em Deus, frequentadores da catequese por iniciativa própria.

Através do diálogo foi-se referindo que nesta idade é normal questionarmos a nossa fé, como queremos mais autonomia e tendemos a afastar-nos da influência dos pais, também a nossa irreverência se manifesta em relação a Deus. Referindo, ainda, a importância de grupos ligados à igreja, que poderão ajudar o adolescente nesta fase e atribuir um sentido à sua vida, nomeadamente grupos de Jovens e Escuteiros, que evitam tantas vezes que os jovens vão por caminhos incertos e são uma forma do adolescente se sentir acompanhado na sua caminhada solitária. Os alunos partilharam a participação em alguns destes grupos: catequese, escuteiros...

De seguida propôs-se ouvir uma música, acompanhada de um vídeo – *When God ran* – que estava escrita em inglês e os alunos ficaram atentos, tentando fazer a sua tradução. Aproveitou-se, mais uma vez para fazer uma interdisciplinaridade, nestes caso, com a disciplina de inglês. Posteriormente, foi-lhes distribuída uma fotocópia com a letra da música traduzida em português, mas não houve grande tempo para explorá-la pois estava a dar o toque de saída, os alunos ainda referiram que poderíamos ficar mais um bocado, que iriam mais tarde para Educação Física, mas imediatamente se terminou a aula, prometendo voltar à música na aula seguinte.

Considera-se que os objetivos da aula não foram atingidos na sua totalidade, pois faltou a exploração da música, peça fundamental, para a consecução dos mesmos. No entanto, devido à importância do tema, achou-se fundamental dar mais tempo para o debate, pois os alunos sentiram necessidade de dar as suas opiniões e expor as suas dúvidas. Mais uma vez houve algumas participações mais desorganizadas, mas é de salientar a completa concentração dos alunos nos momentos chave: na leitura do texto e na visualização do vídeo/audição da música.

A **quinta aula** iniciou-se com o registo do sumário e um breve diálogo com os alunos, pois alguns falaram sobre a música da última aula, dizendo que a tinham ouvido novamente no *Youtube*. Aproveitámos para ler a letra da mesma em português e questionámo-los sobre o seu sentido; intervieram com comentários pertinentes. Então referiu-se que Deus está sempre a acompanhar-nos e mesmo que nos afastemos dele, estará sempre à nossa espera. Um dos alunos que está institucionalizado, que revela uma boa cultura religiosa, comentou o facto de a música lhe lembrar a *Parábola do Filho Pródigo*. Como quase nenhum aluno a conhecia, pedimos-lhe que contasse aos colegas a Parábola, complementando com informações mais corretas o que ele ia dizendo.

Aproveitando a explicação que o aluno deu, escreveu-se o pensamento do dia – "Tudo o que sabemos do amor, é que o amor é tudo que existe" (Emily Dickinson) – para introduzir os conteúdos da aula. Desta vez os alunos compreenderam perfeitamente o sentido do mesmo, respondendo que o amor é a coisa mais importante que existe. Então referimos que isso é constantemente afirmado na Bíblia e disso é exemplo o Hino ao Amor (1Cor,13,1-8). Os alunos questionaram sobre quem era São Paulo, nenhum tinha conhecimentos sobre ele, e o que era Corinto. Deu-se alguma informações fundamentais e projetou-se o *PowerPoint* com o Hino ao Amor. Esta atividade decorreu bastante bem, pois os alunos comentaram o facto de as características do amor definidas por São Paulo, há vários séculos atrás, irem ao encontro daquilo que eles próprios pensavam sobre esse sentimento. Foi um diálogo interessante, pois nota-se que é uma turma que desconhece a Bíblia e a sua linguagem, com exceção de uma minoria que frequenta a catequese.

Terminada esta atividade, elaborou-se um esquema síntese no quadro com os temas das quatro aulas lecionadas anteriormente: relação do adolescente consigo próprio; relação com os amigos; relação com os pais/ educadores e relação com Deus. Questionaram-se os alunos sobre o sentimento mais importante em que se devem basear estas relações para que resultem e logo responderam em uníssono: *é o amor*. Esta atividade fez-nos perceber que os alunos assimilaram algo destas cinco aulas lecionadas.

Foi distribuída, então, uma pequena ficha de consolidação de conhecimentos, abrangendo todos os conteúdos abordados nas aulas, dando apenas dez minutos para a realizarem.

Cumpriram rapidamente a tarefa, não precisando de mais tempo, inclusive os alunos da Educação Especial.

Por fim, terminou-se a aula e toda a leção da Unidade Letiva distribuindo certificados aos alunos; estavam bastante curiosos para os abrirem. Escolheu-se os dois alunos mais sossegados da turma para ajudarem na distribuição, tentando que se tornassem mais desinibidos e participativos. Pensamos que foi uma estratégia acertada porque se mostraram felizes por ajudar. Os alunos ficaram espantados por verificar que os certificados continham os adjetivos atribuídos por eles a cada colega da turma e uma frase da professora desejando que fossem felizes. Pensamos que esta atividade mais complexa, que exigiu mais tempo na sua elaboração, foi um ponto forte desta leção. Os alunos ficaram felizes por ver o que os colegas diziam deles, agradeceram à professora por ter feito este trabalho e alguns comentaram que tinham pena não terem realizado o trabalho de casa, pois os colegas tinham-nos elogiado e eles não retribuíram. Esta foi a maior lição para eles, todos tiveram direito ao certificado, mas nem todos tinham colaborado para que ele fosse elaborado.

Quando olhamos para trás pensa-se naquilo que fizemos e resultou e naquilo que não fiz e poderia ter feito; no entanto, o balanço é bastante positivo. Considera-se que os objetivos, no geral, foram atingidos, realçando-se como aspeto negativo a participação desordenada e menos adequada de alguns alunos, que não se verificou em todas as aulas, mas exigiu um esforço acrescido para controlar comportamentos desadequados. Uma mudança significativa destas participações desordenadas, que perturbam o bom funcionamento, exigiriam mais tempo com os alunos, que um estágio deste teor não nos permite; pois são poucos os momentos que passámos juntos. Houve atividades mais conseguidas e menos conseguidas como acima foi descrito, mas a aprendizagem advém disso mesmo, da tentativa e erro, levando a uma constante autocrítica com vista à superação das dificuldades; e, conseqüentemente, levando a uma evolução no processo de ensino/aprendizagem.

