



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS

Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

CARLA ISABEL ALVES DO NASCIMENTO RIBEIRO

**A EMRC face ao Perfil dos Alunos à Saída da
Escolaridade Obrigatória e à autonomia e
flexibilidade curricular**

Um novo paradigma educativo

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
sob orientação de:**

Mestre Juan Francisco Garcia Ambrosio

Professor Doutor Alfredo Manuel Matos Alves Rodrigues Teixeira

**Lisboa
2019**

À minha família e amigos que esperaram por mim.
À fantástica turma do Mestrado e à generosidade e apoio dos seus professores.
Aos colegas da disciplina de EMRC que elevam o ensino.
E ao espírito de Deus que tudo providencia.

“Quem nada sabe, em tudo acredita”¹

¹ NERUDA, J. s.d. <https://www.pensador.com/frase/MTEwMjI/> (acedido em 25 de junho de 2019).

Resumo

O presente trabalho é, na sua essência, uma reflexão crítica sobre os desafios e exigências colocados hoje à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) e, por conseguinte, ao seu programa e didática, pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*² e pela autonomia e flexibilidade curricular.

Neste contexto, colocam-se inevitavelmente duas questões. O aluno implícito no *Programa de EMRC de 2014* é o mesmo aluno cujo perfil o estado português agora define para doze anos de escolaridade obrigatória, em linha com a visão internacional da educação para 2030? Diante da autonomia curricular das escolas que oportunidades e limitações se colocam a uma disciplina como a EMRC?

Sendo a escola raiz da cultura, e apontando o *Perfil dos Alunos* para a construção de uma cultura científica e artística de base humanista, este Relatório vem também salientar a imprescindibilidade do currículo escolar abranger, clara e inequivocamente, a área do fenómeno religioso como dimensão do ser humano, expressão e elo de ligação entre comunidades e culturas. Neste sentido e neste tempo, não residirá na escola a responsabilidade de ser um exemplo vivo de respeito e integração, assumindo-se como interlocutora e promotora de uma cultura de paz e tolerância? Para este fim, não se colocará hoje ao diálogo ecuménico e inter-religioso o desafio de participar conjuntamente nesta educação humanista de *todos*, testemunhando o diálogo e a diversidade e contribuindo assim para o respeito, a inclusão, a interculturalidade e a inter-religiosidade? Porque o novo espírito que o mundo atual precisa é, antes de mais, um espírito de tolerância e paz.

Palavras-chave: EMRC, perfil dos alunos, competências, currículo, educação religiosa, religiões, tolerância, paz, interculturalidade e diálogo inter-religioso.

² MARTINS, G. O. (Coord). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Editado por Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). 2017: 7. Doravante designado por *Perfil dos Alunos*.

Abstract

This essay is, in its essence, a critical reflection on the challenges and demands placed today on Catholic Religious and Moral Education and, consequently, on its syllabus and didactics, by the document *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* and the curriculum's autonomy and flexibility.

In this context, two questions inevitably arise. Is the student implicit in the 2014 EMRC Program the same student whose profile the Portuguese state now defines for twelve years of compulsory education, in line with the international vision of education for 2030? Given the curricular autonomy of schools, what opportunities and limitations are placed on a subject such as EMRC?

Being school a root of culture and pointing the *Perfil dos Alunos* to the construction of a humanistic, scientific and artistic culture, this essay also highlights the need for the school curriculum to clearly and unambiguously cover the area of the religious phenomenon as a human being dimension and expression and as a bond between communities and cultures. In this sense, isn't it a school's responsibility to be a living example of respect and integration, assuming itself as a promoter of a culture of peace and tolerance? In order to achieve that, isn't there a challenge to the ecumenical and interreligious dialogue to jointly participate in this humanistic education for all, witnessing dialogue and diversity and thus contributing to respect, inclusion, interculturality and interfaith? The new spirit that today's world needs is, first and foremost, a spirit of tolerance and peace.

Keywords: Catholic Religious and Moral Education, student profile, competencies, curriculum, religious education, religions, tolerance, peace, interculturality, and interreligious dialogue

ÍNDICE GERAL

Índice de ilustrações.....	9
Índice de tabelas.....	10
Abreviaturas.....	11
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 Ensino-aprendizagem e competências no contexto da educação para 2030.....	17
1. Referenciais internacionais sobre a educação.....	18
1.1. <i>Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação (UNESCO e parceiros)</i>	18
1.2. <i>The Future of Education and Skills, Education 2030 (OCDE)</i>	22
2. Referenciais europeus sobre competências essenciais.....	26
2.1. <i>Quadro de Referência Europeu (2006)</i>	26
2.2. <i>Quadro de Referência Europeu (2018)</i>	29
CAPÍTULO 2 O <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>	35
1. Um documento de referência para o sistema educativo: características e reflexões.....	36
1.1. A base humanista.....	39
1.2. Princípios, Visão e Valores.....	41
1.3. Áreas de Competências.....	45
1.4. <i>Competências interculturais</i>	51
1.5. Práticas pedagógicas e didáticas inovadoras.....	55
2. A EMRC face ao <i>Perfil dos Alunos</i>	56
2.1. O perfil de aluno de EMRC.....	56
2.2. A configuração ao agir ético e moral cristão.....	60
2.3. O <i>Programa de EMRC</i> face ao <i>Perfil dos Alunos</i>	64
2.4. Desafios do <i>Perfil dos Alunos</i> à didática de EMRC.....	74
2.4.1. Modelos de ensino centrados nos alunos.....	74
2.4.2. Educação intercultural.....	77
2.4.3. Competência emocional e interioridade.....	79
2.4.4. Competência espiritual.....	81
2.4.5. Competência religiosa.....	83
CAPÍTULO 3 A autonomia e a flexibilidade curricular das escolas.....	95
1. O currículo ao serviço do <i>Perfil dos Alunos</i>	96

2.	Planificar a EMRC de acordo com as <i>Aprendizagens Essenciais</i> (AE).....	104
2.1.	Dificuldades na operacionalização das aprendizagens da EMRC.....	113
2.2	Abordagens contextualizadas dos Critérios de Avaliação de EMRC.....	117
2.3	Diferenciação pedagógica	120
3.	A EMRC e a interdisciplinaridade	122
4.	Novo horizonte para o Ensino Religioso Escolar.....	130
	CONCLUSÃO	139
	BIBLIOGRAFIA FINAL.....	143
	Anexo 1: Quadro-síntese dos referenciais em educação e respetivas competências chave	151
	Anexo 2: Critérios de Avaliação de EMRC do A. E. de Mondim de Basto	152
	Anexo 3: Critérios de Avaliação de EMRC do A. E. Monte da Lua	155
	Anexo 4: Critérios de Avaliação de EMRC do A. E. de Azeitão.....	156
	Anexo 5: Questionário de apoio ao Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada.....	157

Índice de ilustrações

Figura 1 - <i>Bússola de Aprendizagem, Educação 2030</i> (OCDE)	24
Figura 2 - Esquema conceitual das competências	48
Figura 3 - Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	49
Figura 4 - Dimensões estruturantes da pessoa humana	78
Figura 5 - Questionário de apoio ao Relatório Final (1).....	126
Figura 6 - Questionário de apoio ao Relatório Final (2).....	126
Figura 7 - Questionário de apoio ao Relatório Final (3).....	127
Figura 8 - Questionário de apoio ao Relatório Final (4).....	128
Figura 9 - Questionário de apoio ao Relatório Final (5).....	129
Figura 10 - Questionário de apoio ao Relatório Final (6)	129

Índice de tabelas

Tabela 1 - Definição de categorias para as competências chave no âmbito da OCDE	25
Tabela 2 - Competências essenciais do <i>Quadro de Referência Europeu</i>	27
Tabela 3 - Competências essenciais e atitudes positivas associadas	28
Tabela 4 - Síntese das competências do <i>Quadro de Referência Europeu</i>	31
Tabela 5 - Quadro síntese das competências chave (1)	47
Tabela 6 - Domínios e Metas Curriculares da disciplina de EMRC	65
Tabela 7 - Planificação de Nível III da UL 4 - A Paz Universal	66
Tabela 8 - Unidades Letivas para o Ensino Básico	68
Tabela 9 - Quadro síntese reflexivo sobre os desafios do Perfil dos Alunos ao Programa de EMRC	72
Tabela 10 - Correlação entre as Áreas de Competências nos diversos documentos referenciais para o ensino da EMRC	73
Tabela 11 - Planificação da Unidade Letiva 4 do 7º ano de EMRC	76
Tabela 12 - Planificação de Nível III segundo a definição de "competências"	106
Tabela 13 - Planificação de Nível III segundo as "Aprendizagens Essenciais"	107
Tabela 14 - Quadro comparativo das <i>Metas/Objetivos/Aprendizagens Essenciais</i> , na UL 4 do 7º Ano	108
Tabela 15 - Comparação dos <i>Objetivos</i> do <i>Programa de 2017</i> com as <i>Aprendizagens Essenciais</i> no 2º e 3º Ciclos	110
Tabela 16 - Análise das <i>Aprendizagens Essenciais</i> da UL 3 do 7º ano de EMRC	110
Tabela 17 - Análise das <i>Aprendizagens Essenciais</i> da UL 1 do 8º ano de EMRC	111
Tabela 18 - Análise das <i>Aprendizagens Essenciais</i> da UL 3 do 8º ano de EMRC	111
Tabela 19 - Análise das <i>Aprendizagens Essenciais</i> da UL 2 do 9º ano de EMRC	112
Tabela 20 - Articulação intradisciplinar da UL2 do 7º ano "As Religiões"	114
Tabela 21 - Comparação das competências da EMRC no 2º e 3º ciclos e secundário	115
Tabela 22 - Comparação das dimensões/domínios em três escolas	118
Tabela 23 - Comparação das ponderações de avaliação em três escolas	119
Tabela 24 - Totais de articulação da EMRC com outras disciplinas	123
Tabela 25 - Planificação de Cidadania e Desenvolvimento	125

Abreviaturas

ACPA - Áreas de Competências do Perfil dos Alunos

AE – Aprendizagens Essenciais

CD - Cidadania e Desenvolvimento

DL – Decreto-Lei

ECG - Educação para a Cidadania Global

EEC - Estratégia de Educação para a Cidadania

EDS - Educação para o Desenvolvimento Sustentável

EMRC - Educação Moral e Religiosa Católica

EPT - Educação Para Todos

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OSCE – Organização para a Segurança e Cooperação na Europa

ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

PA - Perfil dos Alunos

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UE - União Europeia

UL – Unidade Letiva

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

Avizinha-se uma alteração do paradigma educativo ao qual académicos, professores, famílias, alunos e parceiros sociais não podem ficar indiferentes. “O mundo coloca desafios novos à educação.”³ Mudaram os alunos, mudou a sociedade e mudou o mercado de trabalho, chegou o momento de mudar também a escola.

Num espaço de dois anos as comunidades educativas foram confrontadas com resoluções legislativas que pretendem descentralizar e contextualizar o currículo, com vista a formar um perfil de aluno para o século XXI. Neste sentido, foi aprovado enquanto regime de experiência pedagógica, o *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* que entrou em vigor no ano letivo 2017/2018 em 236 estabelecimentos de ensino. Este teve o propósito de fomentar experiências inovadoras no planeamento, estratégias de aprendizagem, avaliação e articulação entre as várias áreas disciplinares e ciclos de ensino. Um ano depois, no ano letivo 2018/2019, o mesmo projeto viu o seu âmbito de aplicação ser generalizado pelo Decreto-Lei nº 55/2018⁴ a todos os estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, incluindo escolas profissionais.

Hoje, a operacionalização do currículo escolar tem como horizonte um perfil de aluno que saiba questionar, pensar, gerir emoções, negociar conflitos, participar ativamente na comunidade e conjugar, eficazmente, conhecimentos, aptidões e atitudes. Estas competências fazem parte de um conjunto de competências individuais já identificadas na última década do século XX por organizações internacionais como a UNESCO e a OCDE, bem como pela União Europeia, sendo hoje consideradas fundamentais e imprescindíveis para viver numa sociedade global, multicultural, multiétnica e multirreligiosa.

³ MARTINS, G. O. (Coord). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Editado por Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). 2017: 7. Doravante designado por *Perfil dos Alunos*.

⁴ Presidência do Conselho de Ministros. *Decreto-Lei n.º 55/2018*. Diário da República n.º 129/2018. Vols. Série I de 2018-07-06, 6 de julho de 2018. Doravante designado por *Decreto-Lei n.º 55/2018*.

O documento *Perfil dos Alunos* vem então valorizar em primeira instância a pessoa, sendo o valor da dignidade humana inequívoco e claro nos princípios e nas áreas de competências nele previstas. Neste sentido, é imprescindível que a escola adote um agir consciente e ativo que promova a tolerância, a cooperação, o respeito e a empatia face ao outro.

O itinerário de investigação deste Relatório pretende então partir dos referenciais internacionais e europeus sobre a educação para 2030, bem como das competências consideradas chave ao longo da escolaridade obrigatória, a fim de enquadrar as propostas educativas referidas quer no *Perfil dos Alunos*, quer no Decreto-Lei n.º 55/2018, refletindo assim sobre o seu impacto na disciplina de EMRC. No contexto atual da autonomia e flexibilidade curricular, sabendo-se que às matrizes curriculares-base do ensino básico e secundário foram introduzidas novas disciplinas, foi destacada a natureza transdisciplinar e interdisciplinar das aprendizagens e foram diversificados os instrumentos de avaliação, importa observar e ponderar sobre o modelo de oferta, programa e metodologias de EMRC. Sendo este um importante momento no sistema educativo português e até internacional, estas alterações ao paradigma educativo requerem respostas concretas e audaciosas.

As questões de partida que nortearam a pesquisa e estabeleceram uma linha de análise e reflexão incidiram sobre a forma como a EMRC se enquadrará numa matriz curricular-base flexibilizada e contextualizada nos ensinos básico e secundário, tendo em vista a formação integral do aluno; como se articulará com as restantes áreas disciplinares no que diz respeito à transversalidade de conteúdos e à construção do conhecimento, numa lógica de “coautoria curricular e responsabilidade partilhada”⁵; como fomentará ou se associará, numa perspetiva de continuidade, aos projetos de escola tendo em conta a descontinuidade da colocação de muitos dos seus docentes e a frequência, também descontínua, dos alunos e como poderá ser

⁵ Despacho n.º 5908/2017 in http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf (Acedido em 4 de abril de 2018), 8.

inspiradora do diálogo inter-religioso e do ecumenismo, contribuindo para a formação de uma ética e consciência humana para a empatia, a tolerância e a paz, enquanto disciplina curricular opcional e da responsabilidade exclusiva da Igreja Católica.

As conclusões e propostas alcançadas são, pois, um contributo para “re-contextualizar” a presença e participação do ensino religioso escolar na conjuntura de uma educação para o séc.

XXI.

Neste primeiro capítulo pretende-se analisar o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* refletindo sobre as suas orientações e estratégias mais significativas, bem como, e sobretudo, sobre os seus desafios e implicações na lecionação de uma disciplina confessional de oferta obrigatória, mas de frequência facultativa, como a EMRC.

Primeiramente, porém, é necessário conhecer alguns dos referenciais internacionais sobre o ensino e a aprendizagem, referenciados pelo próprio *Perfil dos Alunos*⁶, de forma a melhor contextualizar quer as competências-chave nele referidas, quer a visão proposta para a educação até 2030, em linha com a agenda internacional. Todavia, dada a diversidade de projetos e documentos emitidos desde a última década do século XX e a impossibilidade de se proceder neste trabalho a uma revisão bibliográfica completa, utilizaram-se como fontes de referência apenas aqueles considerados mais pertinentes para a compreensão das competências propostas no *Perfil dos Alunos*. De realçar que é sobre as dez competências nele identificadas que incidirão o projeto educativo das escolas e as decisões dos professores na planificação, lecionação e avaliação das aprendizagens.

Diante do referido anteriormente, propõe-se no final do primeiro capítulo um ângulo de reflexão sobre se o Programa de EMRC de 2014 contribui eficazmente para o enriquecimento e o alcance das competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

⁶ *Perfil dos Alunos*, 10.

1. Referenciais internacionais sobre a educação

1.1. *Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação (UNESCO e parceiros)*

As rápidas transformações sociais, os avanços científicos e tecnológicos, a globalização económica e cultural, as assimetrias e conflitos, bem como os graves problemas ambientais, colocam à comunidade política e educativa internacional novos desafios de escala global.

Uma vez que os objetivos da *Educação para Todos* (EPT) e os *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio* (ODM) não foram alcançados até 2015, estabeleceu-se conseqüentemente uma agenda universal de educação mais ambiciosa para o período até 2030. O processo consultivo envolveu a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), a ONU Mulheres, o Banco Mundial, entre outros, conjuntamente com a sociedade civil, a profissão docente e o setor privado⁷. Este processo terminou com a *Declaração de Incheon* adotada no Fórum Mundial de Educação em maio de 2015, na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, que constituiu o compromisso da comunidade internacional com a *Educação 2030* e a *Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030* - “um compromisso histórico (...) com a transformação de vidas por meio de uma nova visão para a educação, com ações ousadas e inovadoras.”⁸

A nova agenda educacional, delineada a partir do Objetivo 4 dos *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio* - *Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*, “é inspirada por uma visão humanística da educação e do desenvolvimento, com base em princípios de direitos humanos e dignidade, justiça social, paz, inclusão e proteção, bem como diversidade cultural, linguística e

⁷ Cf. UNESCO. *Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação*. Brasília. 2016: 5.

⁸ Cf. *Ibidem*, vi.

étnica, responsabilidade compartilhada e responsabilização.”⁹ O *Marco de Ação da Educação 2030*, acordado na *Declaração de Incheon*, pretende traduzir na prática e nos âmbitos global, nacional e regional, o compromisso firmado, oferecendo orientações para a implementação da *Educação 2030*¹⁰. Nele se consagram seis orientações para esta agenda internacional:

1. a necessidade de uma educação inclusiva e justa;
2. a extensão da duração da escolaridade e o acréscimo da exigência nos resultados de aprendizagem;
3. uma educação de qualidade, com o fortalecimento dos recursos, dos processos e da avaliação dos resultados, bem como da implantação de mecanismos para medir o progresso;
4. a *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (EDS) e a *Educação para a Cidadania Mundial* (ECM);
5. a aprendizagem ao longo da vida e
6. a educação nas zonas de conflito, ou seja, o reconhecimento pela comunidade internacional da urgência e da sustentabilidade das crises humanitárias.

Segundo Abdeljalil Akkari, Professor Titular de Dimensões Internacionais da Educação na Universidade de Genebra, a agenda internacional para a educação 2030 vem ilustrar a crescente influência das organizações internacionais para a formulação de políticas nacionais de educação, bem como o interesse das declarações internacionais em mobilizar recursos e energias em favor da educação¹¹. Segundo Akkari, “uma agenda internacional para a educação

⁹ Cf. *Ibidem*, 6.

¹⁰ Cf. *Ibidem*. “Ele visa a mobilizar todos os países e parceiros em torno do ODS sobre educação e suas metas, além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos. Ele também propõe estratégias indicativas, nas quais os países possam se basear para desenvolver planos e estratégias contextualizados, que levem em consideração realidades nacionais, capacidades e níveis de desenvolvimento diferentes e respeitem políticas e prioridades nacionais”, 5.

¹¹ Cf. AKKARI, A. *A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI?* Revista Diálogo Educacional, 2017: 941.

constitui o acordo de nível mais alto com o qual todos os países possam viver”¹², advindo, no seu entender, maior influência e orientação de organizações proeminentes como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

De referir, para o âmbito da pesquisa deste Relatório, a Meta 4.7 do *Marco de Ação Educativa*, onde se propõe uma educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos e igualdade de género, bem como, a promoção de uma cultura de paz e não violência, da cidadania global, da valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.¹³

Reconhecendo o mesmo documento que os sistemas educacionais praticamente não integram estas abordagens transformativas são apresentadas como estratégias¹⁴:

- a promoção de programas participativos relacionados com a *Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)* e com a *Educação para a Cidadania Global (ECG)*, de forma que os alunos e educadores os coloquem em prática nas suas comunidades;
- o reconhecimento da educação como parte estratégica de uma cultura para o desenvolvimento sustentável, devendo criar-se uma consciencialização sobre o património, as expressões culturais e a sua diversidade, enfatizando-se, ao mesmo tempo, a importância do respeito pelos direitos humanos e

¹² “[As metas da Educação 2030] representam um nível global de ambição que deveria incentivar os países a se empenhar por um progresso acelerado. Elas se aplicam a todos os países, pois levam em consideração realidades, capacidades e níveis de desenvolvimento diferentes, assim como respeitam políticas e prioridades nacionais.” UNESCO. *Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação*, 12.

“Outra novidade da agenda da Educação 2030 é ela ser universal e pertencer ao mundo inteiro, tanto a países desenvolvidos quanto em desenvolvimento.” *Ibidem*, 7.

¹³ Cf. UNESCO. *Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação*, 21.

¹⁴ Cf. *Ibidem*, 22.

- a promoção de uma abordagem interdisciplinar para garantir a EDS e a ECG em todos os níveis e formas de educação, por meio de uma educação e formação em direitos humanos, com vista a fomentar-se uma cultura de paz e não violência.

Uma vez que, desde o ano letivo 2018/2019, a *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (EDS) e a *Educação para a Cidadania Global* (ECG) integram a matriz-curricular do ensino em Portugal na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, na sequência do Decreto-Lei n.º 55/2018, importa identificar os objetivos de aprendizagem apontados para estas duas áreas. Enquanto que a EDS se considera “holística e transformacional”¹⁵, capacitando os alunos para tomarem decisões bem informadas e agirem de forma responsável, tendo em vista o cuidado ambiental e a promoção de uma sociedade justa, a ECG visa desenvolver as seguintes competências¹⁶:

- conhecimento profundo de questões globais e valores universais como justiça, equidade, dignidade e respeito;
- habilidade cognitiva para pensar crítica, sistémica e criativamente, pela adoção de uma abordagem multilateral que reconheça diferentes dimensões, perspetivas e ângulos das questões;
- habilidade não cognitiva, como a empatia e a resolução de conflitos, além de aptidões de comunicação para o relacionamento e interação com pessoas de diferentes origens, culturas, perspetivas e contextos e
- capacidades comportamentais para agir em colaboração e com responsabilidade, tendo em vista o bem comum.

O *Marco de Ação Educativa* alerta para a importância de os alunos desenvolverem competências que conduzam à defesa dos direitos humanos e à salvaguarda do ambiente e

¹⁵ UNESCO. *Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação*, 22.

¹⁶ Cf. *Ibidem*, 22.

natureza, através da aplicação de conhecimentos e comportamentos que promovam uma sociedade justa, digna, responsável e equitativa que respeite a diversidade individual e cultural, como meio para atingir o bem comum.

1.2. *The Future of Education and Skills, Education 2030* (OCDE)

O mundo encontra-se “pela primeira vez sobre uma mesma agenda internacional de educação [que] abre as portas para mais parcerias e diferentes pontos de vista sobre a educação e a formação.”¹⁷

Portugal integra na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), da qual foi membro fundador em 1961, o projeto *The Future of Education and Skills: OECD Education 2030*¹⁸, lançado em 2015. Trata-se de um projeto que contribui para os *Objetivos Globais da ONU com vista ao Desenvolvimento Sustentável em 2030* e que tem como áreas de trabalho: a definição de uma visão e metas para os sistemas educativos, o alcance de uma linguagem comum entre países, autoridades locais, escolas, professores, alunos e parceiros sociais e uma análise curricular internacional, com o objetivo de construir uma base de conhecimento que viabilize um processo mais sistemático na elaboração de currículos. Não sendo declarada qualquer imposição às respetivas políticas educativas nacionais, o projeto *Educação 2030*, como é designado em português, pretende promover uma linguagem compartilhada e uma comunicação eficaz, de forma a promover um ambiente de aprendizagem e de comparação de melhores práticas, com vista a uma educação de qualidade e equitativa.¹⁹

Este projeto compõe-se de duas fases:

¹⁷ AKKARI, A., *A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI?* 941.

¹⁸ Cf. OCDE. *The Future of Education and Skills, Education 2030, Learning Framework 2030*. Editado por Directorate for Education and Skills-OECD. 2018.

¹⁹ Cf. OCDE. *The Future of Education and Skills Education 2030* in <http://www.oecd.org/education/school/Flyer-The-Future-of-Education-and-Skills-Education-2030.pdf> (Acedido em 4 de abril de 2018).

Fase 1 (2015-2018): criar em conjunto um quadro conceptual de aprendizagem para 2030 e realizar uma análise curricular internacional com a intenção de fazer uma análise comparativa dos currículos nacionais dos 36 estados membros, analisar as políticas em Educação Física e Saúde e realizar um projeto de análise documental do currículo de Matemática²⁰;

Fase 2 (2019 em diante): construir uma base comum sobre os princípios e organização dos currículos que se pretendem implementar e explorar os tipos de competências e perfis dos professores, de forma que estes possam apoiar todos os alunos a alcançarem os resultados desejados.²¹

Atendendo que as taxonomias usadas para as diferentes dimensões das competências variavam significativamente entre os países, a tarefa inicial da primeira fase consistiu em encontrar uma linguagem comum que estabelecesse um quadro de referência multidimensional e clarificasse quais as competências mais necessárias a desenvolver até 2030²².

A *Bússola de Aprendizagem 2030 (Learning Compass 2030)*, apresentada em maio de 2017 na *5ª Reunião Informal do Grupo de Trabalho da OCDE para a Educação 2030* em Lisboa, ver Figura 1, é então um quadro de aprendizagem concetual que oferece uma visão clara e simbólica do que deverá ser hoje a aprendizagem. Nela se observa que o conceito de competência é complexo e diversificado, mobilizando simultaneamente conhecimentos, capacidades, atitudes e valores.²³ O design da *Bússola de Aprendizagem* é bastante sugestivo da composição tripartida do conceito de competência, sendo que as competências confluem em torno do aluno de forma

²⁰ Cf. OECD. org. s.d. <http://www.oecd.org/education/2030/> (Acedido em 28 de outubro de 2018).

²¹ Cf. *Ibidem*.

²² Cf. ALEXANDRE, E., *A educação, as mudanças e o futuro – (in)certezas?* NOESIS, Notícias da Educação, nº19, 2017, pp. 1-2, In http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/nota_de_abertura_noesis_boletim_dge19_novembro2017.pdf (Acedido em 4 de abril de 2018).

²³ Cf. OCDE. *The Future of Education and Skills, Education 2030, Learning Framework 2030*. Editado por Directorate for Education and Skills-OECD. 2018.

a torná-lo apto para criar novo valor, conciliar tensões/dilemas e assumir responsabilidades, o mesmo será dizer, prepará-lo para ser inovador, responsável e consciente.