Fica-se, assim, com a certeza de que seriam precisas mais aulas para trabalhar este tema que é tão pertinente quanto necessário, numa turma onde os valores humanos têm de ser desenvolvidos insistentemente. Foi-se notando uma evolução no relacionamento entre eles, nomeadamente a partir do momento em que foi proibido que alguém criticasse qualquer colega que respondesse de uma forma menos pertinente. A nossa insistência neste aspeto foi dando frutos, que embora frágeis, poderão fortalecer-se com a perseverança.

Em suma, podemos referir que a empatia foi mútua e notou-se no momento da despedida, pois referiram que iriam ter saudades da professora, palavras essas que pareceram ser verdadeiras, levando a que se gerasse em nós um sentimento de nostalgia pelo terminar da leção.

## CONCLUSÃO

Quando chegamos a esta fase de concluir o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, temos a plena consciência de que está incompleto e tanto tínhamos a acrescentar. É um tema deveras interessante e apaixonante que, apesar do ano difícil e duro, em que tantas vezes se vacila entre a persistência e a desistência, foi motivante, essencialmente, no que diz respeito à implementação de estratégias/atividades e recursos em sala de aula. Apesar da longa experiência de lecionação na escola pública, que nos permite, sem dúvida, ter um conhecimento do ambiente escolar que facilita a lecionação, a PES possibilita um crescimento a nível científico que se traduz em grandes benefícios para o processo de ensino/aprendizagem. É um tempo novo, tempo de avaliação e reflexão sobre práticas instaladas que nem sempre são as mais adequadas, permitindo uma evolução significativa na nossa vida profissional.

Conscientes da importância da educação, que dirige a sua atividade para o desenvolvimento do aluno nas suas diferentes dimensões – conhecimento, atitudes, valores, práticas – construiu-se um referencial teórico, fruto de uma intensa e nada fácil pesquisa bibliográfica, que possibilitou uma reflexão sobre a pertinência da disciplina de EMRC na escola e o seu contributo para o desenvolvimento integral do aluno. Desde os antigos pedagogos gregos, que se enfatiza a necessidade de uma mente vigorosa, um corpo saudável e o cultivo das virtudes, assim, os grandes teóricos educacionais têm sustentado com afinco que a boa educação deve ser cognitiva, afetiva e comportamental. Esta educação pressupõe a libertação e o desenvolvimento das capacidades dos seres humanos, sem atender à raça, ao sexo, à categoria ou ao estatuto socioeconómico.

Tendo, hoje, o papel acrescido de educar e não apenas ensinar, porque a família já não cumpre o seu papel socializador, as escolas são o lugar que propiciam aquilo a que Goleman chama de “literacia emocional”. Consideramos que a disciplina de EMRC cumpre essa tarefa fundamental de desenvolver as emoções dos alunos de uma forma a que consigam relacionar-se consigo e com os outros de um modo consciente e responsável. Desempenha também um papel crucial no desenvolvimento da dimensão espiritual, sendo um valioso contributo para a clarificação dos conteúdos da fé, pois a situação espiritual dos nossos dias exige uma luta intensa contra desconhecimento religioso, contra a fé débil que parece não conseguir dialogar com a cultura moderna sem perder a sua identidade. No contexto atual, marcado pela pluralidade, o ensino religioso pode ser a solução para a formação da personalidade da pessoa desde cedo.

Por tudo isto, podemos afirmar que ser professor de EMRC é ser-se privilegiado, é assumir uma responsabilidade acrescida de transmitir conhecimentos e ser uma extensão da

família; tantas vezes é em nós que os alunos confiam, que buscam um carinho ou apenas um sorriso... Que sejamos sempre um ponto de apoio!

## **BIBLIOGRAFIA**

BÍBLIA SAGRADA, Difusora Bíblica, Lisboa, 2002.

### **1. Documentos do Magistério da Igreja**

CONCÍLIO VATICANO II, Declaração *Gravissimum Educationis* (28 de outubro de 1965) in AAS 58 (1966), 728-739.

CONCÍLIO VATICANO II, Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*, (7 de dezembro de 1965) in AAS 58 (1966), 1025-1115.

CONSELHO PONTIFÍCIO «JUSTIÇA E Paz», *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, Editora Principia, Cascais, 2005.

### **2. Documentos da Conferência Episcopal Portuguesa**

COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, SNEC, Lisboa, 2007.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação, Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos*, Secretariado Geral do Episcopado, Lisboa, 2002.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *A Família, esperança da Igreja e do mundo*, Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, Lisboa, 2004.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *A Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*, in *Pastoral Catequética*, 5 (2006), 7-16.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *A Escola em Portugal. Educação integral da pessoa humana*, Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, Moscavide, 2008.

### **3. Legislação**

Decreto-lei 240/2001, de 30 de Agosto, *Diário da República*, I Série – A, nº. 201, 5570.

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, in *Diário da República*, I série, nº4, 2008, 154-163.

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, in *Diário da República*, 2.ª série, n.º 77, 2012, 13952-13953.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, in *Diário da República*, I Série, n.º 237, 1986, 3067-3081.

Resolução da Assembleia da República n.º 74/2004, de 16 de novembro (Concordata entre a República Portuguesa e a Santa Sé), in *Diário da República*, I Série-A, n.º 269, 2004, 6741-6750.

#### **4. Bibliografia complementar**

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ANDRÉ SOARES, *Projeto Educativo*, Agrupamento de Escolas André Soares, Braga, 2014.

ALMEIDA, Leandro, *Teorias da Inteligência*, Edições Jornal de Psicologia, Porto, 1988.

ALMEIDA, Leandro, *Inteligência: Definição e Medida*, CIDInE, Aveiro, 1994.

ALTE DA VEIGA, Manuel, *Vida, Violência, Escola, Família*, Edições APPACDM, Distrital de Braga, Braga, 1998.

AMATUZZI, Mauro, *Esboço da Teoria do Desenvolvimento Religioso*, in PAIVA, José (org.) *Entre Necessidade e Desejo: Diálogos da psicologia com a religião*, Edições Loyola, São Paulo, 2001.

AMBRÓSIO, Juan, “As religiões na escola”, in *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões*, 2 (2002), 59-63.

ARMSTRONG, Thomas, *Inteligências Múltiplas na Sala de Aula*, ARTMED, Porto Alegre, 2001.

BENTO XVI, *Carta à Diocese de Roma sobre a Tarefa Urgente da Formação das Novas Gerações* (21 de janeiro de 2008), in *L'Osservatore Romano*, 5 (2008), 8.

BENTO XVI, *Discurso aos Professores de Religião Católica nas Escolas Italianas* (25 de abril de 2009), in *L'Osservatore Romano*, 18 (2009), 9-10.

BINET, Alfred; SIMON, Theophile, *La Mesure du Développement de L'intelligence Chez Les Jeunes Enfants*, Éditions Bourelle, Paris, 1954.

BISSELL CARROLL, John, *Human Cognitive Abilities. A Survey of Factor – Analytic Studies*, Cambridge University Press, New York, 1993.

BRADBERRY, Travis; GREAVES, Jean, *Guia Prático da Inteligência Emocional*, Bertrand Editora, Lisboa, 2008.

BUBER, Martin, *Eu e Tu*, (trad. do Alemão por Newton Aquiles Von Zuben), São Paulo, Centauro Editora, 2009.

- BURT, Cyrill, *The Factors of the Mind*, University of London Press, Oxon, 1940.
- CALHOUN, Cheshire; SOLOMON, Robert, *What is an Emotion? Classic Readings in Philosophical Psychology*, Oxford University Press, New York, 1984.
- CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee, *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*, ARTMED, Porto Alegre, 2000.
- COHEN, Ronald; SWERDLIK, Mark, *Pruebas y Evaluación Psicológicas. Introducción a las pruebas y la medición*, McGraw-Hill, Santa Fé, 2006.
- DAMÁSIO, António, *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*, 15ª Edição, Publicações Europa-América, Lisboa, 1995.
- DAMÁSIO, António, *O Sentimento de Si*, Publicações Europa-América, Mem Martins, 2000.
- DE BOTTON, Alain, *Religião para ateus. Um guia para não crentes sobre as utilizações da religião*, Edições D. Quixote, Alfragide, 2012.
- DELACOUR, Jean, *Le Cerveau et L'Esprit*, Presses Universitaire de France, Paris, 1995.
- DELORS, Jaques (coord.), *Educação. Um tesouro a descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Edições Asa, Porto, 1996.
- DICIONÁRIO COMPLETO DE LÍNGUA PORTUGUESA, Tomo I, Texto Editores, 2006.
- D'OLIVEIRA MARTINS, Guilherme, "O conhecimento do fenómeno religioso", in *Pastoral Catequética*, 5 (2006), 69-73.
- DUBOIS, Daniel, *O Labirinto da Inteligência. Da inteligência natural à inteligência fractal*, Instituto Piaget, Lisboa, 1994.
- DUQUE, Eduardo, *Os Jovens e a Religião na Sociedade Actual. Comportamento, Crenças, Atitudes e Valores no Distrito de Braga*, Instituto Português da Juventude, Braga, 2007.
- DUQUE, João, *Cultura Contemporânea e Cristianismo*, Universidade Católica Editora, Lisboa, 2004.
- DUQUE, João, *Teologia e educação nas dinâmicas sociais*, in FIGUEIRA, Eulálio; JUNQUEIRA, Sérgio (org.), *Teologia e Educação. Educar para a Caridade e a solidariedade*, Paulinas, São Paulo, 2012, 17-31.
- EYSENCK, Hans; KAMIN Leon, *La confrontación sobre la inteligencia. Herencia-Ambiente*, Ediciones Pirámides, S.A., Madrid, 1986.

- FERNANDES, Evaristo, *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*, Edições Asa, Porto, 1990.
- FIGUEIRA, Eulálio, *Ensinar ou Formar? Uma relação entre o conhecimento e o convencimento. Questões epistemológicas para o Ensino Religioso*, in FIGUEIRA, Eulálio; JUNQUEIRA, Sérgio (org.), *Teologia e Educação. Educar para a Caridade e a solidariedade*, Paulinas, São Paulo, 2012, 293-313.
- FRANCISCO, *Discurso aos Participantes na Plenária da Congregação para a Educação Católica* (13 de Fevereiro de 2014), in *L'Osservatore Romano*, 8 (2014), 5.
- GALTON, Francis, *Herencia Y Eugenesia*, Alianza Editorial, Madrid, 1988.
- GARDNER, Howard, *Inteligências Múltiplas. A Teoria na Prática*, ARTMED, Porto Alegre, 2000.
- GARDNER, Howard, *Estruturas da Mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas*, ARTMED, Porto Alegre, 2002.
- GARDNER, Howard, *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Espasa Libros, Barcelona, 2012.
- GALLEGOS, Ramón, *Educación y Espiritualidad. La educación como práctica espiritual*, Fundación Internacional para la Educación Holista, Guadalajara, 2005.
- GIUSSANI, Luigi, *Educar é um risco. Como criação de personalidade e de história*, DIEL, Lisboa, 1998.
- GOLEMAN, Daniel, *Inteligência Emocional*, Temas e Debates, Lisboa, 1997.
- GOTTMAN, John; DECLAIRE Joan, *A Inteligência Emocional na Educação*, Pergaminho, Lisboa, 1999.
- GRÁCIO, Rui, *Obra Completa da Educação*, I vol., Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1995.
- GUILFORD, Joy, *La Naturaleza de la Inteligencia Humana*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1986.
- ILLANES, José, *Tratado de Teologia Espiritual*, Ediciones Universidad de Navarra S.A., Pamplona, 2007.
- JEEVES, Malcom; BROWN, Warren, *Neurociencia, psicología y religión. Ilusiones, espejismos y realidades acerca de la naturaleza humana*, Editorial Verbo Divino, 2010.