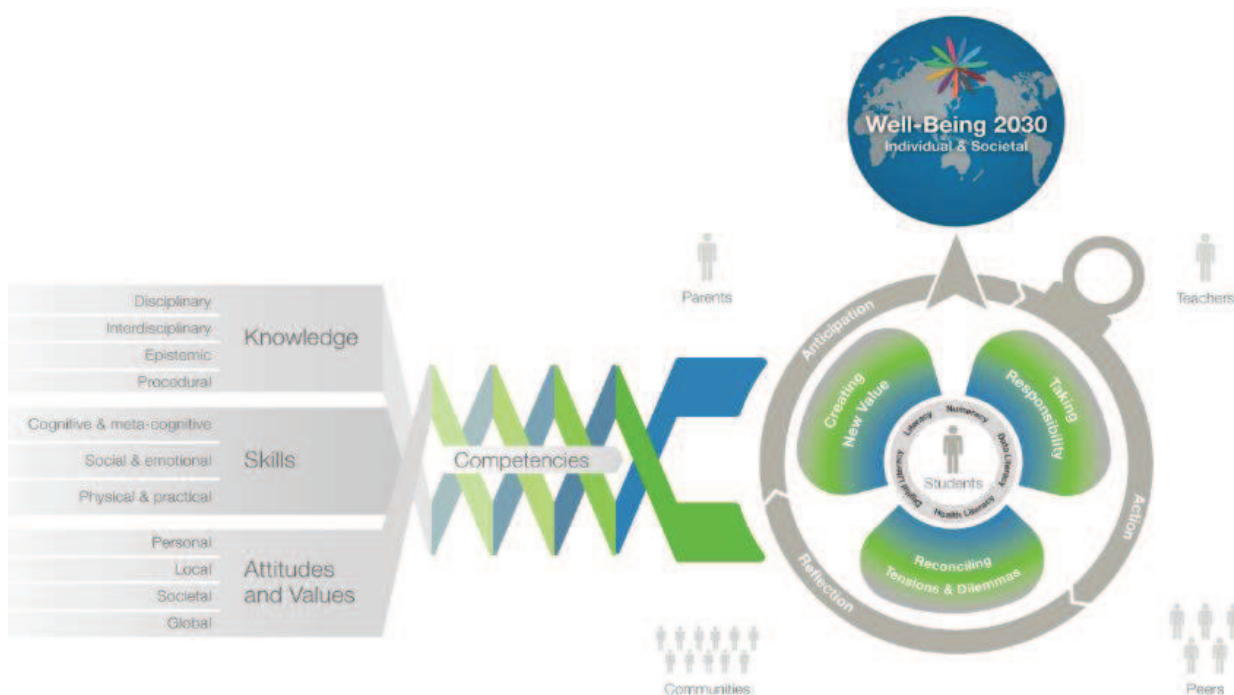


Figura 1 - *Bússola de Aprendizagem, Educação 2030* (OCDE)

Os tipos de conhecimentos adquiridos (disciplinar, interdisciplinar, epistêmico e processual), as capacidades por eles geradas (cognitivas, metacognitivas, sociais, emocionais, físicas e práticas), aplicadas em diferentes circunstâncias e fazendo uso de vários tipos de atitudes e valores (pessoal, local, social e global), orientarão os alunos a antecipar, agir e refletir sobre um mundo em constante mudança. Diante dos desafios ambientais, econômicos e sociais, a construção do bem-estar individual e social apresenta-se como o horizonte último da aprendizagem, na qual, o jovem se deve tornar um agente ativo.

O Projeto *Educação 2030* da OCDE adicionou assim três novas categorias de competências, ditas "Competências Transformativas", ao quadro já anteriormente elaborado pelo Projeto *DeSeCo, Definição e Seleção de Competências* (OCDE, 1997). Este último assentou na

construção de uma estrutura concetual de competências chave individuais, necessárias a uma participação eficaz nas sociedades democráticas.²⁴

O quadro-resumo abaixo sintetiza as orientações presentes nos dois projetos referidos acima, *DeSeCo* e *Educação 2030*, no que diz respeito à definição das competências consideradas chave.

DESECO (1997)²⁵		EDUCAÇÃO 2030 (2016)
Competências chave		Competências Transformativas
Agir autonomamente	<ul style="list-style-type: none"> i) agir num contexto social mais alargado ii) conceber e implementar planos de vida e projetos pessoais iii) delinear direitos, interesses, limites e necessidades pessoais 	<u>Criar novo valor</u>
Utilizar ferramentas interativamente	<ul style="list-style-type: none"> i) usar a linguagem, os símbolos e o texto de forma interativa ii) usar o conhecimento de forma interativa iii) usar a tecnologia de forma interativa 	<u>Conciliar tensões e dilemas</u>
Funcionar em grupos socialmente heterogéneos	<ul style="list-style-type: none"> i) relacionar-se bem com os outros ii) cooperar e trabalhar em equipa iii) usar e resolver conflitos. 	<u>Assumir responsabilidade</u>

Tabela 1 - Definição de categorias para as competências chave no âmbito da OCDE

Se em 1997 as competências definidas no âmbito da OCDE apontavam apenas para a capacidade de agir autonomamente, considerando as expectativas pessoais num meio heterogéneo onde a comunicação e o uso da tecnologia pudessem permitir uma interatividade mais eficaz, a educação projetada para 2030 introduziu capacidades para inovar, resolver conflitos e participar de forma consciente, realçando a importância da iniciativa e da intervenção.

²⁴ Cf. SÁ, P., PAIXÃO, F., *Competências-chave para todos no séc. XXI: orientações emergentes do contexto europeu*. Revista Interacções. Editado por Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (ESES). 2015: 245-246.

²⁵ *Ibidem*, 246-247.

2. Referenciais europeus sobre competências essenciais

No quadro do mercado de trabalho europeu, assistiu-se a uma emergência de novos valores, como a flexibilidade, a mobilidade, a iniciativa e o trabalho em equipa, que levou a União Europeia (UE) a atribuir um papel cada vez mais essencial à educação. Esta encara-se como sendo a transmissão e o fortalecimento de competências essenciais que preparem os jovens para a vida adulta, funcionando como base para a aprendizagem futura e para a vida profissional.

2.1. *Quadro de Referência Europeu (2006)*

Em 2006, num anexo à Recomendação n.º 962 do Conselho e Parlamento Europeu, no âmbito do programa *Educação e Formação 2010* foi identificado, pela primeira vez a nível europeu, um quadro de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, sendo que os sistemas de educação e formação inicial dos Estados-Membros da União Europeia deveriam apoiar o seu desenvolvimento junto de todos os jovens.

Assim, o primeiro *Quadro de Referência Europeu*²⁶ teve como principais objetivos: identificar e definir as competências essenciais que os cidadãos necessitam para a sua realização pessoal, bem como, a inclusão social, a cidadania ativa e a empregabilidade. Pretendia-se assim apoiar os trabalhos dos Estados-Membros, constituindo o quadro, não só um instrumento de referência para os decisores políticos, professores, empregadores e jovens, mas também um indicador a nível comunitário para futuros programas de educação e formação.

Neste *Quadro de Referência* foram estabelecidas oito competências essenciais, entendendo-se estas como a combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes²⁷ adequados a um determinado contexto. Estas relacionaram-se com áreas científicas tradicionais e com áreas mais ajustadas à sociedade moderna.

²⁶ OCDE. *Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida, Quadro de Referência Europeu*. Editado por Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. 2007: 3.

²⁷ A *Bússola da Aprendizagem* da OCDE refere conhecimentos, capacidades, atitudes e valores.

<i>Áreas científicas tradicionais</i>	<i>Áreas relacionadas com a sociedade moderna</i>
1 - <i>Comunicação na língua materna</i>	5 - Aprender a aprender
2 - <i>Comunicação em línguas estrangeiras</i>	6 - Competências sociais e cívicas
3 - <i>Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia</i>	7 - Espírito de iniciativa e espírito empresarial
4 - <i>Competência digital</i>	8 - Sensibilidade e expressão culturais

Tabela 2 - Competências essenciais do *Quadro de Referência Europeu*

Trataram-se de competências com a mesma igualdade de importância e interligadas, uma vez que aspetos essenciais num determinado domínio favoreciam a competência noutra domínio. “Aprender a aprender” foi considerada a base de todas as atividades de aprendizagem, tendo o *Quadro de Referência* compreendido temas como pensamento crítico, criatividade, espírito de iniciativa, resolução de problemas, avaliação de riscos, tomada de decisões e gestão construtiva dos sentimentos. Na conceção e desenvolvimento destas oito competências consideraram-se a multiculturalidade e o multilinguismo existentes nas sociedades europeias.

Curiosamente, e de acordo com a tabela seguinte, este quadro destacou também para cada competência referida uma “atitude positiva”, ou seja, uma atitude benéfica e favorável daí resultante.

COMPETÊNCIA	ATITUDE POSITIVA
<i>1. Comunicação na língua materna</i>	- disposição para o diálogo crítico e construtivo; interesse pela comunicação com os outros
<i>2. Comunicação em línguas estrangeiras</i>	- apreciação da diversidade cultural e um interesse e curiosidade pela comunicação intercultural
<i>3. Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia</i>	- atitude de juízo crítico e de curiosidade, interesse pelas questões éticas e o respeito da segurança e da sustentabilidade
<i>4. Competência digital</i>	- atitude crítica e refletida face à informação disponível e um uso responsável dos meios interativos
<i>5. Aprender a aprender</i>	- motivação e confiança para perseverar e ter sucesso na aprendizagem ao longo da vida
<i>6. Competências sociais e cívicas</i>	- atitude de colaboração, de determinação e de integridade; interesse pela comunicação intercultural; valorização da diversidade dos valores e respeito pelos outros; - respeito pelos direitos humanos, nomeadamente o princípio da igualdade, base da democracia, e a <u>apreciação e compreensão das diferenças entre os sistemas de valores dos diferentes grupos religiosos ou étnicos</u>
<i>7. Espírito de iniciativa e espírito empresarial</i>	- capacidade de iniciativa, dinamismo, independência e inovação
<i>8. Sensibilidade e expressão culturais</i>	- compreensão da sua própria cultura e um sentimento de identidade; respeito em relação à diversidade das formas de expressão cultural

Tabela 3 - Competências essenciais e atitudes positivas associadas

Ao contrário do que constataremos no *Perfil dos Alunos*, o *Quadro de Referência* de 2006 menciona clara e expressamente, a par com a diversidade cultural e atendendo à multiculturalidade presente na Europa, a diversidade religiosa, pretendendo-se desenvolver no âmbito das competências sociais e cívicas precisamente uma “apreciação e compreensão das diferenças entre os sistemas de valores dos diferentes grupos religiosos ou étnicos”. Não se tratava tão somente de conhecer a expressividade das diversas tradições, crenças e etnias, mas

sobretudo, saber apreciá-las e compreendê-las com o propósito, deduzir-se, de poder-se assim promover a tolerância e a boa convivência entre todos.

2.2. Quadro de Referência Europeu (2018)

A reflexão sobre as competências essenciais ao longo da vida tem sido uma preocupação no âmbito da UE. Atendendo que entre 2012 e 2015 se verificou um agravamento da tendência para o insucesso escolar no conjunto dos países da UE e que, segundo os últimos dados do PISA 2015 (*Programme for International Student Assessment*), um em cada cinco alunos tem insuficientes competências de leitura, matemática e ciência, em junho de 2016 a Comissão reviu a recomendação de 2006 sobre as competências essenciais e, no início de 2018, resolveu fazer uma Proposta de Recomendação²⁸. Esta foi adotada em maio desse ano pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho Europeu. Das várias intenções definidas destacam-se no contexto deste Relatório as seguintes:

- apoiar o desenvolvimento de um espaço europeu da educação, através de um acordo sobre as competências fundamentais necessárias a todos os alunos;
- destacar o papel da cidadania ativa, dos valores comuns e dos direitos fundamentais;
- contribuir para o enquadramento dos Estados-Membros em matéria de educação, formação e aprendizagem;
- contribuir para a conceção do futuro quadro estratégico para a cooperação europeia, no domínio da educação e da formação, promovendo um entendimento comum das competências essenciais, através da criação de um painel de indicadores.

Relativamente à forma como foi implementado o *Quadro de Referência Europeu* de 2006, a Proposta de Recomendação referiu que:

²⁸ Comissão Europeia. *Proposta de Recomendação do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas, 17 de janeiro de 2018.

- se registaram mais progressos no que diz respeito a competências essenciais, ou seja, às “matérias escolares tradicionais”, como a comunicação na língua materna, em línguas estrangeiras, ou matemática, do que propriamente nas competências transversais às disciplinas tradicionais, como sendo, o «aprender a aprender», o espírito empresarial ou a competência social e cívica;
- “a transição de uma conceção bastante estática de conteúdos curriculares para uma definição dinâmica de conhecimentos, aptidões e atitudes que os formandos têm de desenvolver (...) exige uma mudança de paradigma na educação, na formação e na aprendizagem que se reflita na forma como esse processo é organizado e avaliado”;
- as necessidades de competências não são estáticas e mudam ao longo da vida²⁹.

A atualização do *Quadro de Referência Europeu* consta de um *Anexo à Proposta de Recomendação do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*³⁰, onde a noção de “competências” aparece doravante definida como uma combinação de: **conhecimentos** constituídos por factos e números, conceitos, ideias e teorias já existentes que facilitam a compreensão de uma determinada temática; **capacidades** para executar processos e utilizar os conhecimentos existentes para a obtenção de resultados e **atitudes** para atuar ou reagir a ideias, pessoas ou situações.³¹

No que diz respeito às áreas das competências, o novo *Quadro de Referência Europeu* acrescentou o espírito crítico, a resolução de problemas, o trabalho em equipa, a capacidade de comunicação e negociação, as capacidades analíticas e as competências interculturais.³²

²⁹ Comissão Europeia. *Proposta de Recomendação do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*, 6.

³⁰ Comissão Europeia. *Anexo da Proposta de Recomendação do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas, 17 de janeiro de 2018.

³¹ Cf. *Ibidem*, 1.

³² Comissão Europeia. *Proposta de Recomendação do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*, 2.

Numa análise comparada dos dois quadros em 2006 e 2018 vemos as alterações introduzidas na especificação das competências essenciais.

Quadro de Referência Europeu para as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao longo da vida	
2006	2018
1 - Comunicação na língua materna	▸ Competências de literacia
2 - Comunicação em línguas estrangeiras	▸ Competências linguísticas
3 - Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia	▸ Competências matemáticas e no domínio das ciências, da tecnologia e da engenharia
4 - Competência digital	▸ Competências digitais
5 - Aprender a aprender	▸ Competências pessoais, sociais e de aprendizagem
6 - Competências sociais e cívicas	▸ Competências cívicas
7 - Espírito de iniciativa e espírito empresarial	▸ Competências empresariais
8 - Sensibilidade e expressão culturais	▸ Competências de sensibilidade e expressão culturais

Tabela 4 - Síntese das competências do *Quadro de Referência Europeu*

Em 2018 a designação de “competência” antecede todos os domínios identificados, tornando-se estes mais circunscritos e com uma abrangência delimitada.

No que diz respeito à “apreciação e compreensão das diferenças entre os sistemas de valores dos diferentes grupos religiosos ou étnicos”, mencionadas enquanto atitudes positivas dentro das competências sociais e cívicas no contexto do *Quadro de Referência Europeu* de 2006, tal referência desaparece em 2018, reforçando-se antes nas *Competências Cívicas* a noção de civismo. Este conceito é entendido no quadro de 2018 como sendo o “respeito pelos direitos humanos como base da democracia” e a “capacidade de interagir com os outros, para o bem comum ou público” através de uma participação crítica e construtiva nas atividades da comunidade. A preocupação emergente na definição de *Competências Cívicas* parece ser a do despertar para uma consciência da identidade e da diversidade cultural no contexto europeu. Tal é notório na definição dos conhecimentos, aptidões e atitudes essenciais correspondentes

ao universo temático desta categoria de competências.³³ Segundo a explicitação apresentada trata-se de compreender os valores comuns europeus, os principais eventos e tendências da história nacional, europeia e universal, a integração europeia e a consciência da diversidade e da identidade cultural na Europa e no mundo e entender as dimensões multicultural e socioeconómica das sociedades europeias e do modo como a identidade cultural nacional interage com a identidade europeia. No que diz respeito à diversidade religiosa e à identidade religiosa das sociedades europeias, tão presentes na construção da Europa, não é feita qualquer referência, colocando-se antes a tónica na perspetiva multicultural. Em adição, o “interesse pela evolução política e socioeconómica, além da comunicação intercultural” são apontados como necessários “para que se esteja preparado para vencer preconceitos, aceitar compromissos quando necessário e garantir a justiça social e a equidade.”³⁴

Importante neste ponto realçar, de forma a melhor compreender a importância crescente atribuída ao conhecimento acerca da diversidade cultural na Europa e à necessidade de fortalecer um sentimento de identidade europeia, uma comunicação da Comissão ao Parlamento, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões³⁵, datada de 2017, para debater o futuro papel da educação e da cultura no fortalecimento do sentimento de pertença a uma comunidade cultural.

“Se, por um lado, a diversidade cultural da Europa é um trunfo que fomenta a criatividade e a inovação, por outro, os seus pontos comuns são o traço distintivo do modo de vida europeu. A educação e a cultura são essenciais para as pessoas que a) vivem em países diferentes se conhecerem melhor e b) descobrirem e tomarem consciência do que significa ser «europeu». Conservar e compreender o nosso património cultural e a nossa diversidade cultural são

³³ Comissão Europeia. *Anexo da Proposta de Recomendação do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida - Quadro de Referência Europeu*, 5.

³⁴ *Ibidem*, 5-6.

³⁵ «A educação e a cultura são a chave para o futuro, não apenas para as pessoas individualmente, mas também para a União no seu conjunto. Dão-nos a possibilidade de convertermos as circunstâncias em oportunidades, de nos abirmos ao mundo e de compreendermos o que verdadeiramente significa ser europeu, em toda a sua diversidade. Quando os líderes da Europa se reunirem esta semana em Gotemburgo, devemos aproveitar a oportunidade para garantir que a educação e a cultura são as forças motrizes da criação de emprego, do crescimento económico, da equidade social e, em última instância, da nossa unidade.» (Presidente Jean-Claude Juncker) in Europeia, Comissão. *Reforçar a identidade europeia através da educação e da cultura*. Estrasburgo. 2017: 2.

condições essenciais para preservar a nossa comunidade, os nossos valores comuns e a nossa identidade.³⁶

A liberdade, a democracia, a igualdade, o respeito do Estado de direito, dos direitos humanos e da dignidade humana são os valores fundamentais que presidem à União Europeia. Fazem parte da identidade europeia. A educação, a cultura e o desporto desempenham um papel fulcral na promoção da cidadania ativa e dos valores comuns entre as gerações mais jovens. A sua combinação em projetos concretos das comunidades locais contribui para reforçar o sentimento de identidade europeia.”³⁷

³⁶ Comissão Europeia. *Reforçar a identidade europeia através da educação e da cultura*. 2017: 4.

³⁷ *Ibidem*, 10.

Na sequência de um longo processo de auscultação de diversos intervenientes a nível nacional e internacional, com especial destaque para o projeto *Future of Education 2030* da OCDE, bem como para a iniciativa “A Voz dos Alunos”, levada a cabo em 2016 para escutar o que os estudantes desejavam para a educação ao nível do currículo e dos valores, o governo português pretendeu construir um perfil de competências ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória.

Neste sentido, constituiu em julho de 2016 um grupo de trabalho coordenado por Guilherme d’Oliveira Martins com vista à elaboração do perfil de aluno para o século XXI. Refere o Despacho n.º 9311/2016³⁸ “que o currículo escolar não abrange tudo o que se aprende seja no domínio específico de cada área do saber, seja nos domínios mais transversais de desenvolvimento pessoal, social e cultural”, apontando a “globalização, a convivência multicultural e os rápidos desenvolvimentos económico e tecnológico”, como fatores determinantes para questionar sobre o que se aprende e como se aprende na escola do século XXI. Nesta perspetiva, o Despacho apelou “para que a escola ensine algo mais, não no sentido de maior quantidade de conteúdos, mas tornando relevantes as aprendizagens escolares, dando-lhes significado crítico e criativo, na e para a vida.”³⁹. De acordo com o texto, para a definição de um perfil de aluno ao fim de 12 anos de escolaridade obrigatória, deveriam convergir todas as aprendizagens que permitissem responder aos desafios sociais e económicos do mundo atual e promover o desenvolvimento de competências adequadas ao século XXI.

Durante o período de consulta pública entre fevereiro e março de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão consultivo do Ministério da Educação, emitiu dois documentos sob

³⁸ Gabinete do Secretário de Estado da Educação. “Despacho n.º 9311/2016.” *Criação do Grupo de Trabalho para definir o perfil de saída dos jovens de 18 anos de idade, no final da escolaridade obrigatória*. Vols. Diário da República n.º 139/2016, Série II. 21 de julho de 2016.

³⁹ *Ibidem*.

a forma de *Relatório Técnico*⁴⁰ (março de 2017) e de *Parecer*⁴¹ (abril de 2017) destacando-se do último as seguintes recomendações finais:

- as implicações do documento na organização do sistema educativo deveriam ser devidamente ponderadas ao nível do currículo, das práticas pedagógicas e da formação inicial e contínua dos professores;
- as alterações curriculares deveriam ser feitas de forma gradual e progressiva;
- os valores deveriam funcionar como alicerces do próprio conhecimento ou das competências adquiridas;
- o papel dos parceiros sociais na educação deveria ser enfatizado⁴² e
- a um novo perfil de aluno deveria corresponder um novo perfil de escola e um novo perfil de professor.⁴³

1. Um documento de referência para o sistema educativo: características e reflexões

A implementação do *Perfil dos Alunos* foi finalmente homologada pelo Despacho n.º 6478 de 26 de julho de 2017 que, perante “as questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade”, considerou ser

“imperativo (...) estabelecer um referencial educativo único que, abrangendo as diferentes vias e percursos que os alunos podem escolher, assegure a coerência do sistema de educação e dê sentido à escolaridade obrigatória.”⁴⁴

⁴⁰ CNE-Conselho Nacional de Educação, *Relatório Técnico, Perfil do Aluno, Competências para o século XXI*, março 2017 in http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/relatorio_PerfilAluno.pdf, (Acedido em 7 de abril de 2018).

⁴¹ CNE-Conselho Nacional de Educação, *Parecer, Perfil dos Alunos para o século XXI*, abril 2017 in http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Parecer_PerfilAlunos.pdf, (Acedido em 7 de abril de 2018).

⁴² “Os locais de aprendizagem que talham a pessoa e o cidadão que se quer no final da escolaridade obrigatória são variados e contribuem de maneira decisiva na formação e no sucesso da escolarização do aluno. (...) A aprendizagem ocorre num quadro situacional, num dado contexto, ativamente construído através da negociação social. Nesse sentido, poder-se-á igualmente afirmar que as aprendizagens não ocorrem exclusivamente nas salas de aula e não se limitam à educação escolar: a família, o clube desportivo, a igreja, o grupo recreativo, os grupos de referência, entre outros, constituem locus de aprendizagem”. CNE-Conselho Nacional de Educação, *Parecer, Perfil dos Alunos para o século XXI*, 9.

⁴³ Cf. *Ibidem*, 10.

⁴⁴ Gabinete do Secretário de Estado da Educação. “Despacho n.º 6478/2017.” *Homologação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Vols. Diário da República n.º 143/2017, Série II. 26 de julho de 2017. Doravante designado por *Despacho n.º 6478/2017*.

Sendo “o documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular”⁴⁵, o *Perfil dos Alunos* foi proposto a todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória.

Com o objetivo de poder implementá-lo em regime de experiência pedagógica, o governo português aprovou em julho de 2017 o Despacho n.º 5908 que promovia, durante o ano letivo 2017/2018, a aplicação do *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*⁴⁶ (PAFC), a ser aplicado a todas as escolas que manifestassem vontade em aderir. Abrangendo primeiramente os anos iniciais de ciclo (1.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade), de nível de ensino (10.º ano de escolaridade) e de 1.º ano de formação de cursos organizados em ciclos de formação, o PAFC definiu os princípios e as regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário, por forma a poder alcançar-se o conjunto de competências inscritas nas propostas do *Perfil dos Alunos*. Um total de 236 escolas, 171 escolas públicas, 61 privadas e quatro escolas portuguesas no estrangeiro (Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe, Moçambique e Timor-Leste)⁴⁷ foram abrangidas pelo projeto-piloto para a flexibilização curricular.

Partindo-se desta experiência foi promulgado a 6 de julho de 2018, cerca de um ano depois, o Decreto-Lei n.º 55/2018⁴⁸ que estabeleceu o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, “de modo a garantir que todos os alunos

⁴⁵ *Perfil dos Alunos*, 8.

⁴⁶ Gabinete do Secretário de Estado da Educação. “Despacho n.º 5908.” *Projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018*. Diário da República n.º 128/2017. Vols. Série II de 2017-07-05. 5 de julho de 2017.

⁴⁷ *Unidades Orgânicas que integram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* in http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/unidades_organicas_pafc.pdf, (Acedido em 4 de abril de 2018).

⁴⁸ Presidência do Conselho de Ministros. “Decreto-Lei n.º 55/2018.” Currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018. Vols. Série I de 2018-07-06. 6 de julho de 2018, CAPÍTULO I, Artigo 1.º.

adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.”

O *Perfil dos Alunos* pretende então orientar a tomada de decisões por parte de “gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino”⁴⁹. Tem a grande particularidade de ser uma matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização do ensino e da aprendizagem e na avaliação interna e externa da aprendizagem dos alunos. Foi assumido como “pertinente, ambicioso e uma oportunidade para repensar processos de ensino e de aprendizagem”⁵⁰.

A preocupação na definição de um perfil que funcione como um quadro de referência e um guia de princípios que se pretende flexível e não uniformizador é, desde logo, esclarecido no prefácio do documento. A sua natureza assume-se como “abrangente, transversal e recursiva”, na medida em que todos os saberes respeitam “o carácter inclusivo e multifacetado da escola” e cada área curricular, independentemente da sua especificidade, “contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competência consideradas”⁵¹.

Foram vários os referenciais internacionais consultados para a definição de um perfil de aluno, tendo-se valorizado especialmente os currículos escolares da Austrália, British Columbia e Alberta (Canadá), Finlândia, França, Nova Zelândia e Singapura, bem como vários documentos europeus e internacionais, como o anteriormente mencionado *Quadro de Referência Europeu para as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida* do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia, o projeto *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (2009-2012), *Competencies for Democratic Culture: Living Together as Equals in*

⁴⁹ *Perfil dos Alunos*, 8.

⁵⁰ Oliveira, S. R. “Novo perfil de aluno, novo perfil de escola.” *Educare.pt*. 21 de abril de 2017. <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=121844>, (Acedido em 16 de abril de 2018). Doravante designado por Oliveira, S. *O que se pretende de um aluno depois de 12 anos na escola?*

⁵¹ Cf. *Unidades Orgânicas que integram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*, 8.