- JUNQUEIRA, Sérgio, *Ensino Religioso: aspectos práticos*, in FIGUEIRA, Eulálio; JUNQUEIRA, Sérgio (org.), *Teologia e Educação. Educar para a Caridade e a solidariedade*, Paulinas, São Paulo, 2012, 314-334.
- LOPES, Fátima, “Evangelizar na escola: comentário”, in *Pastoral Catequética*, 26 (2013), 33-36.
- MAIA, Carlos, *Valores, Educação e Adolescência. A legitimidade de modelos em educação*, Edições APPCDM, Distrital de Braga, Braga, 1996.
- MALO PÉ, António, *Antropologia de la Afectividad*, Ediciones Universidad de Navarra, S.A., Navarra, 2004.
- MARTIN, Doris; BOECK, Karin, *O que é a inteligência emocional?*, Editora Pergaminho, Lda., Lisboa, 1997.
- MECA, Diego, *Martin Buber. Fundamento existencial de la intercomunicación*, Editorial Herder, Barcelona, 1984.
- MEILI, Richard, *La Estructura de la Inteligencia. Análisis factorial y psicología del pensamiento*, Editorial Herder, Barcelona, 1986.
- MOITA, Fernando, “A missão do professor de EMRC no contexto da escola atual”, in *Pastoral Catequética*, 26 (2013), 53-74.
- NUEVO DICIONÁRIO DE ESPIRITUALIDAD, Ediciones Paulinas, Madrid, 1983.
- PEIXOTO, Luís, *Auto-Estima, Inteligência e Sucesso Escolar*, Edições APPCDM Distrital de Braga, Braga, 1999.
- PEREIRA, Jorge, “Uma perspectiva sobre o perfil do professor”, in *Pastoral Catequética*, 5 (2006), 97-123.
- PIAGET, Jean, *Seis Estudos de Psicologia*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1983.
- PIAGET, Jean, *Para Onde Vai a Educação?*, Livros Horizonte, Lisboa, 1990.
- PIAGET, Jean, *O nascimento da Inteligência na criança*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1996.
- PINTO DA COSTA, José, *Do amor à violência*, in I Conferência Temática CAVA, *A afirmação do Amor num Mundo de violência*, Edições Cava, Vieira do Minho, 2007.
- PIZARRO, Emilio, *Psicologia do Adolescente*, Edições Paulistas, São Paulo, 1974.

- PROENÇA, Maria Helena, *Ensinar/aprender História. Questões de didáctica aplicada*, Livros Horizonte, Lisboa, 1990.
- QUEIRÓS, Manuela, *Inteligência Emocional. Aprenda a ser feliz*, Porto Editora, Porto, 2014.
- KOVECSES, Zoltán, *Emotion Concepts*, Springer-Verlag, New York, 1990.
- REGATEIRO, Fernando, *A participação da família na educação moral*, Fórum de EMRC, SNEC, Lisboa, 2005.
- REIMÃO, Cassiano, *A Cooperação entre a Escola e a Família. Uma exigência da Modernidade*, in D'OREY DA CUNHA, Pedro, *Educação em Debate*, Universidade Católica Editora, Lisboa, 1997, 138-165.
- ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou, *O Elemento*, Porto Editora, Porto, 2011.
- ROJAS, Enrique, *O Homem Light. Uma vida sem valores*, Gráfica de Coimbra, Coimbra, 1994.
- ROJAS, Enrique, *El Laberinto de la Afectividad*, Espasa, Madrid, 1999.
- SÁ CARVALHO, Cristina, “A experiência religiosa dos adolescentes”, in *Theologica*, 2.<sup>a</sup> Série, 45, 2 (2010), 411-433.
- SCHALLER, Jean-Pierre, *Moral y Afectividad*, Editorial Razón y Fe, S.A., Madrid, 1963.
- SEARLE, John, *A Redescoberta da Mente*, Instituto Piaget, Lisboa, 1992.
- SECRETARIADO NACIONAL de EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Desafios*, Manual de Educação Moral e Religiosa Católica, 7º ano, SNEC, Lisboa, 2009.
- SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, SNEC, Moscavide, 2014.
- SEIÇA, Aline, *A Docência como Praxis Ética e Deontológica. Um estudo empírico*, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa, 2003.
- SHIBLES, Warren, *Emotion*, The language Press, Wisconsin, 1974.
- SILVA NUNES, Tomás, “Sobre as finalidades da Educação Moral e Religiosa Católica”, in *Pastoral Catequética*, 5 (2006), 75-80.
- SOLOMON, Robert, *Espiritualidade para Céticos*, Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2003.
- SPEARMAN, Charles, *Les Aptitudes de L'Homme*, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, 1936.

- SPRINTHALL, Norman; SPRINTHALL, Richard, *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentalista*, McGraw-Hill, Alfragide, 1993.
- SPRINTHALL, Norman; COLLINS, Andrews, *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentalista*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1994.
- STEINER, Claud; PERRY, Paul, *Educação Emocional*, Pergaminho, Cascais, 2000.
- SUTHERLAND, Peter, *O Desenvolvimento Cognitivo Actual*, Instituto Piaget, Lisboa, 1996.
- THURSTONE, Louis, *The Nature of Intelligence*, Routledge, Oxon, 1999.
- TORRALBA, Francesc, *Inteligência Espiritual*, Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2013.
- UNESCO, *A Educação do Futuro*, Livraria Bertrand, Amadora, 1978.
- UNESCO, *O direito à educação. Uma educação para todos durante toda a vida*, Relatório Mundial sobre a Educação, Edições Asa, Porto, 2000.
- WECHSLER, David, *La mesure de l'intelligence de l'adulte*, Presses Universitaire de France, Paris, 1973.
- VILAÇA, Isabel; CARMONA, Vitor, “Os contextos pedagógicos e educativos da EMRC”, in *Pastoral Catequética*, 5 (2006), 89-96.
- ZABALZA, Miguel, *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Edições Asa, Porto, 2001
- ZOHAR, Danah; MARSHALL, Ian, *Inteligência Espiritual*, Sinais de Fogo, Lisboa, 2004.
- VON ZUBEN, Newton Aquiles, “A questão do inter-humano - uma Releitura de Eu e Tu de Martin Buber,” in *Síntese*, vol. 35, n.º 111 (2008), 87-110.

## 5. Netgrafia

- CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, Carta aos Presidentes das Conferências Episcopais sobre o Ensino da Religião na Escola (05 de maio de 2009). [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20090505\\_circ-insegn-relig\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20090505_circ-insegn-relig_po.html) (acedido a 03/03/15).
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA, VII Revisão Constitucional (2005). <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf> (acedido a 01/04/15).
- MAYER, Jonh; SALOVEY, Peter, “The Intelligence of Emocional Inteligence”, in *Intelligence* 17,1993,433-442.

[http://scholar.google.pt/scholar?q=salovey+p.+%26+mayer+jd.+\(1990\).+emotional+intelligence.+imagination+cognition+and+personality&hl=ptPT&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholar&sa=X&ei=GPv4VMfcF8asU4jzgMAB&ved=0CBwQgQMwAA](http://scholar.google.pt/scholar?q=salovey+p.+%26+mayer+jd.+(1990).+emotional+intelligence.+imagination+cognition+and+personality&hl=ptPT&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ei=GPv4VMfcF8asU4jzgMAB&ved=0CBwQgQMwAA) (acedido a 10/02/2015).

MAYER, Jonh; SALOVEY, Peter, “What is Emocional Intelligence?”, in SALOVEY, Peter; SLUYTER, David (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*, Basic Books, New York, 1997.

[http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1997MSWhatIsEI.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1997MSWhatIsEI.pdf) (06/03/2015).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (10 de dezembro de 1948).

<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html> (acedido a 31/03/15).

PERSINGER, Michael, “Paranormal and religious beliefs may be mediated differentially by subcortical and phenomenological processes of the temporal (limbic) lobes” *Perceptual and Motor skills*, 76 (1993), 247-251.

<https://neurocogconsultants.app.box.com/s/19f7tld3yjny4b00eqbq/18/207365383/1583318743/1> (acedido a 02/02/15).

SALOVEY, Peter; MAYER, John, *Emocional Intelligence*, Baywood Publishing Co., New York, 1990.

[http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf) (acedido a 06/03/2015).

SÍNODO DOS BISPOS, III Assembleia Geral Extraordinária, *Os Desafios Pastorais da Família no Contexto da Evangelização, Instrumentum Laboris*, Cidade do Vaticano, 2014.

[http://www.vatican.va/roman\\_curia/synod/documents/rc\\_synod\\_doc\\_20140626\\_instrumentum-laboris-familia\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20140626_instrumentum-laboris-familia_po.html) (acedido a 01/02/15).

Seguidamente serão apresentados, em anexo, alguns dos recursos didáticos utilizados na leção da Unidade Letiva e que deram consistência à execução da planificação. No entanto, os recursos utilizados serão disponibilizados na íntegra no *dossier* da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

## **ANEXO/ RECURSOS**

Ficha de trabalho  
Adolescência  
7ºX

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

1- Completa as frases:

Ser adolescente é \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O que gosto mais em mim é \_\_\_\_\_

O que gosto menos em mim é \_\_\_\_\_

2- Várias são as mudanças físicas, biológicas e psicológicas que ocorrem na adolescência. Assinala com um **X** em quem acontecem:

Alterações	Rapazes	Raparigas
As ancas alargam, os seios crescem.		
A voz muda, a maçã de Adão torna-se mais visível.		
O sistema reprodutor desenvolve-se e amadurece.		
Acontecem muitas alterações de humor.		
Olha-se para os rapazes de modo diferente		
A pele produz mais gordura e surge a acne.		
Maior preocupação com a imagem corporal.		
Aumenta a transpiração e tem um odor diferente.		
Olha-se para as raparigas de modo diferente.		
Sentem-se medos e complexos.		

Bom trabalho! 😊

---

<sup>333</sup> Esta ficha de trabalho foi realizada como trabalho de casa, serviu também para fazer interdisciplinaridade com a disciplina de Ciências Naturais.

## Integração social

(...)

Na adolescência, surgem os confidentes e os amigos íntimos a quem se revelam os pensamentos, os desejos, as emoções, as dúvidas e apreensões. Muitas vezes imitam-se os modos, as qualidades e os defeitos. “O amigo é como um outro *eu* que ajuda a conhecer-me melhor.”

A afetividade é a carga emotiva que dinamiza qualquer relação de amizade sincera; é aquilo que nos permite viver e compreender a felicidade. Os momentos da nossa vida que melhor recordamos, aliás, que não somos capazes de esquecer, são os momentos felizes. Ora, esses momentos felizes só o são porque foram adornados com instantes de positiva união, com verdadeiros gestos de **afeto**: um abraço, um beijo, uma carícia, um olhar cheio de ternura, um conselho... Estes momentos afetivos têm um significado especial nos períodos mais difíceis da nossa vida, quando nos sentimos mais tristes, mais sozinhos... porque é nesses momentos que, de facto, aparecem os verdadeiros amigos, aquelas pessoas que gostam de nós incondicionalmente, e nos dão a mão, nos ajudam a erguermo-nos e a seguir em frente.

Só fazendo a experiência da afetividade seremos capazes de viver cada momento da nossa vida com ousadia, com dedicação, com uma vontade enorme de vencer, de ultrapassar todos os obstáculos!

**A presença dos outros na nossa vida é essencial.**

## Teste da Amizade<sup>334</sup>

### **A amizade é uma coisa séria. Mas também o será para ti?**

Responde às questões que se seguem de uma forma sincera e honesta, rodeando a tua escolha.

#### **1- O teu maior amigo, num momento de aflição pede-te dinheiro.**

- A- Sentes-te feliz por poder ajudá-lo.
- B- Recordas o dia em que ele te ajudou.
- C- Dizes-lhe que devia estar mais atento aos gastos.

#### **2 – Nos últimos tempos, um amigo tem-se comportado de modo estranho:**

- A- Evitas andar com ele.
- B- Calas-te e manténs a amizade.
- C- Dizes-lhe que, se continuar assim, nunca mais sairás com ele.

#### **3- Conheces uma história embaraçosa de um dos teus amigos:**

- A- Vais contá-la a todos.
- B- Contas, mas sem dizer os nomes.
- C- Guardas segredo.