Culturally Diverse Democratic Societies do Conselho da Europa (2016), *The Future of Education and Skills*, o referido projeto *Education 2030* da OCDE (2016) e *Education 2030 Framework for Action* da UNESCO (2016)⁵².

1.1. A base humanista

O *Perfil dos Alunos* aponta assim para “uma educação escolar em que os alunos constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista”, mobilizando para tal valores e competências que lhes permitam “intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.”⁵³

As humanidades surgem assim no traçado do *Perfil dos Alunos* como o elo de ligação entre “educação, cultura e ciência, saber e saber fazer”⁵⁴, reconhecendo-se na pessoa e na dignidade humana os valores fundamentais e favorecendo-se, nesse sentido, a complementaridade e o enriquecimento mútuo, com vista a pensar e criar “um destino comum humanamente emancipador.”⁵⁵ Esta visão é particularmente desenvolvida por Edgar Morin, filósofo e sociólogo francês contemporâneo, citado no prefácio do documento. Morin relaciona os saberes necessários à educação do futuro com o

“ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar do conhecimento fragmentado; o reconhecimento do elo indissolúvel entre unidade e diversidade da condição humana; aprendizagem duma identidade planetária considerando a humanidade como comunidade de destino; (...) educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes; e desenvolvimento de uma ética do género humano, de acordo com uma cidadania inclusiva.”⁵⁶

⁵² Cf. *Perfil dos Alunos*, 10.

⁵³ *Ibidem*, 10.

⁵⁴ *Ibidem*, 6.

⁵⁵ *Ibidem*, 5.

⁵⁶ *Ibidem*, 5-6.

Se a pedagogia tradicional, a partir do século XIX, assentou na “homogeneização dos alunos”, torna-se hoje necessário transformar a escola em benefício de uma educação à medida de cada aluno, garantindo desta forma a equidade, a igualdade de oportunidades e a inclusão social⁵⁷.

Trata-se assim de ensinar o indivíduo e não o grupo de forma ativa e prática, valorizando-se a dimensão da relação humana e assumindo o professor o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento. Na pessoa concreta do estudante está, pois, “o poeta, o artista, o artesão, o cientista, o desportista e o técnico”⁵⁸.

Olhando para a herança recebida dos referenciais da UNESCO de 1996 há uma diretiva expressa de uma educação para a paz e para a tolerância através da valorização da diversidade étnica, religiosa e cultural, a partir do respeito e empatia por quem é diferente ou estrangeiro, quer pela sua origem, etnia, raça ou religião. Tal é, no entanto, muito ténue no *Perfil dos Alunos*.

O princípio da inclusão não é garantia de plena integração, para tal é necessário encontro, conhecimento e compreensão. O desafio de “aprender a viver juntos”⁵⁹, terceiro pilar da educação no Relatório *Educação, um tesouro a descobrir* da UNESCO, incitava ao “conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade”, como forma de combater a violência, o ódio e o preconceito.

Neste seguimento, estavam também as atitudes que decorriam do desenvolvimento das “competências sociais e cívicas” do *Quadro de Referência Europeu* de 2006 da UE que apontavam claramente para uma “apreciação e compreensão das diferenças entre os sistemas de valores dos diferentes grupos religiosos ou étnicos”. Tal não teve também qualquer referência objetiva no *Perfil dos Alunos*.

⁵⁷ Cf. Oliveira, S. *O que se pretende de um aluno depois de 12 anos na escola?*

⁵⁸ *Perfil dos Alunos*, 6.

⁵⁹ DELORS, J. (Org.). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Editado por Cortez, MEC e Unesco. Brasília. São Paulo. 1998: 101.

Na verdade, se a dimensão ética é proposta nos valores de liberdade, responsabilidade, integridade, cidadania, participação, excelência, exigência, curiosidade, reflexão e inovação, entendidos como orientações para comportamentos e ações desejáveis e adequados, e se a capacidade de empatia com o outro é apenas vislumbrada através da aceitação de “diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade”⁶⁰, sem para tal se fazer qualquer referência à diversidade de crenças e religiões e ao impacto do fenómeno religioso na identidade cultural e nas relações interpessoais, num momento da história da humanidade com tão intenso fluxo migratório, poder-se-á questionar até que ponto a base humanista, centrada na pessoa e na dignidade humana e baluarte do *Perfil dos Alunos* será plenamente alcançada, a partir das áreas de competências identificadas.

1.2. Princípios, Visão e Valores

São 8 os princípios identificados no documento *Perfil dos Alunos* com o intuito de orientar, justificar e dar sentido a todas as “ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares”⁶¹:

1. *Base humanista*: habilitar os jovens com saberes e valores com vista à construção de uma sociedade mais justa e focada na “pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar”⁶²;
2. *Saber*: desenvolver uma cultura científica, assente num conhecimento sólido, que permita “compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo”⁶³;
3. *Aprendizagem*: desenvolver a capacidade de aprender e de obter formação ao longo da vida;

⁶⁰ *Perfil dos Alunos*, Área de competência do Relacionamento Interpessoal, 25.

⁶¹ *Ibidem*, 9.

⁶² *Ibidem*, 13.

⁶³ *Ibidem*, 13.

4. Inclusão: integrar todos os alunos na escolaridade obrigatória, não obstante a sua diversidade socioeconómica, cultural, cognitiva e motivacional, garantindo assim um acesso e participação efetivos em todos os contextos educativos, como forma de promover a equidade e a democracia;
5. Coerência e flexibilidade: gerir de forma flexível o currículo, fomentando o trabalho conjunto de professores e educadores, de forma a explorar diferentes temas e a contextualizar a realidade no centro das aprendizagens;
6. Adaptabilidade e ousadia: preparar para o imprevisto e o novo, mobilizando competências, atualizando o conhecimento e adaptando-se a novos contextos e estruturas;
7. Sustentabilidade: estimular a consciência de sustentabilidade, estabelecendo para o efeito relações duradouras e seguras “entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra”, através da inovação política, ética e científica⁶⁴ e
8. Estabilidade: criar estabilidade e persistir, de forma que o sistema se adeque e produza efeitos, fazendo desse modo face à evolução de qualquer área do saber.

A visão do *Perfil dos Alunos* pretende destacar o que o aluno, à saída da escolaridade obrigatória, deve ter adquirido em termos de qualificação individual e cidadania democrática, nomeadamente⁶⁵:

- a) aplicar múltiplas literacias para “analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia”;
- b) ser “livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia”;
- c) ser capaz de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em transformação;

⁶⁴ Cf. *Perfil dos Alunos*, 14.

⁶⁵ *Ibidem*, 15.

- d) reconhecer a importância da oferta conjunta das Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;
- e) pensar de forma crítica, autónoma e criativa, com capacidade de comunicação e com competência para o trabalho colaborativo;
- f) continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do desenvolvimento pessoal e da intervenção social;
- g) conhecer e respeitar os princípios, direitos, garantias e liberdades da sociedade democrática;
- h) valorizar o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático e
- i) rejeitar todas as formas de discriminação e de exclusão social.

Pretende-se desta forma generalizar uma cultura de escola norteada pela assimilação e prática de um conjunto de princípios éticos, definindo-se para tal cinco “orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis”. Tais atitudes e comportamentos deverão estabelecer entre si uma “relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto”⁶⁶.

O *Perfil dos Alunos* destaca, pois, como valores a encorajar e a “pautar a cultura de escola”⁶⁷:

1. Responsabilidade e integridade - respeitar-se a si e aos outros; saber agir eticamente, ponderando as ações próprias e alheias em função do bem comum;
2. Excelência e integridade - aspirar ao rigor e superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros;

⁶⁶ Cf. *Perfil dos Alunos*, 9.

⁶⁷ *Ibidem*, 17.

3. Curiosidade, reflexão e inovação - querer aprender mais, desenvolver o pensamento reflexivo, procurar novas soluções e aplicações;
4. Cidadania e participação - demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo e empreendedor e
5. Liberdade - manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum⁶⁸.

A proposta de valores para o espaço escolar orienta o trabalho educativo e marca a direção em que é preciso progredir, contribuindo igualmente para o desenvolvimento dos alunos enquanto seres humanos.

Se analisarmos os valores escolhidos no *Perfil dos Alunos* deparamos com uma organização associativa em patamares. Neles estabelece-se, à primeira vista, uma correspondência interna, como “responsabilidade e integridade”, “curiosidade, reflexão e inovação”, “excelência e exigência” que, combinados, serão propiciadores do sucesso individual, atuando também como ideais a favor do “bem comum”. Os valores da “cidadania e participação” abrangem de forma generalizada o “respeito pela diversidade humana e cultural”, estando o agir pautado pelos princípios dos direitos humanos e mencionando-se a capacidade de “ser interventivo e empreendedor” no contexto da “solidariedade e da sustentabilidade ecológica.”⁶⁹

Numa escola que se pretende de todos e para todos, não fazer expressa referência e valorizar os valores do diálogo, da tolerância, da empatia e da paz, não contribui para um desenvolvimento pleno do aluno enquanto ser relacional, capaz de comunicar, compreender e expressar as suas

⁶⁸ Cf. *Perfil dos Alunos*, 17.

⁶⁹ *Ibidem*, 17.

emoções com empatia e afetividade. As referências a “ter sensibilidade e ser solidário para com os outros”, no horizonte dos valores da “excelência e da exigência”, ou o “demonstrar respeito pela diversidade” no campo da “cidadania e participação”, não explicitam com evidência esta necessidade imperativa de promover uma cultura de paz e tolerância na escola, partindo de uma base que é educar para a diferença, aprender a viver na diferença e promover a união na diferença.⁷⁰

Segundo Vera Werneck, professora do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, num mundo em constante mudança em que há uma valorização do “novo”, assiste-se na educação a uma emergência de valores como a inovação, criatividade, iniciativa e empreendedorismo, em contraposição aos valores da obediência, humildade e espírito de sacrifício.⁷¹ Se no passado “a autoridade, o conformismo, a obediência, tinham a aprovação de todos, o mundo actual pede autonomia, iniciativa, criatividade, realização pessoal, competência, expressão emocional, autenticidade, espírito crítico e empatia.”⁷²

1.3. Áreas de Competências

Neste ponto a reflexão incidirá sobre as competências que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória e o seu alinhamento com os referenciais de educação anteriores. Indaga-se se estas áreas serão suficientes perante a realidade da interculturalidade, da educação integral e da própria visão do *Perfil dos Alunos* para uma escola inclusiva de base humanista.

No contexto do futuro da educação até 2030 foi fulcral compreender as exigências da sociedade atual em termos de apetências necessárias para atingir um certo bem-estar e realização pessoal e coletiva. A definição deste perfil de aluno abarcou, sem dúvida, um conjunto de competências

⁷⁰ Cf. VARANDA, I. “Multiculturalidade e diversidade religiosa.” Em *Communio - Revista Internacional Católica*, editado por Universidade Católica Portuguesa. Lisboa, 2006: 401.

⁷¹ Cf. WERNECK, V. R. “Novos valores ou nova hierarquia de valores?” *Meta: Avaliação*. n.º 4. 2010.

⁷² VARANDA, I., 400 citando em rodapé Isabelle Filliozat, psicoterapeuta e fundadora da Escola de Inteligência Emocional e Relacional.

transversais e transdisciplinares que são eco dos vários referenciais internacionais mencionados no Capítulo 1. Na perspectiva que as competências não são “estáticas”, tal como o *Quadro de Referência Europeu* de 2018 referiu, as áreas disciplinares/disciplinas não podem cristalizar-se no tempo, ignorando o que os alunos efetivamente necessitam para se desenvolverem, eficazmente, em todas as suas dimensões.

Como podemos observar seguidamente no quadro-síntese, convergiram no *Perfil dos Alunos* competências-chave de “natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática”⁷³, cujos domínios se podem vislumbrar em 1996 no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. As quatro aprendizagens fundamentais aqui valorizadas - *Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e Aprender a ser*, vão expandir-se no decorrer dos tempos e, de acordo com a agenda internacional para a educação, definir-se em áreas de competências cada vez mais específicas. Estas vão desde o domínio linguístico, científico, técnico e tecnológico, passando pela área digital, até abarcar o conhecimento pessoal e a relação interpessoal, com destaque contínuo para a criatividade, autonomia e empreendedorismo, sem esquecer a sensibilidade e expressão cultural.

⁷³ *Perfil dos Alunos*, 9.

No *Perfil dos Alunos*, tal como na *Bússola da Aprendizagem* no contexto da *Educação 2030* da OCDE, as áreas de competência combinam conhecimentos, capacidades e atitudes que são complementares entre si, não pressupondo nenhuma hierarquia interna e sendo de natureza diversa. O conceito de competência aqui é pois muito similar à lógica inerente à *Bússola da Aprendizagem* da OCDE, entrelaçando-se as três dimensões: “conhecimento, capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos”⁷⁴.



Figura 2 - Esquema conceitual das competências

No despacho de homologação do *Perfil dos Alunos* é afirmado com clareza que

“urge garantir, a todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, o conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre”⁷⁵.

Na página seguinte destaca-se o esquema conceitual do *Perfil dos Alunos* onde surgem em evidência os princípios subjacentes à educação, centralizando-se as dez áreas de competências, ou seja, o corpo da aprendizagem e o que se pretende que a criança e o jovem adquiram durante o seu percurso escolar, em torno dos valores éticos a promover.

⁷⁴ *Perfil dos Alunos*, 19.

⁷⁵ *Despacho n.º 6478/2017*.

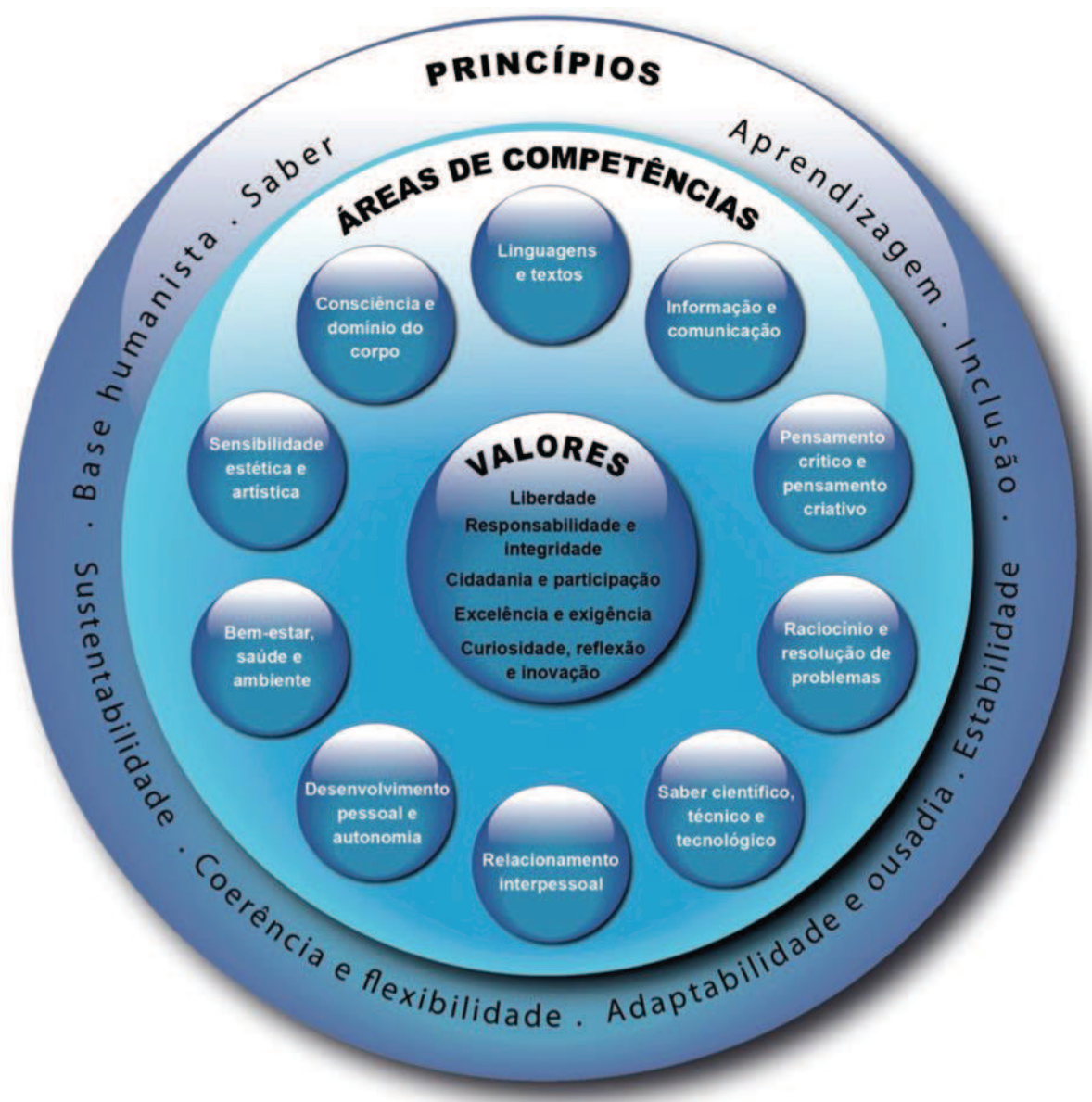


Figura 3 - Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

As competências são “determinantes no perfil dos alunos, numa perspetiva de construção coletiva que lhes permitirá apropriarem-se da vida, nas dimensões do belo, da verdade, do bem, do justo e do sustentável, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória”.⁷⁶

Agregadas em áreas e consideradas centrais no *Perfil dos Alunos*, as competências apresentam-se discriminadas da seguinte forma:

A. Linguagens e textos

⁷⁶ Oliveira, S. *O que se pretende de um aluno depois de 12 anos na escola?*

- B. Informação e comunicação
- C. Raciocínio e resolução de problemas
- D. Pensamento crítico e pensamento criativo
- E. Relacionamento interpessoal
- F. Desenvolvimento pessoal e autonomia
- G. Bem-estar, saúde e ambiente
- H. Sensibilidade estética e artística
- I. Saber científico, técnico e tecnológico
- J. Consciência e domínio do corpo

Relativamente a estas 10 áreas, o *Perfil dos Alunos* explica o seu significado, as capacidades que lhe estão associadas, bem como os “descritores operativos” para avaliação do desenvolvimento realizado pelos alunos.

Uma reflexão, porém, sobre esta escolha de competências constata que não há uma referência explícita à competência intercultural, ou até mesmo emocional, espiritual e religiosa. Quando o *Perfil dos Alunos* preconiza um novo olhar sobre o futuro da escola e dos alunos em termos de “literacia cultural, científica e tecnológica para analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e seleccionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia”⁷⁷, não há uma valorização expressa para a promoção das quatro competências acima referidas, muito embora haja um ênfase numa base humanista⁷⁸.

A visão de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais não requereria uma atenção e esforços determinados para a inclusão de todas as competências que enquadram a educação integral?

⁷⁷ Oliveira, S. *O que se pretende de um aluno depois de 12 anos na escola?*

⁷⁸ Cf. *Perfil dos Alunos*, 6.

Neste sentido, pondera-se seguidamente sobre a necessidade de uma alusão expressa e clara do *Perfil de Alunos* às competências interculturais como requisitos fundamentais para a vida em sociedade no século XXI.

No que diz respeito às competências emocional, espiritual e religiosa, as mesmas são claramente omissas no documento, ficando a dúvida se foram consideradas subentendidas ou então consideradas como exclusivas ao ensino moral e religioso. Tal tema será abordado no ponto dois deste Capítulo.

1.4. *Competências interculturais*

Se considerarmos a área de competência do *Relacionamento Interpessoal* referida no *Perfil dos Alunos*, esta tem como objetivo a interação com os outros em diferentes contextos sociais e emocionais, de forma que o aluno saiba “reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais.”⁷⁹. Pretende-se assim, capacitar o aluno para trabalhar em equipa e “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.”⁸⁰ No campo dos descritores operativos são sugeridas atividades como “conversas, trabalhos e experiências formais e informais”, onde os alunos possam debater, negociar, acordar e colaborar, criando espaços de discussão e partilha, presencial ou à distância, de maneira a aprenderem a resolver os problemas “de forma pacífica, com empatia e sentido crítico”.⁸¹

Tal como é referido na introdução do documento, e considerando as exigências destes tempos, é no contexto da escola que os alunos adquirem grande parte das literacias que lhes permitirão

⁷⁹ *Perfil dos Alunos*, 25.

⁸⁰ *Ibidem*, 25.

⁸¹ *Ibidem*, 25.

lidar e responder a problemas sociais graves como a intolerância e o preconceito, o racismo e a discriminação, a radicalização e o extremismo, a xenofobia e a indiferença.

Segundo as palavras de Jorge Sampaio, enquanto Alto Representante das Nações Unidas para a Aliança das Civilizações, a “competência intercultural” e a “literacia cultural” “permitem apetrechar os cidadãos para lidar com a diversidade como uma vantagem competitiva ou um trunfo e não como um fardo”⁸². A noção de competência intercultural refere-se ao comportamento eficiente e adequado nas interações com pessoas de outras culturas. Algumas das competências específicas da interculturalidade são: o respeito, a tolerância e a empatia pelo diferente; a valorização da diversidade cultural; o entendimento da diferença como uma oportunidade de aprendizagem e não como um obstáculo à mesma; o conhecimento das crenças, valores e práticas das diferentes culturas; a capacidade de se “descentralizar” de si próprio e considerar múltiplas perspetivas e, por último, a capacidade de adaptar os comportamentos a diferentes contextos e públicos.⁸³

Por vezes, esta competência é associada à comunicação intercultural, conceito que pressupõe qualidades como a capacidade de compreensão, escuta ativa e atitude positiva em relação a pessoas de outras culturas, às suas práticas, valores e discursos. No contexto do *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural*, elaborado pelos Ministros dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa em 2008, o diálogo intercultural refere-se a um

“processo de troca de ideias aberto e respeitador entre indivíduos e grupos com origens e tradições étnicas, culturais, religiosas e linguísticas diferentes, num espírito de compreensão e de respeito mútuos.”⁸⁴

⁸² SAMPAIO, J. “Valorizar a diversidade como fator de inclusão. A perspetiva da Aliança das Civilizações.” Editado por Conselho Nacional de Educação. *Diversidade e Equidade em Educação*. Lisboa, 2012: 25.

⁸³ Cf. SANTOS SILVA, D., MARQUES DA SILVA, S. “Conhecer contextos, conhecer profissionais: Contributo para explorar o desenvolvimento de competências interculturais em contextos educativos.” *Revista Portuguesa de Educação*, 2018.

⁸⁴ Ministros dos Negócios Estrangeiros. *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural*. Editado por Conselho da Europa. Strasbourg, 7 de maio de 2008: 21.

Segundo o *Livro Branco* as competências necessárias para o diálogo intercultural não são alcançadas automaticamente, devendo ser adquiridas, praticadas e alimentadas ao longo da vida⁸⁵. Ora, por se tratarem de competências essenciais para a cultura democrática e para a coesão social, sugere-se que sejam aplicadas aos programas e currículos de todos os níveis do sistema educativo na área da cidadania e direitos humanos, bem como, que seja integrada nos programas de ensino para adultos. Também é dado um enfoque especial à formação intercultural dos professores, chamando-se à atenção para a necessidade de se encontrar estratégias pedagógicas e metodologias de trabalho que, não só capacitem para a gestão de situações causadas pela diversidade, pela discriminação, pelo racismo, pela xenofobia, pelo sexismo e pela marginalização, como também proporcione ferramentas para a resolução de conflitos de forma pacífica.

No seminário “Diversidade e Equidade em Educação”, realizado em 2012 numa iniciativa do Conselho Nacional de Educação (CNE) em parceria com o Alto Representante das Nações Unidas para a Aliança das Civilizações e com a Fundação Aga Khan Portugal, alertava-se para o aumento das clivagens económicas, sociais, culturais e religiosas resultante da crescente diversidade das sociedades. Defendia-se neste encontro que a forma de “restabelecer as pontes entre as comunidades, promover um melhor conhecimento entre os povos e ultrapassar a desconfiança nas e entre as sociedades”⁸⁶ era através do diálogo intercultural. Num tempo de grande fluxo migratório na Europa, de discriminação das minorias, de polarização de estereótipos e preconceitos e de ascensão dos partidos de extrema direita e anti-imigração torna-se indispensável “desenvolver uma estratégia de longo prazo orientada para a educação para a diversidade, para a literacia cultural e para o desenvolvimento de competências e aptidões

⁸⁵ Cf. Ministros dos Negócios Estrangeiros. *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural*, 36.

⁸⁶ SAMPAIO, J. “Valorizar a diversidade como fator de inclusão. A perspetiva da Aliança das Civilizações.”, 26.

interculturais, não apenas entre os jovens, mas também como um processo de aprendizagem ao longo da vida.”⁸⁷

O que está claramente em causa quando se fala em educação intercultural, é criar o gosto pela diversidade e reforçar o sentido da vida em comunidade, no respeito e no reconhecimento mútuo das diferenças étnicas, linguísticas, culturais e religiosas. Basicamente, trata-se de criar um novo espírito de tolerância. Sampaio reforçou que a inação só cria mais mal-estar e que “são as pequenas alterações contextualizadas, que poderão “produzir grandes mudanças de comportamento.”⁸⁸

Rosário Farmhouse, Alta Comissária para a Imigração e Diálogo Intercultural que conferenciou em 2012 no mesmo seminário, refere na sua intervenção que, perante o desafio da diversidade, os professores deverão olhar para a “alta cultura que existe e que é mais fácil de identificar (a História, a Gastronomia, a Religião, a Língua, o Vestuário, a Arte)” sem esquecerem, porém, os elementos da cultura dita “profunda”. E citando o Professor Pedro D'Orey da Cunha, alerta

“a tarefa atual da escola é conseguir reconhecer as diferenças da alta cultura dos alunos, assim como as diferenças da sua cultura profunda e encontrar estratégias de adaptação e desenvolvimento que a todos respeite e a todos inclua”.⁸⁹

A cultura profunda que aqui se refere é a cultura não visível, ou seja, “as formas de comunicar, as atitudes, as perceções, os métodos e a resolução de problemas, as crenças, as conceções de vida, os valores, as conceções de beleza, as formas de interação social.”⁹⁰ O professor deve ser um motivador e facilitador, a quem caberá a tarefa de explorar a diversidade em sala de aula, possibilitando às crianças e jovens puderem revelar o que as torna singulares.

⁸⁷ SAMPAIO, J. “Valorizar a diversidade como fator de inclusão. A perspetiva da Aliança das Civilizações.”, 27.

⁸⁸ *Ibidem*, 28.

⁸⁹ FARMHOUSE, Rosário. “Redes de apoio às escolas.” Editado por Conselho Nacional de Educação. *Diversidade e equidade em educação*. Lisboa. 2012: 115.

⁹⁰ *Ibidem*, 116.

Quando se fala em diversidade na sala de aula não implica necessariamente a existência de alunos de várias nacionalidades, mas sim, uma sala de aula com alunos de origens diferentes sejam elas económicas, sociais ou culturais, com comportamentos e conceções diferentes sobre a vida.