#### **4- Um amigo compra uma roupa horrível:**

- A- Dizes-lhe, apesar disso, que gostas.
- B- Critica-lo(a) de modo franco e sincero.
- C- É coisa que não te diz respeito.

#### **5- Geralmente os teus amigos são:**

- A- Mais inteligentes e com mais talento que tu.
- B- Menos inteligentes e com menos talento que tu.
- C- Ao teu nível.

---

<sup>334</sup> Este teste está disponível na revista *Juvenil*, 548 (2011), 14-15, embora a professora tenha realizado algumas alterações e adaptações. Serviu, essencialmente, para uma reflexão sobre as relações de amizade.

**6- Um amigo deixa cair acidentalmente um objeto teu, inutilizando-o:**

- A- Dizes para não se preocupar. Estavas para comprar um novo.
- B- Pedes para te pagar esse objeto.
- C- Dás-lhe uma repreensão.

**7- Tens a certeza que um amigo está a dar-te grandes desgostos:**

- A- Rompes com amizade. Não queres situações desagradáveis.
- B- Procuras falar com ele.
- C- Finges que nada sabes e continuas a andar com ele.

Prof. Idalina Lemos



## Resultados do teste da Amizade

	1	2	3	4	5	6	7
A	3	1	1	2	2	3	1
B	2	2	2	3	1	1	3
C	1	3	3	1	2	2	2

Obtiveste entre 7 e 12 pontos ...

Aproveitas todas as ocasiões para receber alguma coisa: respeito, estima, admiração. Mas quando se trata de dar, pensas duas vezes. Vês apenas os teus interesses.

Tens de mudar de atitudes!

Obtiveste entre 13 e 20 pontos ...

Gostas de estar com os outros e consideras que é importante a união de todos. Fazes alguma coisa para criar um bom ambiente no grupo, mas ficas apenas a este nível.

Tens de crescer na amizade!

Obtiveste mais de 20 pontos ...

És um amigo do coração. Para ti, a amizade é partilhar pensamentos, alegrias, emoções e problemas.

A tua alegria é ver os outros felizes!

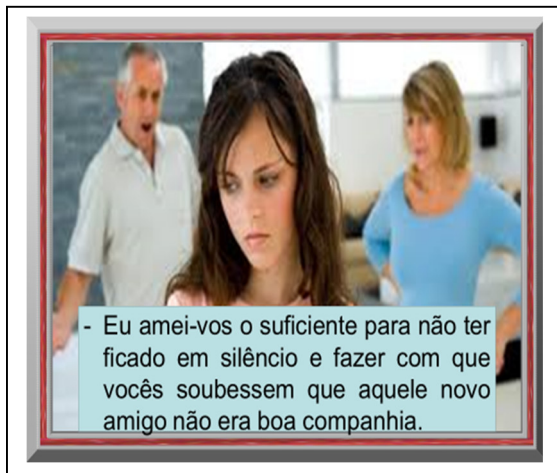




## PAIS MAUS

(Dr. Carlos Hecktheuer, Médico Psiquiatra)

Um dia, quando os meus filhos forem crescidos o suficiente para entender a lógica que motiva os pais e mães, eu hei de dizer-lhes: - Eu amei-vos o suficiente para vos ter perguntado aonde vão, com quem vão e a que horas regressarão.



- Eu amei-vos o suficiente para não ter ficado em silêncio e fazer com que vocês soubessem que aquele novo amigo não era boa companhia.

- Eu amei-vos o suficiente para vos deixar assumir a responsabilidade das vossas ações, mesmo quando os castigos eram tão duros que me partiam o coração.

- Mais do que tudo, eu amei-vos o suficiente para vos dizer **NÃO**, quando eu sabia que vocês poderiam odiar-me por isso (e em alguns momentos até odiaram).

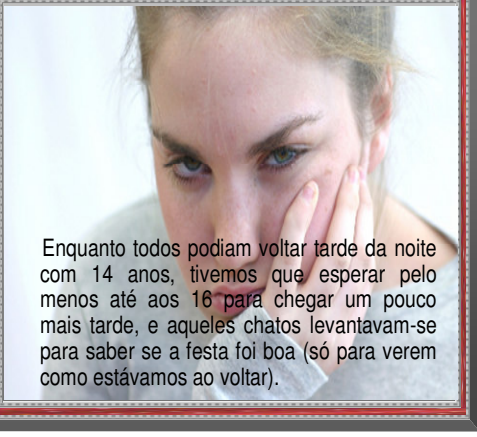
E, qualquer dia, quando os meus netos forem crescidos o suficiente para entender a lógica que motiva os pais e mães; quando eles lhes perguntarem se os seus pais eram maus, os meus filhos vão lhes dizer:

"Sim, os nossos pais eram maus. Eram os piores do mundo...As outras crianças comiam doces no café e nós só tínhamos que comer cereais, ovos, torradas. As outras crianças bebiam refrigerantes e comiam batatas fritas e gelados ao almoço e nós tínhamos que comer arroz, feijão, carne, legumes e frutas. Os nossos pais tinham que saber quem eram os nossos amigos e o que nós fazíamos com eles.

<sup>335</sup> Este diapositivo foi-nos facultado numa formação "Família, visões diversas", com o Doutor José Paulo Abreu, em 2010. Serviu para uma reflexão sobre as relações dos adolescentes com os pais e educadores.

Insistiam que lhes dissessemos com quem íamos sair, mesmo que demorássemos apenas uma hora ou menos. Os nossos pais insistiam para que lhes dissessemos sempre a verdade e apenas a verdade.

E, quando éramos adolescentes, eles conseguiam até ler os nossos pensamentos. A nossa vida era mesmo chata!



Enquanto todos podiam voltar tarde da noite com 14 anos, tivemos que esperar pelo menos até aos 16 para chegar um pouco mais tarde, e aqueles chatos levantavam-se para saber se a festa foi boa (só para verem como estávamos ao voltar).

Por causa dos nossos pais, nós perdemos imensas experiências na adolescência.

Nenhum de nós esteve envolvido com drogas, em roubos, em atos de vandalismo, em violação de propriedade, nem fomos presos por nenhum crime”.