A inclusão que o *Perfil dos Alunos* instiga, tem de ambicionar primeiramente a um trabalho de fundo, isto é, a combater a exclusão dentro da própria sala de aula, de forma que os alunos se aceitem e trabalhem em conjunto para que possam, na verdade, abraçar a diversidade que o mundo lhes apresenta também lá fora.

1.5. Práticas pedagógicas e didáticas inovadoras

Para a concretização do *Perfil dos Alunos* é imprescindível que haja uma adequação das práticas pedagógicas e didáticas, sob pena desta visão para a educação se revelar uma utopia. Tal como o nome indica, trata-se de um conjunto de ações relacionadas com a prática docente e que implicam

“encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências previstas.”⁹¹

Com este fim em mente, o *Perfil* propõe um conjunto de práticas pedagógicas e didáticas para a concretização das aprendizagens:

- associar os conteúdos de cada área do saber a situações e problemas presentes no quotidiano do aluno, ou no seu meio sociocultural e geográfico, recorrendo-se a materiais e recursos diversificados;

⁹¹ *Perfil dos Alunos*, 32.

- experimentar técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo-se na sala de aula e fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes;
- organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem e a realização de projetos intra ou extraescolares, com vista à integração e troca de saberes e à tomada de consciência de si, dos outros e do meio;
- organizar o ensino utilizando-se, de forma crítica, fontes de informação diversas e tecnologias da informação e comunicação;
- recorrer-se, na sala de aula e fora dela, a atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores;
- criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente;
- valorizar na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, no meio escolar e na comunidade.⁹²

2. A EMRC face ao *Perfil dos Alunos*

Sendo a EMRC uma disciplina de oferta obrigatória, mas de inscrição facultativa durante os doze anos de escolaridade obrigatória, é fundamental equacionar e refletir em que medida a inscrição na disciplina de EMRC pode potenciar a concretização dos princípios do *Perfil dos Alunos*. Neste sentido o *Programa de EMRC* desenvolve competências não referidas no *Perfil*? Que desafios o *Perfil dos Alunos* veio colocar à oferta pedagógica de EMRC e à sua didática?

2.1. O perfil de aluno de EMRC

Na gíria dos professores da disciplina costuma-se “estereotipá-lo” como sendo um aluno de “mangas arregaçadas”. E a par com a pronta disponibilidade, costuma vir a boa disposição, a

⁹² Cf. *Perfil dos Alunos*, 31.

curiosidade e a exigência de mais e melhor, ou seja, das aulas, das atividades, das dinâmicas e, claro está, do(a) professor(a), a quem se fideliza ou do qual se pode distanciar. Mas também existem os alunos que não querem passar da entrada da sala no primeiro dia, alegando que não acreditam em Deus e que foram os pais que os obrigaram. Todos os professores de EMRC terão esta história e, muitas das vezes, o final é feliz.

Sem existirem pré-requisitos na inscrição, perdura até hoje a associação da EMRC, por muitos alunos e pais, já para não falar de direções e docentes de outras disciplinas, ao formato e objetivos da catequese, ou seja, a um suposto doutrinação católico. A sigla “EMRC”, que se tenta com esforço inculcar na escola, esbarra muitas vezes com a antiga “Religião e Moral” de 1940 ou, tão simplesmente “Moral”, designações muito enraizadas que evidenciam o reconhecimento das dimensões religiosa e moral da disciplina.

No sentido de ser um serviço à educação pretendida pelos pais⁹³, “a EMRC é 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”⁹⁴, desde que o encarregado de educação, no caso do seu educando ser menor de 16 anos, declare por escrito ou assinale no boletim de matrícula essa sua vontade.

Na turma de EMRC os alunos podem estar enquadrados na sua própria turma, ou constituir uma turma nova com colegas do mesmo ano ou do mesmo ciclo. O limite mínimo legal de 10 alunos

⁹³ “o Estado Português assume a sua responsabilidade na cooperação e na criação das condições necessárias para que os pais possam livremente optar, sem agravamento injustificado de encargos, pelo modelo educativo que mais convenha à formação integral dos seus filhos. (...) O Estado garante as condições necessárias para assegurar o ensino da disciplina de EMRC nos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, no âmbito do dever de cooperação com os pais na educação dos filhos.” INCM. *Decreto-Lei n.º 70/2013 - Novo regime jurídico da disciplina de educação moral e religiosa católica*. Disponível em <https://dre.pt> e acedido em 8 de julho de 2019.

⁹⁴ AAVV. *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Finalidades, Metas, Objetivos e Conteúdos*. Moscavide: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014: 04. Doravante designado por *Programa de EMRC 2014*, IV. Citação do documento *Educação Moral e Religiosa Católica: um valioso contributo para a formação da personalidade* (2006) da Conferência Episcopal Portuguesa.

para abertura de turma⁹⁵ leva a que muitas turmas sejam mistas, realidade muito frequente no 1º ciclo.

À escala nacional o número de inscrições é muito diversificado, estando a adesão à disciplina muito relacionada também com a identidade e transmissão religiosa cristã católica de cada região. Norte, centro e sul do país têm, pois, experiências muito diferentes relativamente à presença e impacto da EMRC em contexto escolar. Daí que a tarefa da Fundação Secretariado Nacional de Educação Cristã (SNEC)⁹⁶, que engloba os departamentos da Educação Moral e Religiosa Católica, da Escola Católica e da Catequese, seja desafiante e requeira um dinamismo vigilante.

Para os alunos a oferta curricular da EMRC, cuja eficácia na transmissão de conteúdos e fidelização à disciplina estão estreitamente relacionadas com o professor ou a professora em causa, suscita a curiosidade sobre o fenómeno religioso e como este se individualiza no seio das culturas, motiva à reflexão sobre questões fundamentais da existência humana, conduzindo igualmente à descoberta do “outro” na pessoa do colega e do amigo. A oportunidade do aluno se dar a conhecer e aprender a consensualizar a sua própria opinião e vontade, bem como de vivenciar individualmente ou em grupo novas experiências na área do serviço e do voluntariado, contribuirão para um desenvolvimento pleno da sua personalidade e a um treinamento da sua participação cívica.

⁹⁵ De acordo com o Artigo 6.º, do Decreto-Lei n.º 70/2013 que estabelece o novo regime jurídico da disciplina de educação moral e religiosa católicas a ministrar nos estabelecimentos de ensino públicos e na dependência do Ministério da Educação e Ciência.

⁹⁶ “O SNEC, segundo os seus Estatutos, publicados em Diário da República, tem por objecto de acção promover iniciativas e actividades de índole socio-educativa, pedagógica e cultural em vista a proporcionar às crianças e aos jovens uma completa formação humana, moral e religiosa; pretende conseguir a maior unidade orgânica entre todos os serviços de educação cristã e catequese, em ordem a uma actuação mais eficaz, programada e coordenada em ligação com estruturas educativas em geral, quer oficiais, quer particulares; visa articular a sua actividade com os respectivos serviços do Ministério da Educação, nomeadamente como interlocutor no âmbito específico da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica.” FUNDAÇÃO SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ. “Organização do SNEC.” *Educris*. s.d. <http://www.educris.com/v2/90-estrutura/842-organizacao-do-snec> (acedido em 10 de julho de 2019).

Contudo, a disciplina permanece por vezes uma opção descontínua durante o percurso escolar dos alunos, não lhes permitindo atingir totalmente as Metas Curriculares definidas⁹⁷. Tal deve-se ou à desilusão com a lecionação, ou ao facto de o aluno não estar acompanhado pelo seu grupo de colegas, ou à não identificação com o agir ético e moral cristão proposto.

O valor educativo da EMRC no que diz respeito à formação cultural sobre o fenómeno religioso e educação ético-moral relativamente à reflexão sobre os afetos, o sentido da vida, a responsabilidade social e a consciência ecológica, torna-se então refém da sua própria natureza confessional de ser veículo de transmissão da mensagem, valores e cultura cristã, ao funcionar como um primeiro anúncio da fé cristã católica na escola.⁹⁸

Quando o aluno desconhece ou não vivencia qualquer forma de religiosidade, ou então partilha outra crença ou opção religiosa/espiritual⁹⁹, o que ele busca na singularidade da disciplina é a possibilidade de conhecer e partilhar a sua *interioridade*, de usar a sua *liberdade* em função do bem de outros, de ter uma voz na luta pela *justiça* e pela *igualdade* e de defender e auxiliar os mais fragilizados, quer sejam pessoas, animais ou natureza. São estes os valores que atraem os alunos para a EMRC e os fazem iniciar e estreitar amizades com outros colegas, bem como a estabelecer uma relação educativa próxima com o docente da disciplina. Nestes argumentos reside, grandemente, o *valor* da disciplina como atualmente se apresenta.

Relacionando esta reflexão com a turma da Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária Fernando Lopes Graça, tal realidade tornou-se ainda mais evidente num grupo de apenas 8 alunos. Motivados pelas memórias de anteriores atividades, como o Inter-Escolas

⁹⁷ Cf. *Programa de EMRC 2014*, 09.

⁹⁸ “tem toda a legitimidade irrefutável construir um Programa sob decisão de estruturar o agir ético e moral a partir de uma matriz específica, tornando possível que, ao configurar-se a plenitude do humano se esteja, em simultâneo, a configurá-lo com Cristo, pois não há plenitude em Deus contra a plenitude humana, nem o contrário. A plenitude em Deus terá de ser a máxima realização do humano.” *Programa de EMRC 2014*, IV.

⁹⁹ «se umas [famílias] 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». *Programa de EMRC 2014*, IV. Citação do documento *Educação Moral e Religiosa Católica: um valioso contributo para a formação da personalidade* (2006), da Conferência Episcopal Portuguesa.

Diocesano em Fátima, ações de voluntariado, festas de Natal ou debates em sala de aula, um grupo de 4 alunos permanecia “fiel” à EMRC, à sala da disciplina com uma placa identificativa no exterior e à professora de longa data. O necessário equilíbrio entre os conteúdos mais descritivos com atividades mais dinâmicas e interpessoais, tornou-se, pois, essencial.

2.2. A configuração ao agir ético e moral cristão

A oferta curricular da EMRC é apresentada no programa de 2014 como sendo um “valioso contributo para a formação da personalidade”, na medida em que, considerando a dimensão religiosa como constitutiva da pessoa humana, propõe a matriz cristã como resposta às interrogações sobre o sentido da vida, apresentando os valores evangélicos na promoção do bem comum e do cuidado do outro e revelando igualmente como “o Evangelho inspira valores de fé e de humanidade que tecem a história e a cultura da Europa.”¹⁰⁰

A EMRC estrutura-se então em 3 Domínios de Aprendizagem (*Religião e Experiência Religiosa; Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida e Ética e Moral*) das quais emanam um total de 17 Metas Curriculares definidas a partir das finalidades da disciplina, e que representam os conhecimentos e capacidades que os alunos deverão adquirir e desenvolver. Os Domínios da *Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida* e da *Ética e Moral* complementam entre si as suas Metas, de forma que o conhecimento da mensagem e cultura bíblicas possibilitem a identificação dos valores evangélicos da fraternidade, do amor, da liberdade, da justiça, da tolerância e da paz e conduzam para um agir (ético cristão) em situações vitais do quotidiano. Tal significa, porém, que detendo respetivamente 8 e 5 Metas cada, a sua soma represente mais de 75% do total das Metas estabelecidas. Assim, verifica-se que a definição das Metas Curriculares da EMRC se centram mais na configuração para um agir ético-moral dos alunos, de acordo com a “proposta

¹⁰⁰ Programa de EMRC 2014, 04.

cristã de leitura e ação sobre as realidades humanas”¹⁰¹, o que revela um certo desequilíbrio entre os respectivos Domínios.

“As Metas do Programa têm, assim, como referência maior, a configuração de cada homem e mulher, que são os nossos alunos como seres humanos integrais, pois, na medida em que o forem, estarão a caminhar para a configuração total com o Mestre.”¹⁰²

Tal missão numa disciplina confessional parece ser óbvia, no entanto, importa ter em mente que as turmas são plurais, e foi valorizando e aceitando essa pluralidade que a disciplina

“é 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.”¹⁰³

Parece um contrassenso então que, perante a pluralidade de alunos aceite e recebida, e sendo a vocação de todos o desejo natural de serem felizes, tal se revista no contexto da proposta de EMRC com uma configuração a Cristo, proposto como Mestre.

Na conclusão sobre o valor educativo da EMRC no programa oficial da disciplina, é feita uma referência que revela o peso da confessionalidade e a sua sempre dualidade entre anúncio e ensino, catequese e escola.

“A pessoa, criada à imagem e semelhança de Deus, está vocacionada para a bem-aventurança que corresponde ao desejo natural de felicidade. Essa vocação humana reveste-se de uma forma pessoal que, para o crente cristão, significa manifestar a imagem de Deus e ser transformado à imagem de Cristo.”¹⁰⁴

A noção primeira de transcendente como “Deus” não tem o mesmo significado para todos. Nem a vocação dos alunos inscritos é tornar-se um crente cristão. Cada vez mais a sua origem diversa configura a sala de aula como um microcosmo de culturas e fés. Lado a lado sentam-se cristãos católicos, cristãos evangélicos, cristãos ortodoxos, muçulmanos, budistas, bahá'ís, não crentes,

¹⁰¹ *Programa de EMRC 2014*, 163.

¹⁰² *Ibidem*, IV.

¹⁰³ *Ibidem*, III.

¹⁰⁴ *Ibidem*, 163.

curiosos e indiferentes. A preocupação primeira será acolhê-los bem, a todos, sem protagonismos, num ambiente de diálogo e tolerância onde as diferenças sejam a sua força e não um obstáculo. Para os alunos sem conhecimento e/ou vivência religiosa cristã, os valores evangélicos são facilmente associados aos ditos valores “humanos” e debatidos e experienciados nas dinâmicas de grupo e/ou projetos de pesquisa, solidariedade e voluntariado.

É fundamental hoje não esquecer, até porque a curiosidade é uma competência prioritária a desenvolver atualmente, que os alunos são cada vez mais curiosos em relação às restantes tradições e manifestações religiosas não cristãs ou crenças espirituais e filosóficas, motivados quer pelas outras áreas de saber, quer pelos media e redes sociais, quer pelo próprio contacto pessoal com outras culturas. Neste sentido, o domínio da *Religião e Experiência Religiosa* que presentemente tem apenas 4 Metas, deveria ser reorganizado tendo em conta o conhecimento fundamental sobre o fenómeno religioso nas suas múltiplas identidades e expressões.

O que se propõe argumentar neste ponto é que, considerando-se que a “marca identitária não é uma insuficiência desta disciplina, mas a sua força” e que “não pode supor-se uma educação neutra porque não é neutra a condição humana, antes sempre situada”, pois é “em situação que a totalidade do humano se realiza”¹⁰⁵, tem que se ter forçosamente em consideração que são múltiplas, na verdade, as situações em sala de aula que preconizam o humano. Abrindo a porta a todos as bases terão que ser os valores universais, com um enquadramento histórico-cultural da matriz cristã é certo, mas nutrindo-se acima de tudo a linguagem do amor e da compaixão, da proximidade e do afeto, da compreensão e da tolerância, da paz e da justiça que todos estão ávidos por viver. O amadurecimento do pensamento e do comportamento advêm pois, grandemente, das experiências pedagógicas que possibilitam “aos alunos e às alunas uma

¹⁰⁵ Programa de EMRC 2014, IV.

participação na vida da escola, no seu processo educativo e na intervenção social.”¹⁰⁶ Neste tipo de contribuição a EMRC destaca-se de todas as outras disciplinas.

A educação religiosa escolar participa assim com as demais áreas disciplinares na educação integral das crianças e jovens para a edificação de uma sociedade mais justa, bondosa e bela, sem para tal ter que se alicerçar numa vertente pastoral juvenil missionária cristã. São as histórias de cada um, a tal cultura “profunda” que Rosário Farmhouse falava, as disposições individuais perante a vida e os outros, a educação familiar, as suas aspirações pessoais e o contexto coletivo em que se inserem na escola que inspiram os alunos a pensar, a criar, a fazer e a “querer mudar o mundo”. Temas relacionados com a sua própria condição de adolescentes (amizade, sexualidade, liberdade, projeto de vida, ecologia), ou questões da atualidade como a migração e os refugiados, os conflitos internacionais, a pobreza, o empreendedorismo, a sustentabilidade do planeta, a fraternidade e a construção da paz estão na base da decisão para a inscrição na disciplina de EMRC. Esta geralmente mantém-se quando a lecionação corresponde mais a uma vertente cultural e formativa, sendo a moral proposta uma descoberta construída e não uma herança recebida. Neste ponto é importante inserir o recente estudo sobre religiosidade da Fundação Francisco Manuel dos Santos realizado pelo antropólogo e professor Alfredo Teixeira que refere as cinco tendências claras que os jovens europeus mais valorizam na sua experiência:

1. “o valor da realização pessoal e a necessidade de construir em vez de receber algo pronto”;
2. “o ceticismo” das “juventudes perante modelos de sociedade globais”, onde se incluem as Igrejas;
3. a “forte disponibilidade para a diversidade e tolerância”, sendo “a experiência da viagem um elemento fundamental da experiência de si e da construção do eu”;

¹⁰⁶ *Programa de EMRC 2014*, 163.

4. o despertar para a ecologia e
5. a crescente tendência de adesão a nacionalismos e a posições de extrema direita, “fruto do medo e da vida na incerteza”.¹⁰⁷

Tendo em conta este estudo, poder-se-ia olhar para a última página da conclusão do Programa de EMRC e propor uma nova perspetiva

“os adolescentes que frequentam as aulas de Educação Moral e Religiosa Católica, nelas participando com interesse e curiosidade, encontram, na qualidade da lecionação e da relação pedagógica, os meios para interpretar *refletir sobre* a imensidão do universo e os desafios da convivência humana e, assim bem ~~guiados~~ *acompanhados e incentivados*, procurar dar um sentido à sua existência e ao mistério que a envolve. Têm o direito, e uma necessidade constante, de descobrirem o significado profundo do existir humano, de procurarem a verdade que lhes oferece direção e plenitude, de se confrontarem com as interrogações, muitas de natureza essencialmente religiosa, que surgem da inteligência e da vontade e expressam a dimensão mais elevada da pessoa.”¹⁰⁸

2.3. O Programa de EMRC face ao Perfil dos Alunos

Em 2014 procedeu-se a uma revisão do programa de EMRC, em virtude do Despacho 5306/2012 vir definir Metas Curriculares para o Ensino Básico, ou seja, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos deveriam adquirir nos diferentes anos de escolaridade e nos conteúdos dos respetivos programas curriculares.¹⁰⁹ Conforme tabela infra, as Metas em EMRC foram definidas a partir das finalidades da disciplina e “consubstanciaram-se num reordenamento programático”¹¹⁰ para os doze níveis de ensino obrigatório.

¹⁰⁷ Cf. FUNDAÇÃO SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ. “A Igreja tem de alargar os espaços de encontro com Deus.” *Educris*. 27 de maio de 2019. http://www.educris.com/v3/noticias/8723-lisboa-a-igreja-tem-de-alargar-os-espacos-onde-os-jovens-aderem-a-deus?fbclid=IwAR1ivSHKapXO5kY_5Mf8LlfmwBGC04eYDjEDWRp2DvEC3KQvGk4R_iGWiO4 (acedido em 1 de julho de 2019).

¹⁰⁸ *Programa de EMRC 2014*, 164.

¹⁰⁹ Cf. *Ibidem*, 06.

¹¹⁰ *Ibidem*, 07.

Um total de 17 Metas foi então dividido pelos 3 Domínios de Aprendizagem já referidos: *Religião e Experiência Religiosa* (4 Metas), *Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida* (8 Metas) e *Ética e Moral* (5 Metas).

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

Tabela 6 - Domínios e Metas Curriculares da disciplina de EMRC¹¹¹

Nas Unidades Letivas definidas para cada ano de escolaridade, as Metas permitiram a definição de um conjunto de Objetivos Programáticos que, por sua vez, se articularam em torno de Conteúdos.

A título de exemplo é apresentada seguidamente uma Planificação de Nível III da Unidade Letiva 4 do 7º ano de EMRC, retirada do Portefólio da Prática de Ensino Supervisionada e baseada numa organização interna de Metas Curriculares, Objetivos, Conteúdos, Estratégias e

¹¹¹ Programa de EMRC 2014, 08.

Avaliação. Nela se pode constatar que a cada Objetivo Programático, definido à luz das Metas Curriculares, está a corresponder o conjunto articulado de Conteúdos que melhor servem o propósito de alcançar esse mesmos Objetivos. Com este propósito em mente foram escolhidas, como se pode observar na tabela abaixo, as estratégias consideradas mais adequadas e eficazes para uma turma tão reduzida. Privilegiaram-se essencialmente as situações de diálogo, a projeção de imagens, o manuseamento de cartões ou então uma mobilidade pela sala de aula correspondente a um itinerário construído pelos alunos.



Planificação de Nível III da Unidade Letiva 4 - A Paz Universal  				
Anos/Turmas: 7º B/D e 8º A				
Número de alunos: 8		Tempos letivos previstos: 6 1º e 2º Períodos		
Nº AULA	METAS (*) legenda	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS
1	Q	1. Valorizar a paz como valor orientador do sentido da realidade humana.	1A. A paz, o grande sonho da humanidade 1B. A paz enquanto apelo ao Bem 1C. A paz como plenitude da vida e realização plena da pessoa 1D. A paz como atitude e dever	1. Diálogo com os alunos a partir de objetos e imagens simbólicos da paz 2. Leitura de uma história 3. Construção de um puzzle com dupla face
2	O	2. Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais relacionados com a falência da paz.	2A. A falência da paz: - a rutura das relações interpessoais e das relações entre Estados, povos, etnias e culturas - a violência (palavras, imagens, gestos e atitudes promotoras de violência) - a guerra (venda de armas; crianças soldado; terrorismo; genocídio) - a absolutização da economia (dependência do "ter")	1. Reflexão individual sobre 1 situação de falência de paz da atualidade 2. Partilha individual
3	L	3. Reconhecer que o direito à paz é universal e deriva da igual dignidade de todos os seres humanos.	3A. O direito e o dever dos povos à paz 3B. A resistência não violenta e o pacifismo: Mahatma Gandhi e Nelson Mandela 3C. As ameaças à paz e o direito internacional	1. PowerPoint sobre o direito e o dever da paz 2. Filmes curtos (Gandhi e Mandela)
4	N	4. Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito de valores com base no reconhecimento da dignidade da pessoa.	4A. A paz mais do que a ausência de guerra - as atitudes promotoras da paz e do bem comum: diálogo, perdão, reconciliação e fraternidade 4B. As instituições promotoras da paz no mundo e em Portugal (ONU, União Europeia, ACNUR, Amnistia Internacional, Tribunal Internacional dos Direitos do Homem, Comissão Nacional Justiça e Paz) 4C. Mensagem do Papa Francisco para o Dia Mundial da Paz, 2014	1. Itinerário individual construtivo sobre as atitudes que promovem a paz e as instituições que a defendem 2. Diálogo plenário

Tabela 7 - Planificação de Nível III da UL 4 - A Paz Universal

Entendeu-se então, aquando da revisão em 2014, que as Metas só poderiam ser totalmente atingidas após os alunos concluírem todo o percurso escolar, pelo que, o docente deveria lecionar a totalidade dos Objetivos definidos para as várias Unidades Letivas de cada Nível de Ensino, de forma a permitir que o aluno se familiarizasse e interiorizasse as Metas

Curriculares.¹¹² Porém, a realidade da frequência descontínua dos alunos em EMRC continua a colocar a disciplina numa situação de alguma fragilidade. Não só os alunos ficam com hiatos na aquisição dos conhecimentos propostos ao pararem a frequência um ou mais anos e depois reiniciarem, como também, desta forma é quase impossível que os alunos consigam atingir a totalidade das Metas previstas.

Por outro lado, considerando que foram essencialmente os argumentos de natureza teológica que determinaram a transição das Unidades Letivas dentro de cada nível de ensino, bem como, de um ciclo para outro¹¹³, coloca-se aqui também outra possível limitação para os alunos. O facto de alguns deterem uma cultura cristã reduzida ou nula, poderá constituir uma situação de desvantagem no acesso a determinados factos ou conhecimentos, perante aqueles que possam frequentar a catequese ou regularmente participar na celebração da Eucaristia. Recorde-se que o Domínio da *Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida* é o que regista maior número de Metas.

Veja-se, a título de exemplo na tabela abaixo, como certas Unidades Letivas que abordam temas em torno da diversidade e da convivência pacífica, do conhecimento do fenómeno religioso ou da interioridade se poderão articular progressivamente ao longo dos anos se o aluno frequentar continuamente a disciplina.

¹¹² Cf. *Programa de EMRC 2014*, 09.

¹¹³ Cf. *Ibidem*, 11.

ANO	UNIDADE LETIVA 1	UNIDADE LETIVA 2	UNIDADE LETIVA 3	UNIDADE LETIVA 4
1º	Ter um coração bondoso	Jesus nasceu	Crescer em Família	Cuidar da Natureza
2º	Ser Amigo	A Mãe de Jesus	A Páscoa dos cristãos	Deus é Amor
3º	A Dignidade das Crianças	Ser Solidário	Diálogo com Deus	A Igreja
4º	Ser Verdadeiro	Crescer na Diversidade	O Perdão	A Bíblia
5º	Viver juntos	Advento e Natal	A Família, Comunidade de Amor	Construir a Fraternidade
6º	A Pessoa Humana	Jesus, um Homem para os outros	A Partilha do Pão	
7º	As Origens	As Religiões	Riqueza e sentido dos Afetos	A Paz Universal
8º	O Amor Humano	O Ecumenismo	A Liberdade	Ecologia e Valores
9º	A dignidade da Vida Humana	Deus, o grande mistério	Projeto de Vida	

- diversidade e convivência pacífica
- conhecimento do fenómeno religioso
- interioridade

Tabela 8 - Unidades Letivas para o Ensino Básico

Se tal assim for, em cada ano de escolaridade, o aluno poderá reforçar estas propostas intrínsecas à EMRC através de diferentes Unidades Letivas e novos conteúdos.

Porém, se o aluno apenas iniciar a frequência da disciplina no 3º Ciclo, uma variedade de conceitos, informações, estratégias e projetos não foram apreendidos e exercitados.

Não é clara, portanto, a afirmação no documento atual sobre as Aprendizagens Essenciais da EMRC, em articulação com o *Perfil dos Alunos*, de que

“o currículo desenvolve-se em espiral, sendo os conhecimentos, as capacidades e as atitudes trabalhados com maior profundidade ao longo do tempo, na medida em que a capacidade de cognição dos alunos evolua. Esta forma de organizar as aprendizagens, defendida por Jerome Bruner, possibilita atender à especificidade facultativa da disciplina e permite aos alunos que a frequentam de forma descontínua atingir as metas, adquirindo as capacidades e desenvolvendo os valores propostos para o ano de escolaridade respetivo.”¹¹⁴

¹¹⁴ EDUCAÇÃO, DIREÇÃO-GERAL DA. “Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico.” Direção Geral da Educação. s.d. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico> (acedido em 1 de junho de 2019).

Apesar da lecionação poder reintroduzir alguma informação, nem sempre esta poderá gerar o conhecimento consistente e organizado que só a aprendizagem sistematizada dos Conteúdos pode proporcionar. “Saltar” Unidades Letivas compromete o objetivo de “atingir as metas, adquirindo as capacidades e desenvolvendo os valores propostos” como atrás se refere.

O programa educativo e programático de EMRC de 2014 tem hoje, indiscutivelmente pela frente os princípios, visão, valores e áreas de competência traçados pelo *Perfil dos Alunos*. E recorde-se: uma educação para todos, flexível, inclusiva, humanista, inovadora, participativa e ousada.

Para melhor se refletir sobre os desafios educacionais que se poderão colocar presentemente à disciplina de EMRC, estabelece-se na tabela seguinte uma correlação entre o seu programa de 2014 e o *Perfil dos Alunos* nos seguintes possíveis tópicos de análise: educação; princípio humanista; noção de bem comum; formação da personalidade; dimensão religiosa/ conhecimento sobre o fenómeno religioso; educação cristã; valores e propostas pedagógicas.

Pretende-se, desta forma, abordar quais os aspetos em que o *Programa de EMRC* se alinha e pode exponenciar os princípios do *Perfil dos Alunos*, e aqueles em que, perante a especificidade da sua confessionalidade, se detém.

PROGRAMA de EMRC	PERFIL dos ALUNOS	Alinhamento	Desvio/Desafio
Educação			
“missão nobre ao serviço de todos (...) que promova o desenvolvimento equilibrado de todas as dimensões do ser humano (...) dos aspetos racional e volitivo, afetivo e emocional, moral e espiritual” (p. II)	“A educação para todos, (...) obriga à consideração da diversidade e da complexidade como fatores a ter em conta (...) para a aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos da escolaridade obrigatória” (p. 5)	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Educação integral ▸ Diversidade ▸ Complementaridade ▸ Inclusão 	
Princípio Humanista			

PROGRAMA de EMRC	PERFIL dos ALUNOS	Alinhamento	Desvio/Desafio
“a educação é o percurso da personalização e não apenas da socialização e da formação para a cidadania. A educação autêntica é a educação integral da pessoa (p. II)”	“As humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer. O processo da criação e da inovação tem de ser visto relativamente ao poeta, ao artista, ao artesão, ao cientista, ao desportista, ao técnico -em suma à pessoa concreta que todos somos.” (p. 6)	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Foco na pessoa ▸ Promoção do respeito pela dignidade humana 	
Noção de Bem Comum			
“da harmonia pessoal de todas as dimensões do ser humano “decorre a participação social e feliz, cooperante e solidária, que resulta na harmonia social.” (Cf. p. II)	“A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.” (p. 13)	<ul style="list-style-type: none"> ▸ ação a favor do bem coletivo ▸ respeito pela diversidade humana ▸ solidariedade ▸ participação cívica 	
Formação da Personalidade			
“A Educação Moral e Religiosa Católica é um valioso contributo para a formação da personalidade” (p. II); “a dimensão religiosa é constitutiva da pessoa humana [pelo que] não haverá educação integral se a mesma não for tomada em consideração” (p. III)	“tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.” (p. 10)	Na educação integral é considerado o ser humano enquanto um todo, na sua diversidade e complexidade.	
Dimensão Religiosa/ Conhecimento sobre o Fenómeno Religioso			
“reconhecimento da componente religiosa como fator insubstituível para o crescimento em humanidade e em liberdade” “nem se compreenderá verdadeiramente a realidade social, sem o conhecimento do fenómeno religioso e das suas expressões e influências culturais” (p. III)	“favorece-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos” Na alusão a Edgar Morin quanto aos 7 pilares da educação refere-se o: - “ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar do conhecimento fragmentado; - reconhecimento do elo indissolúvel entre unidade e diversidade da condição humana;	<ul style="list-style-type: none"> ▸ A dimensão religiosa, sendo “objeto e produto da cultura” permite conhecer e compreender melhor o estranho e o estrangeiro 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A confessionalidade da disciplina limita a promoção alargada do conhecimento sobre o fenómeno religioso e a espiritualidade, nas suas expressões e influências sociais ✓ A aprendizagem sobre o fenómeno religioso fica limitada aos alunos que optam pelo ensino religioso escolar

PROGRAMA de EMRC	PERFIL dos ALUNOS	Alinhamento	Desvio/Desafio
	- educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes”		✓ O Perfil dos Alunos não faz referência à diversidade religiosa
Educação Cristã			
<p>“(…) não há um dualismo entre falar da educação, como ela deverá ser, e da Educação Cristã. Quando muito, poderá falar-se de um reforço de identidade” (p. III)</p> <p>“Esta marca identitária não é uma insuficiência desta disciplina, mas a sua força (...) não pode supor-se uma educação neutra porque não é neutra a condição humana, antes sempre situada. É em situação que a totalidade do humano se realiza.” (p. IV)</p> <p>“formar personalidades juvenis ricas de interioridade, dotadas de força moral” (p. 163)</p>	<p>“As questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no cerne do debate atual” (p. 7)</p> <p>“A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. (p. 13)</p> <p>Em relação à visão de aluno: “que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático; rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.” (p. 15)</p>		<p>✓ Conteúdos doutrinários da proposta cristã apresentados numa escola do séc. XXI marcada pela diversidade cultural e religiosa</p> <p>✓ Na aquisição de capacidades relativas ao estudo e interpretação do texto bíblico, nem todos os alunos detêm o mesmo grau de transmissão, conhecimento ou interesse¹¹⁵</p> <p>✓ O diálogo com “outras concepções religiosas e éticas, presentes numa sociedade plural” (p. 155) e, muitas vezes, representado na própria sala de aula, requer um cuidado e atenção, sempre delicados, no tratamento de certos conteúdos</p>
Valores			
<p>Justiça</p> <p>Solidariedade</p> <p>Paz</p> <p>Liberdade</p> <p>Fraternidade</p> <p>Verdade</p> <p>Amor</p> <p>Fé</p>	<p>Responsabilidade</p> <p>Integridade</p> <p>Excelência e exigência</p> <p>Curiosidade e reflexão</p> <p>Inovação</p> <p>Cidadania e participação</p> <p>Liberdade</p>	<p>Na liberdade reside a importância da autonomia pessoal para a escolha do projeto de vida e para a participação social</p>	<p>✓ Importância imprescindível de valores que conduzam ao conhecimento e compreensão dos outros: diálogo, tolerância e paz, sem grande visibilidade no Perfil dos Alunos</p>

¹¹⁵ “[...] a crise mais considerável e determinante para o futuro das comunidades cristãs é a que diz respeito à transmissão da fé (...) a transmissão é um necessário ensinamento intergeracional, de pai para filho, como que uma transfusão de memória para criar um horizonte comum de fé e de esperança, comunicação de uma experiência que pode construir uma comunidade no tempo, uma comunhão diacrónica [ao longo do tempo] do povo de Deus. (...) A transmissão baseia-se na convicção de que aquilo que é essencial para nós pode sê-lo também para os outros. BIANCHI, Enzo. “Mudos e incapazes de dizer o Evangelho.” Secretariado Nacional da Pastoral da Cultura. Editado por Secretariado Nacional da Pastoral da Cultura. 27 de agosto de 2018. http://www.snpcultura.org/mudos_e_incapazes_de_dizer_o_Evangelho.html (acedido em 30 de agosto de 2018).

PROGRAMA de EMRC	PERFIL dos ALUNOS	Alinhamento	Desvio/Desafio
EMRC			
<p>“direcionada para o ensino do religioso e da educação ético-moral, interpreta e favorece a significação do facto cultural” através de uma “proposta cristã de leitura e ação sobre as realidades humanas” (p. 163)</p> <p>“é 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” (p. III)</p>	<p>“A transversalidade assenta no pressuposto de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos, não havendo lugar a uma indexação estrita de cada uma delas a componentes e áreas curriculares específicas” (p. 8)</p>		<ul style="list-style-type: none"> ✓ A única disciplina do currículo a propor uma leitura cristã da vida, sendo oferecida a alunos de outras crenças e opções religiosas, sob pressuposto de transmissão dos valores cristãos da tradição cultural portuguesa ✓ É de inscrição opcional, mas contribui para uma informação e formação moral e cultural ✓ É a relação educativa de amizade e diálogo que suscita mais interesse e atenção pela disciplina
Propostas Pedagógicas			
<p>“distribuir as propostas de aprendizagem de acordo com as necessidades e as realidades pessoais e escolares dos alunos” (p. VII)</p> <p>“que possibilitem aos alunos e às alunas uma participação na vida da escola, no seu processo educativo e na intervenção social (nomeadamente, na sua família e na sua vizinhança)” (p. 163)</p>	<p>Trabalho colaborativo (p. 15)</p> <p>Associar os conteúdos a situações e problemas presentes no quotidiano da vida;</p> <p>Experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados;</p> <p>Utilização crítica de fontes de informação diversas;</p> <p>Criação na escola de espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente (p. 31)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ “Aprendizagem cooperativa” estimula a relação entre alunos, em especial em “ambientes interétnicos” (EMRC, p. 157), favorecendo o diálogo e a tolerância ▶ Discussão e debate em sala de aula ▶ Educação pelo serviço, através de atividades de voluntariado (EMRC, p. 159) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolvimento de trabalhos de projeto no âmbito do projeto educativo da escola, ou dos projetos de turma ✓ Promoção de atividades cooperativas e de voluntariado na comunidade local

Tabela 9 - Quadro síntese reflexivo sobre os desafios do Perfil dos Alunos ao Programa de EMRC

Se se expandir esta análise comparativa, mas desta feita entre o *Perfil dos Alunos*, as Finalidades da disciplina constantes no programa de 2014 e as Aprendizagens Essenciais da EMRC definidas recentemente em 2018 para sintonizar o programa ao *Perfil*, observa-se que estas últimas são mais explícitas e circunscritas que as anteriores Metas Curriculares, estando em

linha com os referenciais nacionais e internacionais, como se pode constatar através da tabela seguinte.¹¹⁶

Finalidades do Programa de EMRC 2014	<i>Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória</i> 2017	Aprendizagens Essenciais EMRC 2018
Dimensão cultural do fenómeno religioso e do Cristianismo em particular	Linguagens e textos I	Interpretar informação, planear e conduzir pesquisas
	Saber científico, técnico e tecnológico	Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção de conhecimento
Estruturar perguntas e encontrar respostas para as dúvidas sobre o sentido da realidade	Informação e Comunicação	Colaborar em diferentes contextos comunicativos, utilizando ferramentas analógicas e digitais
	Raciocínio e resolução de problemas	Reconhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática
	Pensamento crítico e pensamento criativo	
Formular uma chave de leitura que clarifique as opções de fé	Relacionamento interpessoal	
Diálogo entre cultura e fé Diálogo ecuménico e inter-religioso	Bem-estar, saúde e ambiente	Promover o respeito pela multiculturalidade, o reconhecimento e valorização da diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade
Posicionar-se frente ao fenómeno religioso e agir com responsabilidade e coerência	Desenvolvimento pessoal e autonomia	Estabelecer consigo próprio e com os outros uma relação harmoniosa e salutar
	Consciência e domínio do corpo	
Conhecer e descobrir o significado do património artístico-religioso e da simbólica cristã	Sensibilidade estética e artística	Utilizar de modo proficiente linguagens e símbolos

Tabela 10 - Correlação entre as Áreas de Competências nos diversos documentos referenciais para o ensino da EMRC

As Aprendizagens Essenciais da EMRC vieram operacionalizar a visão projetada no *Perfil dos Alunos* evidenciando com mais clareza a promoção do respeito e valorização da multiculturalidade, através do reconhecimento da diversidade e das interações entre diferentes

¹¹⁶ Para melhor enquadrar e contextualizar esta ideia, ver também o quadro-síntese geral no fim do Relatório como Anexo 1.

culturas, sabendo-se que a tolerância religiosa advém grandemente do conhecimento das suas diferentes tradições e expressões.

Em suma, é muito importante para a EMRC, a par com todas as áreas disciplinares, olhar para o *Perfil* e sentir-se interpelada. Não pelo contexto legal apenas, mas pela oportunidade de participar e desempenhar o papel que lhe é esperado, em termos de educação ética e formação religiosa e na promoção de projetos e vivências capazes tornar os alunos mais conscientes, tolerantes e audazes perante os vários problemas que as sociedades hoje enfrentam.

As Aprendizagens Essenciais da EMRC parecem conduzir para uma literacia religiosa, mais do que para uma educação religiosa em si, com vista à empatia, à formação de uma consciência cívica e, por consequência, à proposta de respostas e metas que procurem dar sentido à vida individual e coletiva.

2.4. Desafios do *Perfil dos Alunos* à didática de EMRC

Neste novo paradigma educativo proposto pelo *Perfil dos Alunos* é importante fortalecer as diferenças que caracterizam e distinguem a EMRC em relação às outras disciplinas. São elas a opção por estratégias mais centradas nos alunos, a educação intercultural e o desenvolvimento das competências emocional, espiritual e religiosa.

2.4.1. Modelos de ensino centrados nos alunos

Como refere o *Perfil dos Alunos*, nenhuma área de competência corresponde a uma área curricular específica, ou seja, cada área do saber poderá desenvolver múltiplas competências, quer sejam elas teóricas ou práticas. Como tal, diversas literacias base poderão ser desenvolvidas em paralelo, tais como “a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação”¹¹⁷.

¹¹⁷ *Perfil dos Alunos*, 19.

Tomando como exemplo o programa da disciplina de EMRC, são na verdade múltiplas as áreas de competência que poderão ser abordadas durante uma aula. Veja-se na tabela da página seguinte a planificação de aula da Unidade Letiva 4 do 7º ano de escolaridade sobre a “Paz Universal” lecionada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

Na seleção das estratégias pedagógicas escolhidas combinam-se diferentes atividades, como a leitura de uma história, a proposta de um diálogo plenário, de um trabalho em grupo e a realização de uma ficha de trabalho, envolvendo e estimulando assim múltiplos conhecimentos e capacidades. As Áreas de Competência trabalhadas vão desde a Informação e Comunicação, o Relacionamento Interpessoal, o Pensamento Crítico, até ao Raciocínio e resolução de problemas. O conceito de paz materializou-se em símbolos que, por sua vez, motivaram a curiosidade e a criatividade dos alunos para realizarem e descodificarem um puzzle com uma mensagem escondida. Como forma de melhor facilitar a compreensão do tema, simplifiquei a designação dos conteúdos, apresentando a paz simultaneamente como “sonho da humanidade” e “apelo ao Bem”.



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA
Instituto Universitário de Ciências Religiosas

Mestrado em Ciências Religiosas
Especialização no ensino da EMRC
PRÁTICA de ENSINO SUPERVISIONADA
Prof. Orientadores: Cristina Sá Carvalho e Juan Ambrosio

Núcleo PES – Escola Secundária Fernando Lopes Graça
Profª Cooperante: Luísa Carvalho
Aluna: Carla Ribeiro

ANO: 7º UNIDADE LETIVA: 4 **A Paz Universal** Aula nº 1 Lição nº: 12

SUMÁRIO: O sentido da paz enquanto sonho e atitude concreta da vida.

Metas	Objetivos	Conteúdos	Estratégias		Recursos	Avaliação	
Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	1. Valorizar a paz como valor orientador do sentido da realidade humana	<input type="checkbox"/> A. A paz, o grande sonho da humanidade <input type="checkbox"/> B. A paz enquanto apelo ao Bem.(*) <input type="checkbox"/> C. A paz como plenitude da vida e realização plena da pessoa. <input type="checkbox"/> D. A paz como atitude e dever.	Acolhimento e registo do sumário A./B./C. Diálogo com os alunos sobre: → o seu conceito e experiência de paz → a paz enquanto anseio profundo da pessoa → os símbolos da paz: pomba, bandeira, anéis olímpicos; vela; cachimbo; arco-íris → a paz de Jesus D. Elaboração em grupo de um puzzle a propósito da história “O cientista e a criança”. C./D. Discussão sobre as duas faces do puzzle: o índice global da paz de 2017 e o jovem enquanto construtor da paz.	<div style="border: 1px solid red; padding: 2px; display: inline-block; margin-bottom: 10px;">Informação e comunicação</div> <div style="border: 1px solid red; padding: 2px; display: inline-block; margin-bottom: 10px;">Relacionamento interpessoal</div> <div style="border: 1px solid red; padding: 2px; display: inline-block; margin-bottom: 10px;">Pensamento crítico</div> <div style="border: 1px solid red; padding: 2px; display: inline-block;">Raciocínio e resolução de problemas</div>	<div style="text-align: center;">🕒</div> 10 10 15 10	Caixa de sapatos com objetos e fotos sobre símbolos da paz. (Anexo 1) Puzzle de duas faces. (Anexo 2) Fotocópia da Ficha de trabalho (Anexo 3)	Registos de observação de: * material oportuna * respeito pelos outros * autonomia e entreatajuda * cumprimento das regras Ficha de trabalho

(*) Alteração dos nomes dos conteúdos 2 e 3

SÍNTESE DA AULA

A paz é um desejo profundo da pessoa e um valor universal e evangélico que conduz ao compromisso pessoal de participar na construção de um mundo mais justo, mais livre e mais solidário.

Tabela 11 - Planificação da Unidade Letiva 4 do 7º ano de EMRC

2.4.2. Educação intercultural

Outro desafio à metodologia da disciplina de EMRC prende-se com a educação intercultural. As aulas da disciplina são sempre janelas de oportunidade para a inclusão, quer seja pelos conteúdos abordados, quer seja pelas estratégias pedagógicas implementadas. Fomentar a integração deverá ser um objetivo da disciplina cada vez mais consciente e a explorar.

A multiplicidade de origens e a mundividência dos alunos torna a turma um “manual de aprendizagem” para a convivência tolerante e pacífica no que diz respeito à aceitação e das diferenças físicas, cognitivas e culturais dos outros; ao conhecimento de diferentes identidades étnicas, culturais e religiosas; ao confronto de ideias tendo em conta diferentes perspetivas culturais; ao respeito por diferenças de características, crenças ou opiniões e à valorização da entajuda e do trabalho colaborativo.

O docente de EMRC deverá promover esta educação junto dos alunos, mas também junto da restante comunidade educativa através de atividades, projetos, exposições, trabalhos interdisciplinares, parcerias entre turmas e com parceiros locais, debates e conferências. Uma escola aberta à comunidade local só terá a ganhar pelo manancial de informações e tradições que esta pode transmitir.

A cultura adolescente é hoje única, não tem referência com a geração anterior pois moldou-se à era digital e desprende-se das anteriores estruturas que a sustinham: família, escola e igreja se considerarmos a sociedade ocidental. Conhecer a sua forma de estar e aceitar a sua forma de pensar, não deixando de promover a sua riquíssima interioridade, constitui também um percurso educativo que não se pode ignorar.

Neste sentido propõe-se seguidamente uma breve abordagem das competências emocional, espiritual e religiosa que integram a pessoa humana e são fundamentais para uma educação integral mas que, contudo, estão omissas no *Perfil dos Alunos*.

Nesta proposta reflexiva parte-se da estruturação das dimensões da pessoa humana, apresentada na Figura 4 e elaborada no contexto da pedagogia inaciana¹¹⁸, para explicar o processo de desenvolvimento da interioridade e da espiritualidade. No esquema seguinte podemos observar que para chegar ao núcleo mais interior da pessoa, onde se desenvolve a espiritualidade religiosa, terá que se desenvolver primeiramente a interioridade e a espiritualidade.

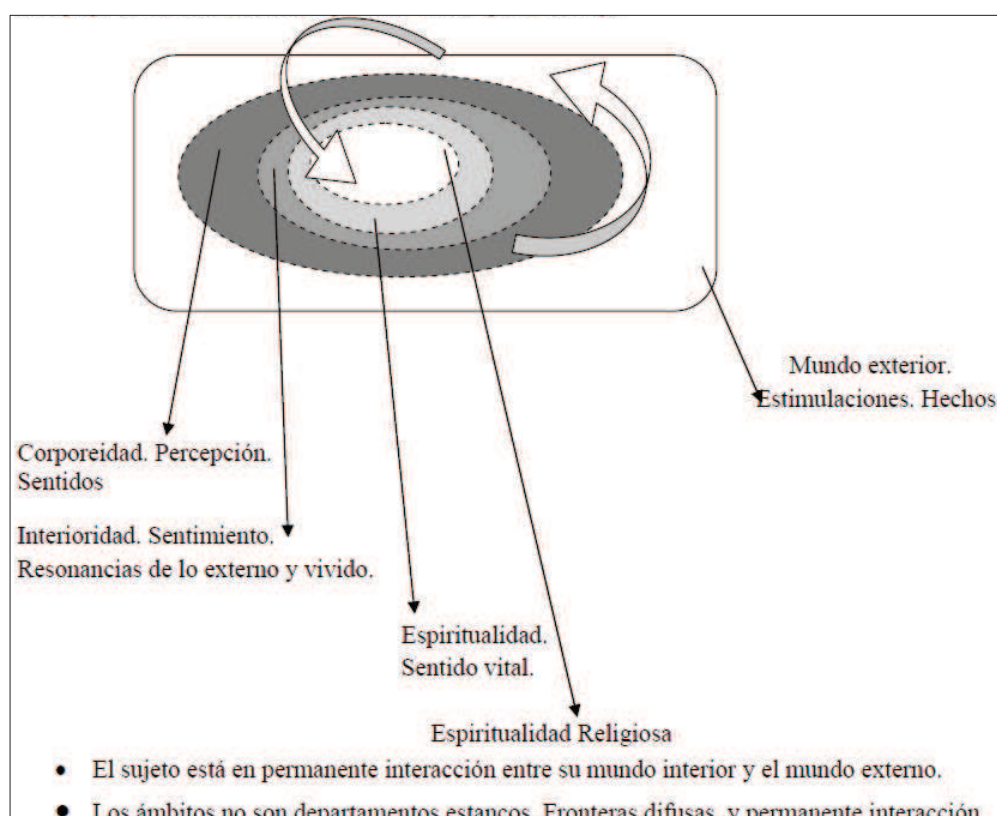


Figura 4 - Dimensões estruturantes da pessoa humana¹¹⁹

¹¹⁸ “É um conceito amplo que oferece uma visão cristã do mundo e do ser humano, um sentido humanista para o processo educativo e um método personalizado, crítico e participativo. (...) A Pedagogia Inaciana não é propriamente um método, no sentido rigoroso do termo, mas um enfoque pedagógico cujos elementos principais provêm dos Exercícios Espirituais e da espiritualidade inspirada em Santo Inácio de Loyola, como os conceitos de pessoa, de sociedade, de mundo, de Deus, de ideal de vida, de missão, de processo de ensino e aprendizagem, de mudança, de colaboração com os outros e networking.” *In* <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/educacaojesuita/pedagogia-inaciana/> (Acedido em 16/07/2019).

¹¹⁹ *Ibidem*, 15.

2.4.3. Competência emocional e interioridade

A educação emocional é fundamental hoje em dia pois o mal viver pessoal das emoções, contribui para o mal viver nas famílias, comunidades, etnias e religiões, passando até à relação pessoal com Deus.

A carga horária diária dos alunos é extremamente pesada, sugando tempo para pensar, brincar, conversar, passear, parar. As manhãs e as tardes sucedem-se, iguais às anteriores, não havendo e não sendo dedicado tempo ao seu mundo interior. No caso do adolescente, tal significa viver cada vez mais alienado de si. A professora e teóloga Isabel Varanda alerta num artigo sobre “Multiculturalidade e diversidade religiosa”, para o “tremendo desafio, sob a forma de urgência educativa, que a iliteracia emocional coloca às Escolas, às Culturas e às Religiões.” Na sua opinião, sem este trabalho de fundo, “a construção de um mundo globalmente inclusivo não passará de uma quimera”¹²⁰, pois o que passa no mundo interior dos alunos é, por vezes, um emaranhado de emoções, sentimentos, pensamentos e ressonâncias do exterior e vivido.

A interioridade é, portanto, um âmbito amplo, que engloba o mundo interior onde se sente a individualidade, a liberdade e a consciência profunda de nós mesmos. Alude a uma dimensão antropológica fundamental da pessoa, com a qual se dão as condições para a subjetividade, as emoções, a escuta, a recetividade, a consciência, o autoconhecimento e a sabedoria. Quando o indivíduo mergulha na sua interioridade em busca de respostas holísticas como fonte de sentido, seja ele ético, estético ou religioso, este caminho converte-se numa busca espiritual. Interioridade e espiritualidade andam, portanto unidas, sendo que a última não existe sem a primeira.

¹²⁰ VARANDA, I. “Multiculturalidade e diversidade religiosa.” Em *Communio - Revista Internacional Católica*, editado por Universidade Católica Portuguesa. Lisboa, 2006: 400.

A interioridade é uma dimensão autónoma, pelo que tem valor em si mesma, podendo desenvolver-se ou não numa espiritualidade laica ou religiosa.¹²¹ Num mundo em constante mudança é fundamental re-educar a interioridade e a capacidade de não só criar momentos de intimidade, como também conseguir estimular essa viagem ao interior de nós mesmos.

A insistência hoje na interioridade revela-se como uma oportunidade educativa. Se o educador quer influenciar o educando de maneira duradoura, com respeito pela sua liberdade, deve tratar de ajudá-lo a alcançar o seu mundo interior, onde este toma consciência de si mesmo, onde se admira e contempla, onde se emociona, toma decisões e assume responsabilidades. Uma cultura da interioridade vem desenvolver a capacidade para refletir, discernir, amar e optar em liberdade. Requer, porém, tempo e espaço e implica um processo que abra o sentido da existência ao prazer da beleza e da cultura, à compreensão da realidade profunda dos fenómenos e à transcendência. Esta apontará à compaixão, ternura e caridade.

A EMRC pode proporcionar o tempo e as ferramentas que permitam aos alunos trabalhar precisamente a sua interioridade e a sua competência emocional através do silêncio, da música, da arte, do cinema, da expressão plástica ou dramática, de viagens ou passeios pela localidade, dos acantonamentos/acampamentos e do serviço voluntário. Criar momentos e espaços para os alunos aprenderem a gostar de estar consigo, para depois terem condições para estar, verdadeiramente, com os outros, é uma componente e mais valia a ter presente na escolha de estratégias educativas.