**“FOI TUDO POR CAUSA DOS NOSSOS PAIS!”**

“Agora que já somos adultos, honestos e educados, estamos a fazer o melhor para sermos “PAIS MAUS”, como eles foram. EU ACHO QUE ESTE É UM DOS MALES DO MUNDO DE HOJE:  
**NÃO HÁ “PAIS MAUS” SUFICIENTES”!**



### **Acreditar em Deus... é possível?**<sup>336</sup>

Há quem julgue que eu, por ter a idade que tenho, não posso ter a minha própria opinião sobre as coisas. Ser adolescente não significa ser estúpido, ou incapaz de pensar. É verdade que as coisas podem ser um pouco complicadas... Vem isto a propósito de uma discussão que tive com o meu tio que queria, à força toda, que eu acreditasse em Deus. Mas os argumentos que ele usava eram pouco mais que nada: a autoridade dos nossos antepassados chegava para ele. Mas para mim, não; razão por que nos desentendemos.

Ultimamente tenho-me perguntado se faz sentido acreditar na existência de um Deus. Se nunca o vi, como é que posso saber que existe? Às vezes admira-me muito a segurança com que os adultos afirmam coisas que são tão incertas como esta. Que razões têm eles para acreditar nisso? Alguns amigos meus dizem-me que Jesus Cristo nunca existiu. Mas eu sei que não é nada disso. Jesus existiu mesmo. Viveu numa determinada região, num determinado tempo. E Deus?

Os meus pais acreditam em Deus. Vivo numa sociedade em que a maioria das pessoas se diz crente. Transmitiram-me estas ideias religiosas. E se eu tivesse nascido noutra parte do mundo? Qual seria a minha crença? Se Deus existe, por que razão há sofrimento no mundo? E, contudo, quando ponho em causa a sua existência, sinto um vazio tão grande dentro de mim!

Tudo isto é confuso. De certa maneira, tenho saudades do meu tempo de criança em que acreditar em Deus era tão natural como beber um copo de água. Eu sabia que ele ali estava cada vez que dele precisava. Pressentia a sua presença na minha vida, como se fosse a presença dos meus pais. Hoje, sinto que tenho de me destacar das crenças que recebi em herança e seguir o meu próprio caminho. Mas significará isso necessariamente ter de deixar de acreditar em Deus? Talvez não; no entanto, tudo parece nebuloso e pouco claro. A minha mãe diz-me que acreditar em Deus é depositar nele a nossa confiança, apesar das nossas dúvidas. Apesar das muitas dúvidas...

*Diário de um adolescente*

in SECRETARIADO NACIONAL de EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Desafios*, Manual de Educação Moral e Religiosa Católica, 7º ano, SNEC, Lisboa, 2009, 166-167

---

<sup>336</sup> Este texto serviu para uma reflexão da relação do adolescente com Deus.

Quando Deus correu

Deus todo-poderoso  
O Grande Eu Sou  
Meu Rochedo  
Omnipotente, Poderoso  
Deus Incrível  
Guerreiro Vitorioso  
Rei dos Reis  
Comandante  
Poderoso conquistador

E a única vez  
A única vez que eu já O vi correr  
Foi quando Ele correu pra mim,  
Tomou-me nos seus braços, segurou a minha cabeça contra o seu peito  
E disse: "Meu filho voltou para casa novamente."  
Olhou a minha face, secou as lágrimas dos meus olhos  
Com perdão na Sua voz  
Ele disse: "Filho, você sabe que eu ainda o amo? "

Apanhou-me de surpresa quando Deus correu

O dia em que eu saí de casa,  
Eu sabia que quebraria o Seu coração  
Eu desejei saber se  
As coisas seriam sempre as mesmas  
Então uma noite  
Eu lembrei-me do amor Dele por mim  
E descendo aquela estrada empoeirada  
À frente eu pude ver  
Foi a única vez  
A única vez que eu O vi correr

Foi quando Ele correu pra mim,  
Tomou-me nos Seus braços, segurou a minha cabeça contra o seu peito  
E disse: "Meu filho voltou para casa novamente."  
Olhou a minha face, secou as lágrimas de meus olhos

---

<sup>337</sup> Este recurso está disponível online em <http://letras.mus.br/phillips-craig-and-dean/quando-deus-correu/>, (acedido a 03/01/2015); no entanto, foram feitas algumas alterações para evitar brasileirismos.

Com perdão na Sua voz  
Ele disse "Filho, você sabe que eu ainda o amo? "

Apanhou-me de surpresa  
Derrubou-me sobre os meus joelhos  
Quando Deus correu  
Eu vi- O correr para mim

Eu estava tão envergonhado, tão só e tão distante  
Mas agora eu sei  
Que Ele tem esperado  
Por este dia

Eu vi-O correr para mim  
Tomou-me nos seus braços, segurou a minha cabeça contra o seu peito  
E disse: "Meu filho voltou para casa novamente."  
Olhou a minha face, secou as lágrimas dos meus olhos  
Com perdão na Sua voz  
Eu apaixonei-me por Ele novamente

Ele correu pra mim,

Tomou-me nos seus braços, segurou a minha cabeça contra o Seu peito  
E disse: "Meu filho voltou para casa novamente."  
Olhou a minha face, secou as lágrimas dos meus olhos  
Com perdão na Sua voz  
Ele disse "Filho!"  
Ele chamou-me de filho  
Ele disse: "Filho, você sabe que eu ainda o amo? "

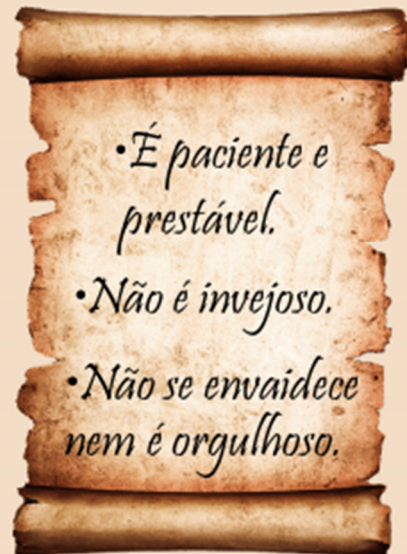
Ele correu para mim (Quando Deus correu)  
Eu vi-O correr para mim  
E eu correrei para Ele (Quando Deus correu)  
Quando Deus correu

Autores:  
Phillips, Craig e Dean

## Hino ao Amor



## O Amor



<sup>338</sup> Este recurso está disponível no CD que acompanha o manual do aluno, SECRETARIADO NACIONAL de EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Desafios*, op. cit.