Encarar a interioridade como uma competência prioritária, estimulou Rachel Kesser a planear “aulas com alma”, identificando sete portas para aceder à interioridade dos alunos, são elas a necessidade de relações profundas, o desejo de silêncio e solidão, a procura de significado e de

¹²¹ Cf Comisión de Educación, sj. *Interioridad, Espiritualidad y Espiritualidad cristiana. Nuestras opciones. Documento de Trabajo*. Editado por EDUCSI. Madrid, 2014: 12.

propósito, a necessidade de alegria e de desfrute, o fluxo criativo, a urgência de transcendência e a necessidade de iniciação.¹²²

A noção e experiência da transcendência são particularmente importantes numa disciplina como a EMRC, pois podem significar as vivências que conduzem à experiência do Absoluto, ou seja, a sentimentos de fraternidade, de proximidade, de proteção e de uma interligação profunda com o divino. Contudo, pode também ser encarada como uma capacidade interior ao próprio ser humano que lhe permite elevar-se das realidades quotidianas e materiais e experienciar vivências espirituais, profundas e únicas, como por exemplo o amor por alguém ou pelo trabalho, a experiência da doença, da morte, da bondade e da maldade. Esta expressão da subjetividade enquanto experiência existencial é um traço da própria modernidade. A vivência da interioridade humana, nestas perspetivas, requer o desenvolvimento da pessoa numa dupla vertente espiritual e religiosa.

2.4.4. Competência espiritual

Fruto da interioridade ocorre a busca espiritual que diz respeito à procura do significado e da finalidade da vida, tratando-se de algo fundamental e inerente à própria condição humana. Neste âmbito, a interioridade não é somente o lugar onde o homem se retira, mas também o lugar onde toma consciência da alteridade com outro ser humano ou com o divino, daí podendo desenvolver-se numa espiritualidade laica ou religiosa, como referido anteriormente. A transcendência de si próprio é então considerada como o valor próprio do espírito, gerador da intimidade, dos pensamentos e dos afetos, sendo uma manifestação da própria liberdade do ser humano e fazendo parte do processo de desenvolvimento da criança para a maturidade, sendo, portanto, educável.¹²³

¹²²Cf. KESSLER, R. *The Soul of Education: Helping Students find Connection, Compassion and Character at School*. Alexandria, Virginia USA: ASCD - Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.

¹²³ Cf. IBORRA, Carmen. “A interioridade como competência prioritária.” Em *Pastoral Catequética n.º 21/22*. Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2011/2012: 115.

Uma vida espiritual ativa é entendida como a valorização da própria vida e a qualidade e profundidade das relações interpessoais. Estas vão influenciar o estado de vida e o grau de felicidade, contribuindo diretamente para uma maior estabilidade emocional e social, a um maior grau de compromisso social e a uma participação em atividades socialmente criativas.¹²⁴

Na opinião de Carmén Iborra, teóloga, pedagoga e escritora espanhola, o potencial para o desenvolvimento espiritual é algo aberto a todos, sem estar cingido ou condicionado a nenhuma fé em particular. Atendendo que a realidade das escolas é multicultural e multirreligiosa, a experiência universal da dimensão espiritual serve de base à procura do próprio sentido para a vida.¹²⁵

Sabendo-se então que a espiritualidade é uma potencialidade que se desenvolve no âmbito da interioridade e que é algo pessoal, de experiência universal e de carácter funcional para enfrentar problemas de sentido e formas de crer e ser, a sua valorização e integração em contexto educativo contribui para formar alunos que sejam mais tolerantes, afetivos, solidários e letrados emocionalmente, culturalmente e religiosamente.

No currículo nacional inglês por exemplo, a educação espiritual não se encontra cingida a nenhuma fé em particular, incidindo antes sobre aspetos como o desenvolvimento de crenças pessoais, que incluem respostas religiosas e não religiosas, o sentido de admiração e mistério, a experiência de sentimentos de transcendência, o autoconhecimento e a criatividade através da arte, da música e dos trabalhos manuais.¹²⁶ Analisando o documento de trabalho do National Curriculum Council de 1993 sobre o desenvolvimento moral e espiritual é particularmente interpelador a seguinte passagem traduzida:

¹²⁴ Cf. IBORRA, Carmen. “A interioridade como competência prioritária.”, 115.

¹²⁵ Cf. *Ibidem*, 116-117.

¹²⁶ Cf. National Curriculum Council. “Moral and Spiritual Development.” *Education in England*. abril de 1993. <http://www.educationengland.org.uk/documents/ncc1993/smdev.html> (acedido em 16 de julho de 2019). 3.

“O desenvolvimento espiritual é um elemento importante da educação de uma criança e fundamental para outras áreas de aprendizagem. Sem curiosidade, sem a inclinação para questionar, e sem o exercício da imaginação, *insight* e intuição, os jovens perderiam a motivação para aprender, e o seu desenvolvimento intelectual seria prejudicado. Privados de autocompreensão e, potencialmente, da capacidade de compreender os outros, podem ter dificuldades em coexistir com vizinhos e colegas, prejudicando o seu desenvolvimento social. Se não puderem ser movidos por sentimentos de espanto e admiração pela beleza do mundo em que vivemos, ou pelo poder de artistas, músicos e escritores de manipular espaço, som e linguagem, viverão num deserto espiritual e cultural interior.”¹²⁷

A iliteracia espiritual, ou a dificuldade em conhecer e interpretar os sinais, necessidades e riquezas do mundo espiritual, é um grande desafio a acolher e a trabalhar junto da população mais jovem, tão aceleradamente impaciente, inconsequente e inexperiente em ouvir a sua voz mais interior. Privados desta competência, é na coexistência social que se revelará a falta de compreensão e de espanto e admiração perante o mundo.

2.4.5. Competência religiosa

“as grandes religiões são sabedorias milenares especializadas em espiritualidade; pois bem, em todas as tradições religiosas o apelo a este descentramento como cume e horizonte da espiritualidade é constante.”¹²⁸

O cultivo da espiritualidade está profundamente enraizado na interioridade, mas também na corporeidade da pessoa, expressando-se no gesto e na palavra, nos símbolos e no silêncio, no agir e na criação artística, conducentes à transformação pessoal e a uma ação comprometida com a realidade. Neste ponto destacam-se duas etapas para o desenvolvimento da espiritualidade, uma primeira em sentido amplo e que se prende com a escolha de um projeto com sentido para a vida e outra em que se têm como referência as grandes tradições religiosas e crenças espirituais, através das quais a pessoa acredita alcançar a plenitude da sua existência.

¹²⁷ National Curriculum Council. “Moral and Spiritual Development.” 3.

¹²⁸ Cf Comisión de Educación, sj. *Interioridad, Espiritualidad y Espiritualidad cristiana. Nuestras opciones. Documento de Trabajo*. 12.

Sobre a dimensão religiosa do ser humano o antropólogo e teólogo Lluís Duch afirmou que o ser humano “jamais poderá deixar de ser um possível ‘homo religiosus’, dada a sua incessante busca do sentido da vida, da necessidade de fugir ao caos e à exigência de lidar continuamente com a sua contingência e finitude”.¹²⁹ Por este motivo, a transcendência é encarada como uma experiência interior de encontro com a divindade e o sagrado, expressa num conjunto de crenças, atitudes e práticas simbólicas, que se podem fundamentar numa vivência comunitária integradora, orientadora e mediadora dessa relação. Todavia, assiste-se hoje nas sociedades modernas, não ao desaparecimento do fenómeno religioso em si, como era esperado, mas a uma definição da identidade religiosa que dispensa vínculos e é subjetiva.

Para Oser, psicólogo do desenvolvimento, o verdadeiro desafio do religioso em contexto escolar consiste em oferecer uma educação que estimule os alunos a atingirem os mais altos estádios do desenvolvimento religioso, não com o fim último da adesão a uma determinada fé, mas com vista a ajudar o aluno a melhor compreender e gerir a sua existência, a desenvolver uma tolerância ativa para com outras religiões e sistemas de valores, “em suma a uma maior humanização do homem”.¹³⁰

Já há vinte anos atrás sensivelmente o Relatório Delors afirmava que

“ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. Assim, o ensino da história das religiões ou dos costumes pode servir de referência útil para futuros comportamentos.”¹³¹

O ensino das religiões e o desenvolvimento das dimensões espiritual e religiosa parecem estar grandemente ao encargo do ensino religioso escolar. Porém, quando este é confessional e de

¹²⁹ Cf DUCH, L. in AMBROSIO, J., *Dimensão religiosa e condição humana*, disciplina de Didáctica específica de Educação Moral e Religiosa Católica, Mestrado em Ciências Religiosas, especialização em EMRC, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2016: 15.

¹³⁰ Cf VLOET, Johan Van der. “Religião, Espiritualidade e educação.” Em *Communio - Revista Internacional Católica*, n.º 4. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2006: 418.

¹³¹ DELORS, J. (Org.). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, 98.

opção facultativa, são vários os alunos que acabam por ficar privados do seu ensino em ambiente escolar.

Na proposta educativa da EMRC os alunos são desafiados a refletirem sobre a sua experiência humana (acontecimentos, necessidades, interesses e motivações), sendo-lhes facultada uma “interpretação religiosa e ético-moral da realidade através de uma chave de leitura cristã em geral, e católica, em particular”¹³². Em simultâneo explora-se a forma como questionam e interpretam a realidade, de acordo com as características psicológicas de cada grupo de idades e atendendo à grande diversidade de vivências e culturas que cada turma comporta. Assim, a potencialidade que o *Programa de EMRC 2014* prevê de se “dialogar com ‘outras conceções religiosas e éticas, presentes numa sociedade plural e democrática’ [que] permite um diálogo sério, frutuoso e educativo”, não é a exceção, mas, muitas vezes, a regra.

O pluralismo [religioso] ativo proposto por Johan van der Vloet, Professor de Pedagogia Educacional, pressupõe que o ensino integre o desenvolvimento religioso através de uma procura ativa que entre em diálogo com outros pensamentos e sistemas de valor, a fim de que o aluno, pela reflexão, exploração e experimentação, desenvolva a sua própria identidade. Para este efeito, propõe um espaço na escola em que alunos e professores pudessem desenvolver a sua própria espiritualidade – os ateliers espirituais, através da divulgação de elementos filosóficos e psicológicos, bem como dos dados históricos que pudessem abrir espaço para a reflexão.¹³³

A promoção de uma reflexão espiritual e religiosa, aberta e inclusiva, é uma prática bem presente na lecionação da EMRC, sendo partilhada a leitura cristã da vida em ambiente de acolhimento com quem se identifica e/ou segue outra crença religiosa ou não religiosa. É

¹³² *Programa de EMRC 2014*, 155.

¹³³ Cf. VLOET, Johan Van der. “Religião, Espiritualidade e educação”, 420.

curioso constatar como a partilha dos alunos na primeira pessoa e entre pares, funcionando o professor como mediador, é mais interpelativa e suscitadora de interesse e discussão.

A reflexão proposta por Duch, e que é importante para o debate acerca do ensino religioso escolar, aponta para duas visões sobre a religião: uma religião configurada por códigos morais e doutrinários que a remete, inevitavelmente, para o universo íntimo e privado, ou um conceito de religião capaz de referir-se à totalidade da existência humana, em que o princípio religioso não cessa enquanto o sentido último da vida também não o fizer. A religião vivida, mais do que a religião como doutrina ou como moral, faz brotar a confiança no sentido e fundamento da vida.¹³⁴

No que a experiência pessoal da lecionação da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica tem demonstrado, os alunos recebem com curiosidade e espírito crítico os conteúdos da cultura religiosa e humanista, capaz de os ajudar a entender o mundo muitas vezes deturpado pelo sistema de comunicação de massas. Em contrapartida, porque a socialização religiosa pode não vir de casa, manifestam “pouca disponibilidade para uma conceção essencialista de moral ou para a apropriação de uma noção recebida de dever”¹³⁵, pois é na interação quotidiana com os seus pares que melhor tendem a aprender e a construir as regras do saber viver. Por essa razão, são as experiências de comunhão coletivas, como as atividades e os projetos empreendedores vividos em grupo, ou seja, a dimensão emocional referida pela socióloga D. Hervieu-Léger relativamente à transmissão religiosa, própria também da cultura relacional juvenil, que funciona como catalisador principal para a inscrição na disciplina e pode motivar uma eventual integração num dado patamar da identidade religiosa.

¹³⁴ Cf. AMBROSIO, J. “Dimensão Religiosa e Condição Humana.” *Didáctica específica de Educação Moral e Religiosa Católica*. 2016: 22.

¹³⁵ TEIXEIRA, A. “A adolescência e a juventude como culturas: os quadros sociais da experiência crente.” *Theologica*, 47, n.º 2, 2011.

É pertinente agora refletir sobre a forma como as disciplinas de Religião ou Educação Moral e Religiosa Católica, quer se trate de escolas privadas e cooperativas ou de escolas públicas, se posicionam face à sua contribuição para o desenvolvimento da competência religiosa dos alunos.

No *Livro Branco* atrás referido é feita uma recomendação para o “ensino dos factos religiosos e relativos às convicções”¹³⁶ destacando que, independentemente do sistema de ensino religioso que prevaleça, este deve considerar a diversidade religiosa e de convicções atendendo que:

- a Europa engloba um rico património cultural com grande diversidade de concepções religiosas e seculares;
- a prática religiosa é um componente da vida contemporânea e
- a liberdade de pensamento, de consciência e de religião é um dos fundamentos de todas as sociedades democráticas, garantido pelo artigo 9.º da Convenção Europeia dos Direitos do Homem.

Este tipo de ensino no contexto intercultural permite aos estudantes não só conhecer as principais religiões e convicções não religiosas do mundo e compreender o seu papel na sociedade, como também aprender a apreciar a diversidade social e cultural da Europa e do mundo, incluindo as comunidades recentes de migrantes. No âmbito do diálogo intercultural, trata-se, pois, de uma dimensão imprescindível que prevê e promove a tolerância, a abertura de espírito e o pluralismo, sendo que este “se baseia na aceitação e no respeito genuínos da diversidade e da dinâmica das tradições culturais, das identidades étnicas e culturais, das convicções religiosas e das ideias e conceitos artísticos, literários e socioeconómicos”.¹³⁷ O *Livro Branco* alerta igualmente para os “riscos do não diálogo” que conduzirão ao desenvolvimento de uma imagem estereotipada do outro, ao estabelecimento de um clima de desconfiança mútua, de tensão e de ansiedade e à utilização das minorias como bodes

¹³⁶ Ministros dos Negócios Estrangeiros. *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural*, 38.

¹³⁷ *Ibidem*, 16.

expiatórios.¹³⁸ As comunidades religiosas são estimuladas a prosseguirem um diálogo mútuo, enriquecedor e profícuo, em prol da convivência harmoniosa das sociedades e da defesa dos direitos humanos.

O ensino religioso escolar desempenha então um importante papel na informação sobre o fenómeno religioso, na sensibilização sobre a dimensão religiosa do ser humano e na promoção do respeito, empatia e estima pelos crentes das várias tradições religiosas.

No simpósio internacional “A Escola Católica e os desafios inter-religiosos e interculturais”, promovido em março de 2019 pelo Comité Europeu para o Ensino Católico (CEEC), que representa 35 mil escolas e cerca de 8 milhões de estudantes, foram refletidas e partilhadas práticas de ensino, bem como desafios colocados hoje pela interculturalidade ao ensino católico de toda a Europa.¹³⁹ Segundo Christine Mann, presidente deste organismo europeu, perante a variedade de ensino da religião nas escolas públicas europeias, “é vital o contributo da escola católica no diálogo inter-religioso e intercultural”, devendo estas instituições “agir como laboratórios de novos caminhos da educação religiosa”, propondo e estimulando “o ensino das religiões de outras convicções religiosas nas escolas”, encorajando-se à criatividade da pastoral escolar.¹⁴⁰ Para Myriam Gesché, responsável pelo setor de Religião no Secretariado Geral para o ensino católico da Bélgica Francófona, “é vital unir esforços e criar maior interdisciplinaridade entres áreas do saber afins”, pois, e partindo da realidade belga, “a religião, a filosofia e a educação cívica estão intimamente ligadas.” Assim, a disciplina de Religião é considerada “um lugar privilegiado para a busca profunda do significado da vida e da

¹³⁸ Cf. *Livro Branco*, 20.

¹³⁹ Cf. SECRETARIADO NACIONAL DAS COMUNICAÇÕES SOCIAIS. *Educação: Simpósio sobre «Os desafios da multiculturalidade e do diálogo interreligioso»*. 14 de março de 2019. <https://agencia.ecclesia.pt/portal/evento/educacao-simposio-sobre-os-desafios-da-multiculturalidade-e-do-dialogo-interreligioso/> (acedido em 23 de junho de 2019).

¹⁴⁰ Cf. FUNDAÇÃO SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ. “Bruxelas: O Estudo da Religião é fundamental para a Interculturalidade.” in *Educris*. 17 de março de 2019. http://www.educris.com/v3/escolas-catolicas/8538-bruxelas-o-estudo-da-religiao-e-fundamental-para-a-interculturalidade?fbclid=IwAR3-iljqSUWVYqZoE_4OOowYNxdYwkJ461cfqFtqK181pc3H1K1_V5B3dM (acedido em 23 de junho de 2019).

complexidade do humano e dos seus problemas”, sendo igualmente “um espaço de diálogo onde o essencial da fé e da cultura cristã, se interceta e entra em diálogo com outras formas de cultura e outras religiões e tradições filosóficas.”¹⁴¹

Se considerarmos agora o contexto da escola pública, o universo de alunos é ainda mais diversificado e multicultural, refletindo as principais nacionalidades residentes no país (Brasil, Cabo Verde, Roménia, China e Angola)¹⁴², multiétnico, com a presença por exemplo da comunidade de etnia cigana e, claro está, multirreligioso. É um facto, portanto, a diversidade de modos de falar, se relacionar, brincar, comer, pensar, questionar, imaginar, crer, sonhar e se emocionar até. Como também é um facto as múltiplas iniciativas que se fazem ao nível do Projeto Educativo das escolas, ao nível do Projeto de Turma e, mais concretamente, ao nível das Planificações das disciplinas. A diretiva do Ministério da Educação é clara: desenvolver o currículo, adaptando-o ao universo da escola e às necessidades dos alunos.

No contexto então da educação escolar para a interculturalidade, a educação religiosa é uma componente que lhe é intrínseca, da mesma forma que a religião é intrínseca à vida e cultura dos povos. Consequentemente, trata-se de uma educação que veiculará conhecimentos e novas perspetivas que enriquecerão e facilitarão o próprio diálogo intercultural. No currículo escolar, porém, o ensino sobre as religiões não está centralizado unicamente no ensino religioso escolar, isto se considerarmos a sua vertente de formação cultural sobre o fenómeno religioso e a sua expressividade nas várias tradições religiosas e espirituais. Dela se encarregam as disciplinas de História, Filosofia e, mais recentemente, de Cidadania e Desenvolvimento, dentro do tema da “Interculturalidade”. A diferença de base com o ensino religioso escolar público em particular, é que este tem, a partir do seu próprio universo religioso, uma dimensão ético-moral

¹⁴¹ Cf. FUNDAÇÃO SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ. “Bruxelas: O Estudo da Religião é fundamental para a Interculturalidade.”

¹⁴² Segundo dados de 2017 do Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo (RIFA). In LUSA, Agência. *Há mais estrangeiros a viver em Portugal. Especialmente italianos e franceses*. 27 de junho de 2018. <https://observador.pt/2018/06/27/ha-mais-estrangeiros-a-viver-em-portugal-especialmente-italianos-e-franceses/> (acedido em 24 de junho de 2019).

e religiosa a desenvolver. De acordo com o previsto pela Lei da Liberdade Religiosa, n.º 16/2001, Artigo 24^{o143} a oferta desta componente do currículo apresenta-se configurada em múltiplas ofertas confessionais: Educação Moral e Religiosa Católica, Ensino Religioso Segundo os Ensinamentos Bahá'ís, Educação Moral e Religiosa Evangélica e Ensino do Budismo.¹⁴⁴

Não é objetivo deste Relatório alongar-se na exposição de razões para justificar o necessário desenvolvimento da dimensão religiosa no currículo escolar. É óbvio depois do atrás exposto e está legalmente previsto pela Lei de Liberdade Religiosa (2001), pela Concordata com a Santa Sé (2004) e pelo Decreto-Lei n.º 70 (2013) que “reafirma a legitimidade da presença da EMRC na escola e reconhece o seu docente como profissional entre os seus pares.”¹⁴⁵ Porém, é importante não esquecer as múltiplas recomendações e reflexões que têm sido feitas no âmbito da União Europeia, no sentido de se promover um ensino inclusivo e abrangente *sobre* as religiões, sem cariz confessional, por forma a disseminar o conhecimento e a promover a cidadania democrática e o diálogo intercultural. Destes destacam-se:

- a *Recomendação 1720* do Conselho da Europa (2005) refere que a educação é essencial para combater a ignorância, os estereótipos e a incompreensão das religiões, sendo o conhecimento das religiões parte integrante da história dos homens e civilizações e bem diferente da crença numa determinada religião e na sua prática. Mesmo os países nos

¹⁴³ “1 - As igrejas e demais comunidades religiosas ou, em sua vez, as organizações representativas dos crentes residentes em território nacional (...), podem requerer ao membro do Governo competente em razão da matéria que lhes seja permitido ministrar ensino religioso nas escolas públicas do ensino básico e do ensino secundário que indicarem. 2 - A educação moral e religiosa é opcional e não alternativa relativamente a qualquer área ou disciplina curricular. 3 - O funcionamento das aulas de ensino religioso de certa confissão ou programa depende da existência de um número mínimo de alunos, que tenham, pelo encarregado de educação ou por si, sendo maiores de 16 anos, manifestado, expressa e positivamente, o desejo de frequentar a disciplina.” INCM. Lei da Liberdade Religiosa - Lei n.º 16/2001. s.d. <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/72988783/201412310000/73009279/diploma/indice> (acedido em 07 de julho de 2019).

¹⁴⁴ EDUCAÇÃO, D. G., Educação Moral e Religiosa - Documentos curriculares de referência. Editado por Direção-Geral da Educação. s.d. <http://www.dge.mec.pt> (acedido em 8 de julho de 2019).

¹⁴⁵ *Programa de EMRC 2014*, VI.

quais uma confissão é predominante deve-se ensinar as origens de todas as religiões em vez de privilegiar uma ou promover o proselitismo.¹⁴⁶

- os *Princípios Orientadores de Toledo para o Ensino das religiões e das crenças* (Organização e Segurança para a Cooperação Europeia, 2006) que são um guia sobre como elaborar um plano de estudos acerca do ensino de religião e das crenças a partir das especificidades culturais próprias de cada país. O documento caracteriza-se por potenciar a liberdade religiosa através de um ensino sobre as diferentes religiões e crenças, afastando-se da ideia de um ensino ou instrução numa determinada religião ou crença.¹⁴⁷
- o *REDCo-project* (2006-2009), uma rede de investigação em religião e educação financiada pela União Europeia, cujo objetivo foi estabelecer e comparar os potenciais e limitações da religião nos campos educacionais de certos países europeus e regiões selecionadas, a fim de se identificarem abordagens que pudessem contribuir para tornar a religião na educação um fator de promoção do diálogo; analisou-se também a “abordagem interpretativa” como tendo alto potencial para o desenvolvimento de pedagogias adequadas para ensinar sobre as religiões nas sociedades contemporâneas, de forma a dar atenção a questões de diálogo e conflito¹⁴⁸ e
- a Conferência *Religion in Public Education*, European Consortium for Church and State Research (2010) onde a participação portuguesa de André Folque reforçou que a escola deve ser um local de encontro para as diferentes religiões e crenças filosóficas, onde os alunos possam aprender sobre os seus respetivos pensamentos e tradições. Apresentando a educação religiosa como o conhecimento das principais filosofias e

¹⁴⁶ Cf. Assembly, Parliamentary. *Recommendation 1720 - Education and Religion*. Editado por Council of Europe. 2005.

¹⁴⁷ LUZ, P. *A educação da dimensão religiosa na escola pública - O contributo do documento 'Princípios Orientadores de Toledo para o ensino acerca das religiões e das crenças'*. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2016.

¹⁴⁸ European Commission. *Final Report Summary - REDCO (Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries)*. 2011.

religiões do mundo e, como tal, um direito dos estudantes à cultura, referiu que os textos internacionais universais e os documentos do Conselho da Europa e da União Europeia parecem compartilhar uma doutrina comum favorável ao ensino das religiões, como um importante elemento de coesão social numa sociedade multicultural.¹⁴⁹

Concluindo, a educação integral do aluno coloca à EMRC e à sua didática um desafio holístico, pelo que tem que haver uma complementaridade entre a formação cognitiva, ética, religiosa e espiritual na formação do aluno. Esta tem de abrir portas a todas as potencialidades da vida humana, estimulando, com equilíbrio e eficácia, as diferentes, mas complementares dimensões constitutivas e específicas da pessoa humana - cognitiva, psicológica, relacional, ética, emocional, espiritual e religiosa, para que, em conjunto, desenvolvam no aluno o conhecimento de si e dos outros, nas múltiplas identidades culturais, religiosas e étnicas, estimulando a percepção da beleza, o sentido da contemplação, a experiência da transcendência, a promoção da solidariedade, a aceitação da diferença e o elogio da subsidiariedade.

A escola não é apenas uma forma de socialização e formação para a cidadania, tem também um papel muito importante na transformação do indivíduo e das suas atitudes. Nela o aluno humaniza-se, adquirindo não só um saber científico-tecnológico, mas igualmente uma tradição de valores e saberes que transcendem a sua própria comunidade e são património comum da humanidade. A sua interioridade urge ser cuidada numa fase da vida em que se organizam valores, se escolhem amizades, se traçam caminhos e, ao mesmo tempo, se se aventura na construção de uma identidade própria a partir das experiências acumuladas, dos sonhos projetados e das dúvidas avassaladoras sobre o sentido da existência e sobre o mistério de Deus.

Integrar a educação para a interioridade e para a espiritualidade, laica ou religiosa, é um dos grandes desafios hoje da educação, e implica ensinar o aluno a ser Pessoa. Por desenvolvimento

¹⁴⁹ Cf. FOLQUE, A. “Religion in Public Portuguese Education.” Editado por Gerhard Robbers. Religion in Public Education. Trier: European Consortium for Church and State Research, 2010.

global das competências entende-se, pois, não apenas as competências formais, mas também as competências sociais e emocionais.

Neste sentido, torna-se necessário explorar novas práticas pedagógicas que estimulem a autonomia e a meditação, a interioridade e a espiritualidade, a cidadania, a solidariedade e o espírito crítico e estético dos alunos de forma a que se desenvolva também a inteligência dita existencial, espiritual ou transcendente.

Por isso, quando se coloca a questão se a maturação da dimensão espiritual, enquanto elemento na construção da identidade pessoal, deverá preceder ou não a dimensão religiosa na trajetória escolar dos alunos, uma reflexão mais pessoal admite que esse será o caminho mais estruturante para o aluno. Trata-se de um caminho pessoal que será tão mais rico e profundo, se lhe forem dadas todas as oportunidades para melhor se conhecer, melhor conhecer os outros e melhor se relacionar com os outros.

A inteligência emocional, espiritual ou transcendente é a base para todas as futuras adesões pessoais. A leitura interpretativa da realidade a partir da cultura e da religião interpõem-se neste caminho que nunca poderá deixar de ser a interioridade do aluno.

Tal como referido no Capítulo II, foi proposto em 2017 pelo Ministério da Educação, através do Despacho n.º 5908, o “Projeto-piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos ensinos básico e secundário” (PAFC) em regime de experiência pedagógica não vinculativa. Este permitiu que cerca de 236 estabelecimentos de ensino da rede pública e privada (171 escolas públicas, 61 privadas e quatro das sete escolas portuguesas no estrangeiro) pudessem gerir o currículo de forma flexível e contextualizada nos anos iniciais de ciclo (1.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade), de nível de ensino (10.º ano de escolaridade) e de 1.º ano de formação dos cursos organizados em ciclos de formação. O PAFC introduziu um conjunto de mudanças, dando mais liberdade às escolas para inovarem métodos de ensino, cruzarem disciplinas e trabalharem transversalmente temas globais, ou investirem de forma experimental no trabalho interdisciplinar e no desenvolvimento de projetos em equipas pedagógicas. O *Perfil dos Alunos* foi o referencial de base para esta mudança ao caracterizar o perfil de aluno(a) para o século XXI, como o(a) estudante empenhado(a), interessado(a) em intervir na sociedade, perseverante perante as dificuldades e capaz de desenvolver o seu pensamento reflexivo e crítico.

Neste capítulo pretende-se aprofundar, a partir do novo Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho que estabeleceu o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, generalizando assim a aplicação do PAFC a todas as escolas¹⁵⁰, quais são as mudanças que a autonomia efetiva e contextualizada do currículo traz para o ensino, e em particular para a EMRC, bem como os possíveis desafios que a sociedade contemporânea, e nela a escola, lançam ao ensino religioso escolar.

¹⁵⁰ “1 - O disposto no presente decreto-lei aplica-se às diversas ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, no âmbito da escolaridade obrigatória, ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, incluindo escolas profissionais, públicas e privadas, doravante designados por escolas. 2 - O presente decreto-lei aplica-se ainda, com as necessárias adaptações, ao ensino a distância, bem como ao ensino individual e doméstico.” *In Decreto-Lei n.º 55/2018*.

1. O currículo ao serviço do *Perfil dos Alunos*

Há cerca de vinte anos atrás, Maria do Céu Roldão, doutorada em Teoria e Desenvolvimento Curricular, professora e consultora do Ministério da Educação, já abordava o currículo, as aprendizagens e a autonomia escolar com enorme clarividência. Dizia, “é pensável que novas condições das sociedades futuras possam vir a dispensar, ou a modificar radicalmente, esta instituição a que chamamos escola e o modo como hoje concebemos o chamado currículo”.¹⁵¹ Considerando o currículo escolar como “um corpo de aprendizagens, de vários tipos, socialmente tidas como necessárias”¹⁵², ou seja, “o pedido que a sociedade faz à escola num dado tempo e espaço”, sublinhou que o currículo teria de ser “uma realidade mutante”¹⁵³, para tal, porém, a escola, os professores e a forma como ensinam e avaliam também teria que mudar.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 refere no seu início que os desafios decorrentes da globalização e do desenvolvimento tecnológico que a sociedade moderna enfrenta, requerem que a escola, num horizonte até 2030, tenha de preparar os seus alunos para “empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.”¹⁵⁴ Daí resulta que a prioridade da política educativa se centra hoje na promoção do sucesso educativo e na igualdade de oportunidades através do desenvolvimento de competências que “permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos”¹⁵⁵.

O *Perfil dos Alunos* que, como vimos anteriormente, segue as tendências e políticas curriculares da OCDE, UNESCO e UE, exigiu para a sua operacionalidade e implementação um enquadramento legal que conferisse às escolas, ou seja às “diversas ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, no âmbito da escolaridade obrigatória, ministradas

¹⁵¹ ROLDÃO, M. C. “Educação Escolar e Currículo.” Associação de Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, 1999: 10.

¹⁵² *Ibidem*, 10.

¹⁵³ *Ibidem*, 11.

¹⁵⁴ *Decreto-Lei n.º 55/2018*.

¹⁵⁵ *Ibidem*.

em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, incluindo escolas profissionais, públicas e privadas”¹⁵⁶, uma autonomia curricular plena. O currículo, ou melhor dizendo presentemente,

“os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia”¹⁵⁷

são equacionados como instrumentos que, perante a possibilidade de uma gestão flexível das matrizes curriculares-base, adequadas ao contexto da escola e às necessidades dos alunos, permitirão garantir que todos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentem, consigam alcançar as competências definidas no *Perfil dos Alunos*.¹⁵⁸ No sentido de melhor se compreenderem as finalidades do currículo dos ensinos básico e secundário estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, que repensa o currículo “como um todo ao serviço da aprendizagem dos alunos”¹⁵⁹, caracterizam-se abaixo os princípios orientadores à conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, com base numa análise dos Capítulos I, Artigo 4.º e Capítulo II, Artigo 6.º.

A. Competências a desenvolver

Estas são encaradas como múltiplas, teóricas e práticas, envolvendo pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista a promover o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo.

B. Gestão curricular

Pretende-se que seja articulada e sequencialmente progressiva, daí dever existir uma maior articulação entre os três ciclos do ensino básico e o secundário. Os métodos, as abordagens e

¹⁵⁶ *Decreto-Lei n.º 55/2018*, Capítulo I, Artigo 2.º, ponto 1.

¹⁵⁷ *Ibidem*.

¹⁵⁸ Cf. *Ibidem*, Capítulo II, Secção II, Artigo 6.º, ponto 1.

¹⁵⁹ Expressão já utilizada por M. C. ROLDÃO em 1999 no texto “Educação Escolar e Currículo.”, 17.

os procedimentos deverão, no âmbito de uma flexibilização contextualizada, ser os mais adequados para que todos os alunos tenham acesso igual ao currículo e assim alcancem o *Perfil dos Alunos*. O currículo deve ser integrador de todos os projetos e atividades da escola, sendo estes também considerados uma fonte de aprendizagem e de desenvolvimento de competências. As artes, ciências e tecnologias, o desporto e as humanidades são componentes estruturantes da matriz curricular das diversas ofertas educativas e formativas. A dinamização da componente de Oferta Complementar, vem permitir enriquecer o currículo com a criação de novas disciplinas no ensino básico. Estas terão identidade e documentos curriculares próprios. É dado enfoque à constituição de equipas educativas, como forma de rentabilizar o trabalho docente, centrando-o nos alunos.¹⁶⁰

C. Escola inclusiva

A gestão do currículo deve garantir uma escola inclusiva e responder à heterogeneidade dos alunos que a compõem, sendo essencial a promoção da igualdade e da não discriminação, eliminando-se para esse efeito, obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens. De destacar a valorização dada à diversidade linguística dos alunos e da comunidade, enquanto expressão da identidade individual e coletiva.

D. Melhoria do ensino e da aprendizagem

Propõe-se que a abordagem multinível seja uma opção metodológica que adeque o currículo às potencialidades e dificuldades dos alunos, recorrendo-se a medidas com diferentes níveis de intervenção, como forma de apoiar a aprendizagem e a inclusão. Estas foram designadas de

¹⁶⁰ Tratam-se de “equipas de docentes (equipas educativas) que são corresponsáveis, em alguns tempos do horário semanal dos alunos (tempos de Gestão Autónoma do Currículo - GAC), pelas aprendizagens globais de um grupo alargado de um mesmo ano de escolaridade ou de anos de escolaridade sequenciais. In <https://escolasdobidos.com/equipas-educativas/> (Acedido em 28 de maio de 2019). Nos momentos semanais de GAC os alunos são redistribuídos em grupos de dimensão e configuração variáveis, trabalhando de forma diferenciada e em áreas também diferenciadas, de acordo com as necessidades periodicamente diagnosticadas pela equipa educativa.” CABRAL, Ilídia. “Artigo-Equipas-Educativas.” Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos. s.d. http://escolasdobidos.com/website/wp-content/uploads/2017/11/Artigo-Equipas-Educativas_VF-1.pdf (acedido em 28 de maio de 2019).

medidas universais, seletivas e adicionais, de acordo com as necessidades e as dificuldades identificadas.

E. Dinâmicas de avaliação

A avaliação é parte integrante da gestão do currículo, estando ao serviço do ensino e das aprendizagens, pelo que, deverão diversificar-se os instrumentos de avaliação. Esta deve ter um carácter formativo, valorizando-se os percursos e progressos alcançados por cada aluno, como condição para o sucesso e concretização das suas potencialidades. É reforçada neste documento a complementaridade entre os processos de avaliação interna e externa das aprendizagens, no sentido de superar as dificuldades identificadas nos vários domínios curriculares.

F. Trabalho interdisciplinar

O trabalho interdisciplinar não é um desafio novo para a escola, mas surge, porém, agora no âmbito da autonomia e flexibilização curricular, como um imperativo à gestão e lecionação interdisciplinar e como modo de aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais. Destacam-se aqui os projetos que conjugam aprendizagens de diferentes disciplinas e que são planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores do conselho de turma ou do ano de escolaridade. Seguindo o pensamento de M. C. Roldão, não será a quantidade de saberes que leva os alunos a compreender melhor o mundo, ou a agir com melhor domínio de competências na universidade, na vida profissional ou na sociedade em geral, mas sim provavelmente, a qualidade e o modo da sua apropriação e o sentido que esta assume depois na inteligibilidade e ação do sujeito perante os acontecimentos da vida pessoal e social. Este trabalho colaborativo e interdisciplinar ensina, pois, os alunos a integrarem de forma útil os conhecimentos adquiridos.¹⁶¹

¹⁶¹ Cf. ROLDÃO, M. C. “Educação Escolar e Currículo.”, 15-16.

G. Trabalho de projeto

A conceção de um currículo que aposte e valorize verdadeiramente todas as atividades e projetos da escola que são, em si mesmos, experiências de comunicação e expressão oral, escrita, visual ou multimodal, vem não só destacar a função dos alunos enquanto autores da sua própria aprendizagem, como também, reconhecer nesta modalidade de ensino uma fonte de aprendizagem e de desenvolvimento de competências.

H. Cidadania e Desenvolvimento

A componente de Cidadania e Desenvolvimento é implementada ao longo de toda a escolaridade obrigatória nas diferentes ofertas educativas e formativas, e a todos os alunos. Estruturada como uma estratégia de escola a partir de um referencial proposto, apresenta-se no currículo do novo Decreto-Lei como um exercício de cidadania ativa e de participação democrática em contextos de partilha intercultural, de colaboração e de confronto de ideias sobre temas pertinentes da atualidade.

I. Papel do professor

Os professores são reconhecidos enquanto agentes principais de desenvolvimento do currículo e, como tal, detendo um papel decisivo que devem assumir sem receio e constrangimentos. Ao ceticismo possível, relativamente a novas terminologias ou a eventuais mudanças nos programas, contrapõe-se-lhes um papel que é designado de fundamental para fazer operacionalizar o currículo para o século XXI. E é designado de fundamental porque também lhes cabe a tarefa única de refletir sobre as opções a tomar quanto ao desenvolvimento do currículo, a sua exequibilidade e adequação ao contexto da comunidade escolar em que se inserem. As iniciativas de “coautoria curricular”, “responsabilidade partilhada”¹⁶², ou corresponsabilidade pela aprendizagem não são novidade enquanto conceitos, mas são-no hoje enquanto práticas decisivas para uma *escola inclusiva*, dentro de um horizonte muito maior que

¹⁶² Decreto-Lei n.º 55/2018, Capítulo I, Artigo 4.º, ponto 1, alínea h.

é o *Perfil dos Alunos*. Em M. C. Roldão esta visão já era nítida em 1999 - “a especificidade da profissão docente é, antes de mais, a construção de aprendizagens no outro, ou seja, a efectivação do currículo, o fazer acontecer a *passagem* e o *percurso* que caracterizam o próprio conceito de currículo.”¹⁶³

J. Papel dos alunos enquanto autores

Deve ser promovido o envolvimento dos alunos através de procedimentos regulares de auscultação e participação nas opções curriculares e na avaliação da sua eficácia na aprendizagem. A implementação do trabalho de projeto é, neste sentido, uma dinâmica centrada no seu papel enquanto autores e promotores da sua própria aprendizagem. Especial enfoque deverá, pois, ser dado à sua intervenção cívica, livre iniciativa, autonomia, responsabilidade e respeito pela diversidade humana e cultural.¹⁶⁴

Aos alunos do ensino secundário está mesmo prevista a possibilidade de adotar um percurso formativo próprio, alinhado com os seus interesses vocacionais e respeitando as componentes específica e científica do curso em questão, através da permuta e substituição de disciplinas.

No âmbito desta legislação sobre a flexibilização curricular, que tem como modelo educativo o adotado com grande sucesso na Finlândia, e que mantém este país como referência mundial ao nível da educação e no topo do *Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)*, destacam-se as seguintes iniciativas propostas às escolas:

- o conceito de *Aprendizagens Essenciais (AE)* como o conjunto de conhecimentos a adquirir, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos

¹⁶³ ROLDÃO, M. C. “Educação Escolar e Currículo.”, 14-15. Concluindo no final da sua intervenção neste fórum sobre o currículo escolar que “a intervenção dos professores no quadro de um projecto curricular de instituição (...) traduz-se a vários níveis: (...) na própria construção do projecto da instituição (...) ao nível da organização, planeamento, implementação e avaliação do trabalho, em termos colaborativos (...) e ainda ao nível do questionamento e aprofundamento do seu trabalho (...) parafraseando Nóvoa (1989), «a aceitação desta diferenciação no seio do professorado obriga a pôr em causa uma espécie de “normalização pela mediania” que caracteriza a profissão docente a assumir desafios bem mais complexos.»

¹⁶⁴ Cf. *Decreto-Lei n.º 55/2018*, Capítulo II, Secção II, Artigo 19.º, ponto 1, 6.

os alunos em cada área disciplinar, tendo por referência o ano de escolaridade ou de formação¹⁶⁵; são elas a base “para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem”¹⁶⁶;

- ▶ a gestão até 25% da carga horária semanal por ano de escolaridade, com vista a explorarem-se novas “respostas pedagogicamente adequadas ao contexto da sua comunidade educativa”¹⁶⁷ e “enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola”¹⁶⁸; na prática e no caso dos 2.º e 3.º ciclo do ensino básico tal significa que os estabelecimentos de ensino poderão gerir até cinco horas da carga horária semanal atribuída aos alunos;
- ▶ privilegiarem-se as abordagens interdisciplinares que no 1.º ciclo poderá passar pelo “desenvolvimento de projetos em coadjuvação com docentes deste ou de outros ciclos”, no 2.º ciclo pela “organização bidisciplinar dos grupos de recrutamento desse ciclo” e no 3.º ciclo por “diferentes disciplinas agregadas em áreas disciplinares”¹⁶⁹;
- ▶ considerarem-se como opções curriculares¹⁷⁰:
 - a combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação com recurso a domínios de autonomia curricular (DAC), promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas;
 - a alternância de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo;
 - o desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização;

¹⁶⁵ Cf. *Decreto-Lei n.º 55/2018*, Capítulo I, Artigo 3.º, alínea b.

¹⁶⁶ *Ibidem*, Capítulo II, Secção I, Artigo 17.º, ponto 2.

¹⁶⁷ *Ibidem*, Capítulo II, Secção I, Artigo 11.º, ponto 2.

¹⁶⁸ *Ibidem*, Capítulo I, Artigo 4.º, ponto 1, alínea b.

¹⁶⁹ Cf. *Ibidem*, Capítulo II, Secção I, Artigo 13.º, ponto 1.

¹⁷⁰ Cf. *Ibidem*, Capítulo II, Secção II, Artigo 19.º, ponto 2.

- a integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos inscritos no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada;
 - a organização do funcionamento das disciplinas de modo trimestral, semestral ou outra.
- ▶ integrar-se nas matrizes curriculares-base de todas as ofertas educativas e formativas as componentes de *Cidadania e Desenvolvimento (CD)* e de *Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)* sendo que:
- a CD é de forma transversal no 1.º ciclo, como disciplina autónoma no 2.º e 3.º ciclos e a decidir pela escola no caso do secundário (autónoma, coadjuvação, justaposição e transversal); cabe a cada escola aprovar a sua própria *Estratégia de Educação para a Cidadania (EEC)*, ou seja, os domínios, temas e aprendizagens a desenvolver em cada ciclo e ano de escolaridade, o modo de organização do trabalho, os projetos e parcerias a desenvolver com entidades da comunidade e a consequente avaliação das aprendizagens¹⁷¹;
 - em TIC a lecionação é transversal no 1.º ciclo e de forma autónoma no 2.º e 3.º ciclos.
- ▶ no ensino básico inclui-se a componente de *Complemento à Educação Artística* e
- ▶ no 2.º e 3.º ciclos está “prevista a possibilidade da oferta de uma componente de *Oferta Complementar*, destinada à criação de novas disciplinas, com identidade e documentos curriculares próprios.”¹⁷²

Sendo o *Perfil dos Alunos* o referencial de base para a mudança no planeamento e gestão do ensino, e de forma que as escolas não se limitem apenas à introdução da nova área de Cidadania e Desenvolvimento e ao alargamento das TIC, requer-se uma ousada capacidade de iniciativa por parte de todos - direções, grupos disciplinares e docentes, com vista a um planeamento

¹⁷¹ Cf. *Ibidem*, Capítulo II, Secção I, Artigo 15.º, pontos 2, 4.

¹⁷² *Ibidem*, Capítulo II, Secção I, Artigo 13.º, pontos 9.

curricular ao nível da escola e da turma que concretize o projeto educativo e o alcance das áreas de competência agora previstas. Na adoção de dinâmicas de trabalho pedagógico¹⁷³ é reforçado o trabalho interdisciplinar, o envolvimento dos alunos, em especial na intervenção cívica, privilegiando-se a livre iniciativa, a autonomia, a responsabilidade e o respeito pela diversidade humana e cultural e a opção por diferentes formas de organização da lecionação e de acompanhamento dos alunos, como por exemplo a prática de tutorias.

Através da página oficial do Ministério da Educação dedicada exclusivamente à autonomia e flexibilidade curricular - <http://afc.dge.mec.pt/pt>¹⁷⁴, vão sendo publicadas práticas pedagógicas alusivas a dinâmicas de trabalho inovadoras, bem como recursos e outras informações úteis para apoiar as escolas e os professores no processo de organização e desenvolvimento do currículo. Destes destacam-se, por exemplo, o projeto desenvolvido pelo Agrupamento de Escolas D. João II que, perante casos de insucesso escolar, trabalhou com um grupo piloto de alunos e alunas competências de integração social e profissional, dinamizando workshops de formação; a atividade *Aulas à la Carte* da Escola António Feijó que fomentou a criatividade e o trabalho colaborativo entre docentes e o projeto de voluntariado da Escola Secundária Padre António Vieira, no Centro Social e Paroquial S. João de Brito, no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.

2. Planificar a EMRC de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* (AE)

Com a nova definição de AE são elencados para cada ano e área disciplinar/disciplina, não só o conjunto de conhecimentos a adquirir (caracterizado como estruturado, indispensável, articulado, relevante e significativo), como também as capacidades e as atitudes a serem desenvolvidas por todos os alunos com vista à aquisição das competências do *Perfil dos*

¹⁷³ Cf. *Ibidem*, Capítulo II, Secção II, Artigo 21.º, ponto 3.

¹⁷⁴ <http://afc.dge.mec.pt/pt/noticias/ae-d-joao-ii-projeto-flexibilidade-curricular-individual> in EDUCAÇÃO, Direção-Geral. *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. 2019. <http://afc.dge.mec.pt/pt> (acedido em 20 de julho de 2019).

Alunos.¹⁷⁵ Elas constituem então “as orientações curriculares de base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem”¹⁷⁶, pelo que se inserem nas decisões tomadas pela escola, relativas à adequação e contextualização do currículo.

No caso da EMRC estas aprendizagens foram definidas tendo por base as preocupações transversais à sociedade e contidas no *Programa de 2014*, no *Perfil dos Alunos*, na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, no *Referencial de Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz*, no *Referencial de Educação para o Desenvolvimento* e no *Referencial para a Dimensão Europeia da Educação*, que se consideraram em consonância com as finalidades da formação integral da pessoa, tal como é pretendido no âmbito da educação cristã.¹⁷⁷

As AE de EMRC encontram-se disponíveis por ano de escolaridade em ficheiro PDF na página da Direção-Geral da Educação. Estes documentos integram igualmente o contexto psicológico e motivacional dos alunos, uma introdução às temáticas a serem lecionadas e uma perspetiva intradisciplinar de articulação entre as várias Unidades Letivas ao longo da escolaridade.

Comparando na página seguinte duas planificações de Nivel III do 7º ano para a mesma UL, uma de 2017/2018, designada de *Médio Prazo* e outra de 2018/2019 com a designação de *Operacionalização das Aprendizagens Essenciais*, constata-se que:

¹⁷⁵ Cf. *Decreto-Lei n.º 55/2018*, Capítulo I, Artigo 3.º, alínea b.

¹⁷⁶ *Ibidem*, Capítulo I, Artigo 3.º, alínea d.

¹⁷⁷ Cf. EDUCAÇÃO, Direção-Geral da. “Aprendizagens Essenciais.” *Direção Geral da Educação*. s.d. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0> (acedido em 21 de fevereiro de 2019).

PLANIFICAÇÃO DE MÉDIO PRAZO

Educação Moral e Religiosa

7.º Ano

2017/2018

Unidade	Conteúdos	Competências	Estratégias/ Atividades a Desenvolver	Avaliação
<p>Unidade Letiva 4 - A Paz universal</p>	<p>A paz, o grande sonho da humanidade; A paz, mais do que ausência de guerra ou de conflito. A paz mais do que equilíbrio entre forças em conflito. A paz como plenitude da vida e realização plena da pessoa. A paz como atitude/comportamento fruto da justiça e do amor. O direito e o dever da paz.</p> <p>A falência da paz: a rutura das relações interpessoais e das relações entre Estados, povos, etnias, culturas; -A violência: a ilusão de uma solução para os problemas; -A guerra: causas e consequências; -O negócio da venda de armas; -A utilização de crianças e jovens na guerra; -O terrorismo: causas e consequências; -O genocídio: causas e consequências; -A absolutização da economia como único valor político</p> <p>O direito à paz: - A legítima defesa nos limites da necessidade e da proporcionalidade; -A proteção dos inocentes e dos mais vulneráveis; -O desarmamento; -A negociação democrática como instrumento de governo; -A resistência não violenta e o pacifismo: Mahatma Gandhi; - O direito internacional. - Papa Francisco, Mensagem para o dia Mundial da Paz, 2014. Diálogo, perdão e reconciliação; Prémios Nobel da Paz: critérios de escolha dos premiados; Instituições de promoção da paz no mundo: -União Europeia; Organização das Nações Unidas; -Tribunal Internacional dos Direitos do Homem.</p> <p>A Lei de Talião, contra os abusos de poder: «Olho por olho, dente por dente»; A proposta de Jesus para a construção da paz: o amor aos inimigos.</p>	<p>Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana. 1. Valorizar a paz como valor orientador do sentido da realidade humana.</p> <p>O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo. 2. Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais relacionados com a falência da paz</p> <p>L. Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé. 3. Reconhecer que o direito à paz é universal e deriva da igual dignidade de todos os seres humanos.</p> <p>N. Promover o bem comum e o cuidado do outro 4. Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito de valores com base no reconhecimento da dignidade da pessoa.</p> <p>E. Identificar o núcleo central do cristianismo e do catolicismo 5. Identificar a paz como elemento essencial da identidade cristã a partir de textos bíblicos.</p>	<p>Diálogo vertical e horizontal.</p> <p>Leitura e interpretação de textos.</p> <p>Jogos de palavras.</p> <p>Visualização e comentário de imagens.</p> <p>Consulta do dicionário.</p> <p>Trabalhos de pesquisa.</p> <p>Trabalhos individuais ou em grupo.</p> <p>Elaboração de textos escritos.</p> <p>Visualização de filmes relacionados com as temáticas em estudo.</p> <p>Visualização de projeções alusivas às temáticas em estudo.</p> <p>Fichas de Trabalho.</p>	<p>- Trabalhos Escritos</p> <p>- Atitudes (Observação Direta de Comportamento, Participação (Rigor Científico), Pontualidade, Assiduidade, Atenção/ Concentração, Material)</p> <p>- Autoavaliação / Heteroavaliação</p>

Tabela 12 - Planificação de Nível III segundo a definição de "competências"

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA

7.º Ano

2018/2019

Organizador Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes O aluno deve ficar capaz de:	Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos	Descritores do perfil dos alunos	Avaliação
Unidade Letiva 2 A Paz Universal	<p>Identificar a Paz como condição essencial para a convivência humana; (CD)</p> <p>Discutir situações reais de falência da paz; (Geo, Hist, P, TIC)</p> <p>Identificar atitudes e instituições para a promoção da paz no mundo; (TIC, CD)</p> <p>Mobilizar os princípios do diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e colaboração entre os povos; (Hist, CD)</p> <p>Valorizar a Paz como elemento essencial da identidade cristã;</p> <p>Assumir atitudes responsáveis pela construção da paz; (Geog, TIC)</p>	<p>Promover estratégias que impliquem por parte do aluno: - saber questionar uma situação; - interrogar-se sobre o seu próprio conhecimento prévio;</p> <p>Promover estratégias que impliquem por parte do aluno: - ações de questionamento organizado; - ações de intervenção na comunicação que desenvolvam a tolerância e o respeito;</p> <p>Promover estratégias envolvendo tarefas em que, com base em critérios, se oriente o aluno para: - se autoanalisar; - identificar pontos fracos e fortes das suas aprendizagens; - considerar o feedback dos pares para melhoria ou aprofundamento de saberes;</p> <p>Promover estratégias que criem oportunidades para o aluno: - colaborar com outros, apoiar terceiros em tarefas; - respeitar o ritmo de aprendizagem e capacidade de intervenção de outros;</p> <p>Promover estratégias e modos de organização das tarefas que impliquem por parte do aluno: - a assunção de responsabilidades adequadas ao que lhe for pedido; - organizar e realizar autonomamente tarefas; - a apresentação de trabalhos com auto e heteroavaliação;</p> <p>Promover estratégias que induzam: - ações solidárias para com outros nas tarefas de aprendizagem ou na sua organização /atividades de entretida; - posicionar-se perante situações dilemáticas de ajuda a outros e de proteção de si.</p>	<p>Questionador (A, F, G, I)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E)</p> <p>Autoavaliador (transversal às áreas)</p> <p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p> <p>Responsável/ autónomo (C, D, E, F, I)</p> <p>Cuidador de si e do outro (B, E, F, G)</p>	<p>- Trabalhos escritos / experimentais / práticos / de avaliação oral</p> <p>- Observação direta (comportamento, responsabilidade / participação)</p> <p>- Autoavaliação / heteroavaliação</p>

Tabela 13 - Planificação de Nível III segundo as "Aprendizagens Essenciais"

- os *Conteúdos* deixam de ser referidos;

- as *Competências* que correspondiam às *Metas Curriculares* dão lugar, no contexto do *Perfil dos Alunos*, à tríade *Conhecimentos, Capacidades e Atitudes*. Observando por exemplo a Unidade Letiva “A Paz Universal”, tal implicou uma mudança na estruturação programática, com a supressão das *Metas*¹⁷⁸ e dos *Objetivos Programáticos de Unidade*¹⁷⁹, para incluir a definição de um conjunto de aprendizagens mais agregador e conciso, com possibilidades de articulação com outras disciplinas;

7 ° ANO Unidade Letiva 4 - A Paz universal		
METAS	OBJETIVOS	AE
Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	1. Valorizar a paz como valor orientador do sentido da realidade humana.	Identificar a Paz como condição essencial para a convivência humana; (CD)
O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.	2. Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais relacionados com a falência da paz.	Discutir situações reais de falência da paz; (Geo, Hist, P, TIC)
L. Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé.	3. Reconhecer que o direito à paz é universal e deriva da igual dignidade de todos os seres humanos.	Identificar atitudes e instituições para a promoção da paz no mundo; (TIC, CD)
N. Promover o bem comum e o cuidado do outro.	4. Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito de valores com base no reconhecimento da dignidade da pessoa.	
E. Identificar o núcleo central do cristianismo e do catolicismo.	5. Identificar a paz como elemento essencial da identidade cristã a partir de textos bíblicos.	Valorizar a Paz como elemento essencial da identidade cristã
	6. Identificar o papel das religiões na construção da paz em situações vitais do quotidiano.	Mobilizar os princípios do diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e colaboração entre os povos; (Hist, CD)

Tabela 14 - Quadro comparativo das *Metas/Objetivos/Aprendizagens Essenciais*, na UL 4 do 7º Ano

¹⁷⁸ “organização dos conteúdos programáticos da disciplina de modo que se evidenciem os seus conteúdos fundamentais e que estes possam ser objeto de uma ordenação sequencial e hierárquica ao longo das várias etapas da escolaridade.” *Programa de EMRC 2014*, 07.