## O Amor



• Não tem maus modos nem é egoísta.

• Não se irrita nem pensa mal.

## O Amor



• Não se alegra com uma injustiça causada a alguém, mas alegra-se com a verdade.

## O Amor



*• Suporta tudo,  
acredita sempre,  
espera sempre  
e sofre com  
paciência.*



## O Amor

*O amor é paciente e prestável.  
Não é invejoso.  
Não se envaidece nem é orgulhoso. O amor  
não tem maus modos nem é egoísta. Não se  
irrita nem pensa mal.  
O amor não se alegra com uma injustiça  
causada a alguém, mas alegra-se com a  
verdade. O amor suporta tudo, acredita  
sempre, espera sempre e sofre com paciência.  
é eterno.*



 <b>GOVERNO DE PORTUGAL</b>	<b>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</b>	
<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ANDRÉ SOARES (150952)</b>		
<b>Educação Moral e Religiosa Católica</b>		
<b>Ficha de trabalho sobre a Unidade Letiva “Riqueza e Sentido dos Afetos”</b>		
Nome: _____		n.º _____
turma _____		
A professora _____		O E.E. _____ Classificação:

<b>mudanças psicológicas</b>	<b>identidade confidentes</b>	<b>amigos</b>	<b>autonomia</b>	<b>agressiva</b>
------------------------------	-------------------------------	---------------	------------------	------------------

1- Preenche os espaços em branco com as palavras do quadro acima transcritas.

A adolescência é um período de grandes \_\_\_\_\_, tanto a nível físico, fisiológico e \_\_\_\_\_. É uma etapa extraordinária na vida de todas as pessoas, pois é nela que cada indivíduo descobre a sua \_\_\_\_\_ e define a sua personalidade.

Nesta fase, a coisa mais importante para os adolescentes é o grupo de \_\_\_\_\_, mas também pode adquirir o hábito de se refugiar em si mesmo. Por isso é importante a afetividade na adolescência. Um carinho, um elogio ou um conselho pode ajudar nos momentos mais difíceis. Os amigos tornam-se os principais \_\_\_\_\_ e daí a importância de se escolherem os mesmos.

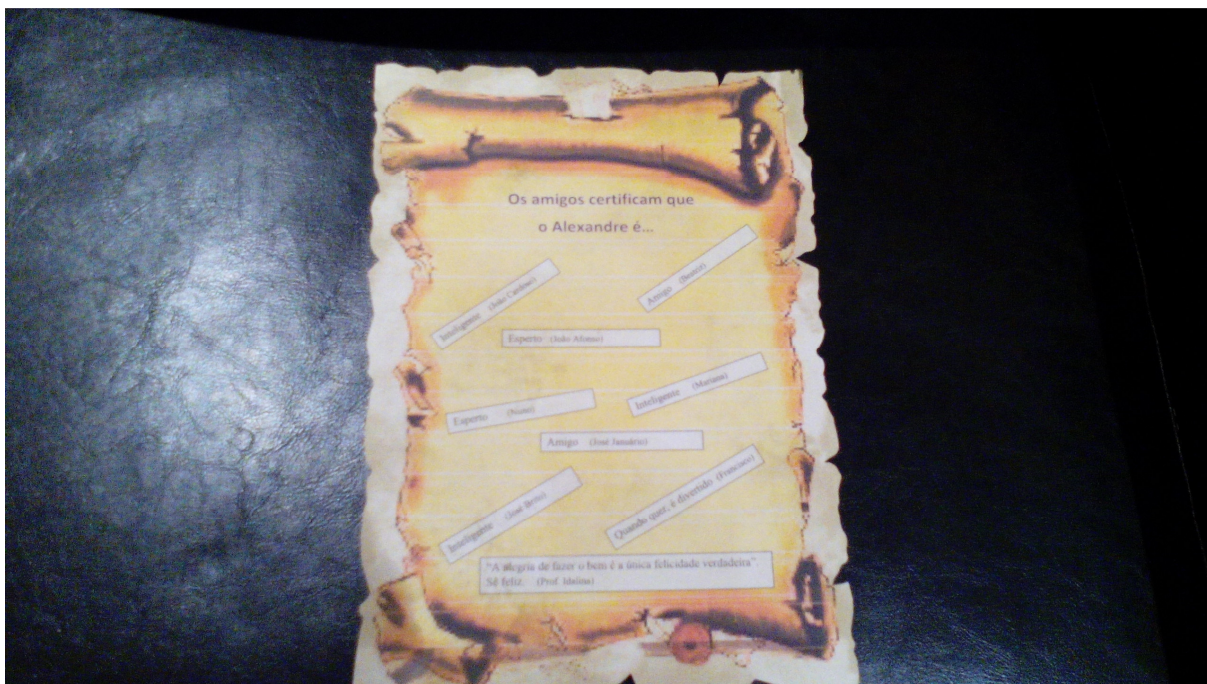
Ao aproximar-se dos amigos, o adolescente, tentando ganhar a sua \_\_\_\_\_, afasta-se dos pais e muitas vezes assume uma posição crítica e \_\_\_\_\_ em relação aos adultos.

2- São Paulo, no Hino ao Amor, atribui qualidades ao amor. Assinala com X as respostas corretas.

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Egoísta      | <input type="checkbox"/> Invejoso                |
| <input type="checkbox"/> Paciente     | <input type="checkbox"/> Alegra-se com a verdade |
| <input type="checkbox"/> Suporta tudo | <input type="checkbox"/> Orgulhoso               |

Bom trabalho!

Prof. Idalina ☺



<sup>339</sup> Estes certificados foram elaborados com os elogios feitos pelos alunos a cada colega da turma, atividade que pretendeu reforçar os laços de amizade entre todos. Nele pode ler-se: “Os amigos certificam que xxx é...” e depois apresentam-se os adjetivos atribuídos a cada aluno e ainda uma frase da professora.