¹⁷⁹ “enunciados do tipo de resultados de aprendizagem que se esperam da lecionação de determinados conjuntos de conteúdos, descrevem a intenção do professor em relação ao desenvolvimento e à mudança pretendidos no aluno *Programa de EMRC 2014*, 09.

- introduzem-se nas novas planificações *Ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos* (1) que resultam, por sua vez, na aquisição de determinadas *Áreas de competências* identificadas como *Descritores*¹⁸⁰ (ver Tabela 13); por exemplo poder-se-ão “promover estratégias que requeiram/induzam por parte do aluno: aceitar ou argumentar pontos de vista diferentes e induzam respeito por diferenças de características, crenças ou opiniões”, com o intuito deste se tornar “respeitador da diferença/ do outro”.

As atuais orientações não só levaram a uma reconfiguração dos documentos curriculares, como também implicaram um confronto e reflexão sobre a sua repercussão na própria estrutura programática da EMRC. Se as *Metas Curriculares* que estavam alicerçadas nos *Domínios de Aprendizagem* e “foram definidas a partir das *Finalidades da Disciplina*, tal como enunciadas pela Conferência Episcopal Portuguesa”¹⁸¹, definiam um conjunto de *Objetivos Programáticos de Unidade* que operacionalizavam a aprendizagem de determinados *Conteúdos*, verifica-se presentemente que:

- são agora as *Aprendizagens Essenciais* que definem os *Conhecimentos, Capacidades e Atitudes* a adquirir e a desenvolver para cada Unidade Letiva do *Programa de EMRC*;
- estas *Aprendizagens Essenciais* por Unidade Letiva não correspondem exatamente à quantidade de *Objetivos* anteriormente definidos, havendo diminuições e acréscimos consoante a Unidade em causa (ver tabela 15);

¹⁸⁰ “O resultado expresso no Perfil dos Alunos será assim construído gradualmente ao longo do percurso curricular em causa, pela integração permanente de: (a) aquisição de sólidos conhecimentos; (b) capacidade de uso de processos eficazes de aceder ao conhecimento; (c) capacidade adquirida da sua mobilização; e (d) apropriação de atitudes, quer quanto ao próprio conhecimento, quer quanto à componente social e cidadã expressa no Perfil dos Alunos.” in Roldão, M.C., Peralta, H., Martins, I. P. “Documento Enquadrador, Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário - Para a construção de Aprendizagens Essenciais.” *Direção Geral da Educação*. s.d. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf (acedido em 22 de fevereiro de 2019).

¹⁸¹ *Perfil dos Alunos*, 07.

Anos	Objetivos Programáticos				AE			
	UL1	UL2	UL3	UL4	UL1	UL2	UL3	UL4
5º	6	7	4	7	5 (-1)	6 (-1)	4	6 (-1)
6º	7	5	7	-	6 (-1)	5	6 (-1)	-
7º	6	6	8	6	5 (-1)	7 (+1)	6 (-2)	6
8º	5	6	7	4	7 (+2)	5 (-1)	5 (-2)	5 (+1)
9º	7	4	4	-	6 (-1)	7 (+3)	5 (+1)	-

Tabela 15 - Comparação dos *Objetivos* do Programa de 2017 com as *Aprendizagens Essenciais* no 2º e 3º Ciclos

- a linguagem das *Aprendizagens Essenciais* é mais objetiva e concisa, dir-se-ia até mais abrangente e menos confessional (ver tabelas 16 a 19), com a introdução de novas capacidades a adquirir como “caracterizar; discutir; explicar; participar e saber”;

Ano / UL	(8) Objetivos ↷ - 2	(6) Aprendizagens Essenciais
7º / UL 3 “Riqueza e Sentido dos Afetos”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender que a pessoa humana cresce e se desenvolve. 2. Identificar a etapa da adolescência como relevante na formação da personalidade e no desenvolvimento da vocação pessoal. 3. Conhecer as várias dimensões da personalidade humana. 4. Descobrir os fatores desenvolvimentais da adolescência. 5. Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência. 6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes. 7. Valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento. 8. Conhecer a mensagem cristã sobre a felicidade e a realização pessoal. 	<p>Identificar os aspetos essenciais que <u>caracterizam a Adolescência</u>; (ESP, Hist)</p> <p>Discutir a relevância da adolescência na <u>formação da personalidade e no desenvolvimento pessoal</u>; (CN, Hist, TIC, CD)</p> <p>Valorizar a <u>família, os outros e a sociedade</u> na construção da personalidade da pessoa; (EF, ESP, FR, ING, TIC)</p> <p>Relacionar as mudanças na adolescência com o aumento da <u>responsabilidade pessoal, no Ser e no agir</u>; (CN, EF, CD, ESP, TIC)</p> <p>Valorizar a <u>mensagem cristã para a vivência do amor humano</u>; (P, TIC)</p> <p>Assumir <u>atitudes responsáveis na procura da felicidade pessoal e dos outros</u>. (CN)</p>

Tabela 16 - Análise das *Aprendizagens Essenciais* da UL 3 do 7º ano de EMRC

Ano / UL	(5) <i>Objetivos</i> ↗ + 2	(7) <i>AE</i>
8º / UL 1 “O Amor Humano”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer a sexualidade, a fecundidade e o amor humano como essenciais à realização da pessoa. 2. Relacionar os dados das ciências sobre o planeamento familiar com a interpretação cristã da realidade e da pessoa humana. 3. Organizar um universo de valores fundado na perspectiva cristã e na liberdade responsável de cada pessoa. 4. Descobrir a mensagem cristã sobre o amor e a fecundidade, reconhecendo as suas implicações na prática da vida quotidiana. 5. Desenvolver uma atitude responsável perante a sexualidade. 	<p>Identificar <u>sinais que manifestem Amor</u>; (CN)</p> <p>Reconhecer a a <u>família</u> como espaço de amor e de abertura aos outros;</p> <p>Compreender que a <u>fecundidade sexual</u> é um bem pessoal e social; (CN, GEO)</p> <p>Identificar os <u>métodos anticoncepcionais</u>: suas vantagens e implicações éticas; (CN, CD)</p> <p>Perceber a <u>Maternidade e paternidade responsável</u>; (CN) Reconhecer na <u>mensagem cristã</u> a importância do amor e da fecundidade e suas implicações numa opção de vida; (GEO)</p> <p>Valorizar atitudes de <u>fidelidade e doação</u> no amor e na sexualidade. (CN, CD)</p>

Tabela 17 - Análise das *Aprendizagens Essenciais* da UL 1 do 8º ano de EMRC

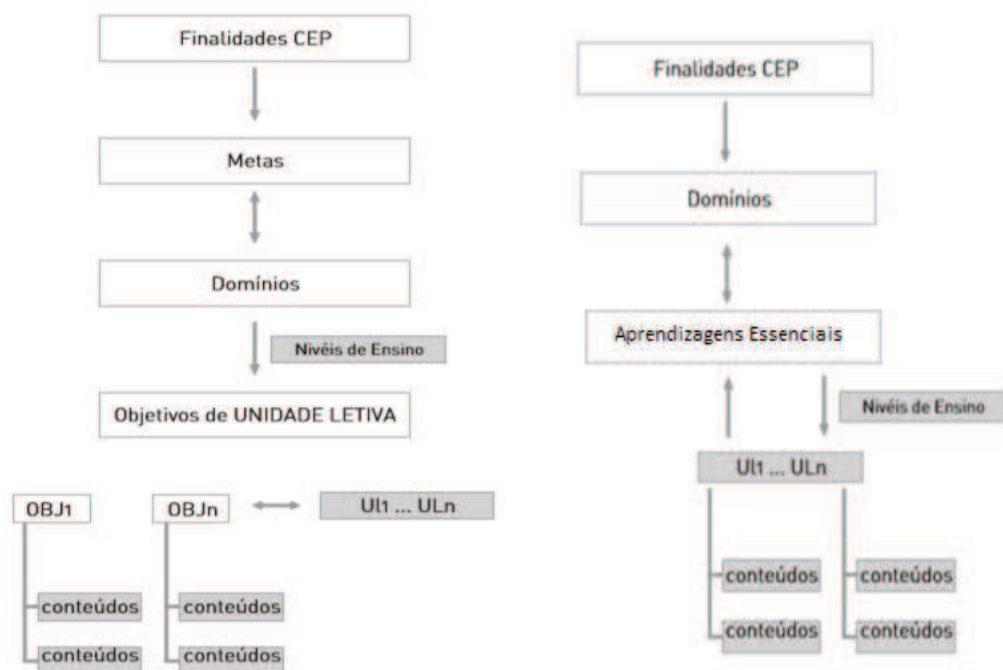
Ano / UL	(7) <i>Objetivos</i> ↶ - 2	(5) <i>AE</i>
8º / UL 3 “A Liberdade”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Questionar o sentido da realidade enquanto espaço onde o ser humano exerce a sua liberdade. 2. Reconhecer que a consciência autónoma da pessoa deriva da sua condição de ser livre e está orientada para o bem. 3. Interpretar criticamente situações de manipulação da consciência humana. 4. Tomar consciência dos riscos das dependências. 5. Interpretar a Páscoa como experiência de libertação. 6. Conhecer a mensagem cristã sobre a relação entre a bondade amorosa de Deus e a liberdade humana. 7. Tomar consciência da liberdade como um bem para a realização pessoal. 	<p>Identificar a <u>realidade humana</u> enquanto <u>espaço onde a pessoa exerce a sua liberdade</u>; (CN, ESP, EV, HIST, CD)</p> <p>Reconhecer a <u>Pessoa</u> enquanto Ser voltado <u>para o bem</u>; (CD)</p> <p>Apontar situações de <u>manipulação da consciência humana</u> e suas implicações no impedimento ao exercício da liberdade; (HIST, CN, EV, CD)</p> <p>Reconhecer na <u>mensagem cristã</u> a bondade de Deus e o apelo à vivência da liberdade na realização pessoal; (CD)</p> <p>Assumir <u>atitudes responsáveis</u> promotoras de Liberdade. (EV, CD)</p>

Tabela 18 - Análise das *Aprendizagens Essenciais* da UL 3 do 8º ano de EMRC

Ano / UL	(4) <i>Objetivos</i> ⁵ + 3	(7) <i>AE</i>
9º / UL 2 “Deus, o grande Mistério”	<p>1. Equacionar respostas fundamentadas sobre a existência de Deus, desenvolvendo uma posição pessoal.</p> <p>2. Identificar as representações de Deus no Judaísmo e em Jesus de Nazaré.</p> <p>3. Destacar a bondade e a grandeza de Deus.</p> <p>4. Descobrir, em factos sociais e acontecimentos históricos, as transformações provocadas pela vivência da fé.</p>	<p>Identificar a <u>problemática da existência de Deus</u> no diálogo crença vs razão; (HIST)</p> <p>Discutir várias <u>formas de recusa de Deus</u>: ateísmo, agnosticismo e relativismo; (HIST)</p> <p>Apontar vários <u>elementos constitutivos do fenómeno religioso</u>;</p> <p>Reconhecer, na <u>mensagem bíblica</u>, a bondade e a grandeza de Deus como um <u>apelo à construção de um mundo solidário</u>.</p> <p>Compreender que a <u>fé cristã é uma experiência de encontro</u> e da bondade de Deus;</p> <p>Descobrir em factos sociais e acontecimentos históricos, transformações provocadas pela vivência da fé; (HIST, GEO)</p> <p>Elaborar <u>propostas de atuação no mundo alicerçadas na cosmovisão cristã</u>.</p>

Tabela 19 - Análise das *Aprendizagens Essenciais* da UL 2 do 9º ano de EMRC

- uma vez que a gestão dos *Conteúdos* estava ao serviço da aquisição dos *Objetivos* e da capacidade demonstrada pelos alunos, cabe ao professor de EMRC, em função das AE, adequar e determinar as estratégias e atividades de aprendizagem;
- os *Conteúdos* apresentam-se assim hoje com um corpo de conhecimentos com vista a promover, de forma contextualizada e diferenciada, as AE da disciplina (ver comparação abaixo entre o *Programa de EMRC de 2014* e as atuais AE).



Atendendo a esta alteração na estruturação programática, a planificação deve, portanto, ser bastante criteriosa e fundamentada no contexto da escola e dos alunos em questão.

Com a atribuição de uma maior autonomia no horizonte das AE, a gestão do programa assume para o docente de EMRC um desafio ainda maior do que anteriormente, atendendo ao condicionalismo das turmas mistas e, por vezes, reduzidas.

É importante neste ponto realçar que a EMRC necessita de um novo olhar atento sobre o seu programa, em termos da sua estruturação interna e conteúdos propostos, de forma a que estes se coadunem com o *Perfil dos Alunos* e com os conhecimentos, capacidades e atitudes propostos pelas AE.

2.1. Dificuldades na operacionalização das aprendizagens da EMRC

O 7º ano de escolaridade é um caso elucidativo da tarefa que implica operacionalizar as aprendizagens da disciplina no âmbito do *Perfil dos Alunos*.

O currículo da EMRC, como anteriormente se referiu, estrutura-se em espiral, sendo os conhecimentos, as capacidades e as atitudes trabalhados ao longo do tempo com um nível

crecente de profundidade, atendendo à capacidade de cognição dos alunos. Na Unidade Letiva 2 do 7º ano “As Religiões” constata-se por exemplo que esta tem ligações internas com o 1º e 2º ciclos nas referências à festividade da Páscoa, ao livro sagrado do Cristianismo e à pessoa histórica e religiosa de Jesus, mas também se interligará com Unidades do 3º ciclo e secundário¹⁸², como “O Ecumenismo” e “Deus, o grande Mistério”.

UL 2 - As Religiões	1.º ciclo	1.ºano - Unidade Letiva 2 - Jesus Nasceu 2.ºano - Unidade Letiva 3 - A Páscoa dos Cristãos 2.ºano - Unidade Letiva 4 - Deus é Amor 3.ºano - Unidade Letiva 3 - Diálogo com Deus 4.ºano - Unidade Letiva 4 - A Bíblia
	2.º ciclo	6.ºano - Unidade Letiva 2 - Jesus, um Homem para os outros
	3.º ciclo	8.ºano - Unidade Letiva 2 - O Ecumenismo 9.ºano - Unidade Letiva 2 - Deus, o grande Mistério
	Secundário	Unidade Letiva 1 - Política, Ética e Religião Unidade Letiva 5 - A Religião como Modo de Habitar e Transformar o Mundo Unidade Letiva 7 - Ciência e Religião

Tabela 20 - Articulação intradisciplinar da UL2 do 7º ano "As Religiões"

De acordo com as AE aqui referidas um aluno que já tenha frequentado a disciplina em anos anteriores, ou possuir alguma cultura religiosa, terá maior facilidade em *Identificar manifestações do fenómeno religioso e da experiência religiosa* e *Perceber a função da religião na vida pessoal e coletiva*, do que um aluno que iniciou a frequência da disciplina nesse ano de escolaridade.

Numa disciplina opcional a eficácia desta “espiralidade” do conhecimento apresenta as suas lacunas, uma vez que existem conteúdos fundamentais que, uma vez não apreendidos, tornam mais difícil a compreensão de outros seguintes. Por exemplo, a não frequência do 7º ano de EMRC comprometerá, em parte, a futura aprendizagem sobre o fenómeno religioso, em virtude de não terem sido adquiridos *conhecimentos, capacidades e atitudes* chave, como por exemplo, *Perceber a função da religião na vida pessoal e coletiva*, *Identificar as tradições religiosas orientais* ou *Verificar que os princípios éticos comuns das várias religiões promovem a paz e*

¹⁸² “Aprendizagens Essenciais, 7º Ano, 3º Ciclo do Ensino Básico, Educação Moral e Religiosa Católica.” s.d. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/emrc_3c_7a.pdf (acedido em 23 de fevereiro de 2019), 3.

o bem comum, pois dificilmente outra disciplina curricular os poderá desenvolver. O 7º ano é, porém, curiosamente, o único ano de escolaridade no 3º ciclo em que, nas AE, não se faz referência às competências definidas como sendo específicas da disciplina de EMRC, mas sim, e apenas, “transversais a várias unidades letivas e anos de escolaridade”¹⁸³, tal como referido para o ensino secundário¹⁸⁴.

5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
<i>o aluno deve desenvolver um conjunto de competências específicas da disciplina de EMRC e <u>transversais a várias unidades letivas e anos de escolaridade</u></i>	<i>o aluno deve desenvolver um conjunto de competências específicas da disciplina de EMRC e <u>transversais a várias unidades letivas e anos de escolaridade</u></i>	<i>o aluno deve desenvolver um conjunto de competências transversais a outras disciplinas e anos de escolaridade</i>	<i>o aluno deve desenvolver um conjunto de competências específicas da disciplina de EMRC e <u>transversais a várias unidades letivas e anos de escolaridade</u></i>	<i>o aluno deve desenvolver um conjunto de competências específicas da disciplina de EMRC e <u>transversais a várias unidades letivas e anos de escolaridade</u></i>
Secundário	<i>O aluno deverá desenvolver um conjunto de competências transversais a outras disciplinas</i>			

Tabela 21 - Comparação das competências da EMRC no 2º e 3º ciclos e secundário

Tratando-se o 7º ano de um ano em que o ensino sobre o núcleo central constitutivo da identidade das religiões, a sua relevância em termos do património cultural, ou a contribuição das religiões para a promoção da paz e do bem comum são tão intrínsecos ao ensino religioso, é pouco claro o porquê desta diferenciação no conjunto do 2º e 3º ciclos do ensino básico.

O conjunto de competências específicas da disciplina de EMRC, e constantes em todos documentos das AE e em articulação com as *Áreas de competências* do *Perfil dos Alunos*, são:

- *Interpretar informação, planear e conduzir pesquisas (A; B; C; D; I);*
- *Utilizar de modo proficiente linguagens e símbolos (A; B; D; F; H; I; J);*
- *Compreender a necessidade de fontes, históricas e outras, para a produção de conhecimento (A; B; C; D; F; I);*

¹⁸³ *Aprendizagens Essenciais 7º Ano EMRC.*

¹⁸⁴ Direção Geral da Educação. “Aprendizagens Essenciais, Ensino Secundário, Educação Moral e Religiosa.” Direção-Geral da Educação. s.d.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/emrc_sec.pdf (acedido em 23 de fevereiro de 2019).

- *Colaborar em diferentes contextos comunicativos, utilizando ferramentas analógicas e digitais (A; B; C; D; E; H; I);*
- *Reconhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade (A; B; C; D; E; F; G; I);*
- *Relacionar sempre que possível as aprendizagens da disciplina de EMRC com os dados das outras ciências, valorizando um Património de conhecimento comum que se reflète na história dos Povos e no uso dos Valores nas relações humanas (A; B; C; D; E; F; G; H, I; J);*
- *Promover respeito entre diferentes culturas, a justiça e a paz (A; B; C; D; E; F; G; H; I);*
- *Estabelecer consigo próprio e com os outros uma relação harmoniosa e salutar (A; C; E; F; G; J).*

Relativamente ao ensino secundário, a organização curricular das AE da EMRC não foi definida por ano de escolaridade, mas sim para todo o ciclo, sendo propostas dez unidades letivas sem determinar o ano a que se destinam. Tal tem o intuito de:

- *proporcionar ao docente a possibilidade de organizar a leção segundo o itinerário que julgar melhor servir os interesses formativos dos alunos na sua realidade concreta;*
- *possibilitar uma mesma linha base de aprendizagens, adaptadas a cada faixa etária e à sua capacidade reflexiva e*
- *levar os alunos à estruturação do agir ético e moral a partir da experiência religiosa e da visão cristã da vida tornando possível que progridam de forma equilibrada à*

*plenitude do humano (...), tendo em conta que se trata de uma disciplina de frequência facultativa.*¹⁸⁵

2.2 Abordagens contextualizadas dos Critérios de Avaliação de EMRC

O Decreto-Lei n.º 55/2018 prevê que as AE constituam a orientação curricular de base, “para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem”¹⁸⁶, sendo a avaliação sustentada por uma dimensão formativa e parte integrante do ensino e da aprendizagem, baseando-se num processo contínuo de intervenção pedagógica, para a qual se devem utilizar “procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher”. Não é com surpresa pois, que se verifique uma contextualização na elaboração dos documentos curriculares da disciplina de EMRC, e que esta possa estar relacionada com variantes como o grau de inserção da EMRC na vida da escola, a permanência mais ou menos duradoura do seu docente, a motivação dos alunos, ou a vivência religiosa da comunidade local em questão. Tomam-se como exemplos nesta reflexão os *Critérios Específicos de Avaliação de EMRC* para o 7º ano do Agrupamento de Escolas (A. E.) de Mondim de Basto, concelho de Mondim de Basto, distrito de Vila Real, do A.E Monte da Lua, concelho de Sintra, distrito de Lisboa e do A.E. de Azeitão, concelho e distrito de Setúbal, que constam respetivamente como Anexos 2, 3 e 4.

É interessante verificar as diferenças e semelhanças na conceção da avaliação das aprendizagens no novo cenário do *Perfil dos Alunos*, em que deixam de existir *Metas* a alcançar, para se definirem *Aprendizagens Essenciais* a adquirir por todos. Neste sentido, a elaboração dos critérios de avaliação evidencia a ponte que cada docente faz entre o que é a proposta da

¹⁸⁵ Direção Geral da Educação. “Aprendizagens Essenciais, Ensino Secundário, Educação Moral e Religiosa.” Direção-Geral da Educação. s.d. (acedido em 23 de fevereiro de 2019).

¹⁸⁶ *Decreto-Lei n.º 55/2018*, Capítulo II, Secção I, Artigo 17.º, n.º 2.

disciplina na escola, com a sua perceção e adaptação ao que é a realidade concreta da comunidade escolar e são as necessidades dos seus alunos.

A principal diferença inicia-se, desde logo, com a organização da própria tabela informativa. Enquanto que os A. E. de Mondim de Basto e Monte da Lua elaboram uma única tabela para os três ciclos do ensino básico e secundário, o A. E. de Azeitão fá-lo por ano de escolaridade. Por outro lado, o A. E. Monte da Lua refere na primeira coluna as competências de eleição do seu Projeto Educativo (*Literacias, Competências Estruturais e Competências Pessoais*) e os A. E. de Mondim de Basto e de Azeitão optam por dar destaque aos domínios da EMRC, também designados por “dimensões”.

Mondim de Basto	Monte da Lua	Azeitão
<i>Dimensões</i>	<i>Competências Curriculares</i>	<i>Domínios</i>
Conhecimentos Social Pessoal	Conhecimento religioso Reflexão Cristã (cultura e visão cristã da vida) Vivência ética e moral	Religião e experiência religiosa Cultura e visão cristã da vida Ética e Moral

Tabela 22 - Comparação das dimensões/domínios em três escolas

Relativamente à ponderação para cada *domínio/dimensão ou competência* esta também não é uniforme. O peso atribuído evidencia a relevância dada pelo docente a cada área de ensino da EMRC na aprendizagem e formação dos alunos. Recorde-se que, pelo *Programa de 2014*, foi concedido um maior peso ao domínio da *Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida*, de natureza essencialmente intelectual. Hoje, não se considerando à partida *Metas e Objetivos Programáticos*, o professor tem a autonomia de equilibrar o peso de cada domínio, consoante o contexto da escola e dos alunos (ver tabela 23).

Domínios	Mondim de Basto	Monte da Lua	Azeitão
<i>Conhecimentos</i> <i>Conhecimento religioso</i> <i>Religião e experiência religiosa</i>	50% ↗	30%	30%
<i>Social</i> <i>Reflexão Cristã</i> <i>Cultura e visão cristã da vida</i>	20% ↶	30%	35%
<i>Pessoal</i> <i>Vivência ética e moral</i> <i>Ética e Moral</i>	30%	40%	35%

Tabela 23 - Comparação das ponderações de avaliação em três escolas

Monte da Lua e Azeitão têm ponderações muito próximas, com uma variação de 5%, centrando-se um pouco mais no desenvolvimento social e moral dos alunos, enquanto que Mondim de Basto opta por uma divisão 50%-50%, esclarecendo em nota de rodapé que “dada a especificidade desta disciplina no que concerne à aquisição, reflexão, fundamentação e vivência concreta de atitudes e valores morais católicos, a percentagem atribuída na avaliação será de 50% para a dimensão dos Conhecimentos e 50% para a dimensão Pessoal e Social.” O A.E. de Mondim de Basto é um exemplo pertinente e bem elucidativo de uma estruturação avaliativa muito discriminada e rigorosa, sendo a única grelha com atribuição de 28% a “Fichas de avaliação ou trabalhos equivalentes”, enquanto que o Monte da Lua é o único a propor “testes” como instrumento de avaliação.

A avaliação formativa assume assim, de acordo com o *Perfil dos Alunos* e as AE uma importância significativa, sendo a principal modalidade de avaliação.

No que diz respeito à relação dos vários *domínios* com as AE do *Perfil dos Alunos* assiste-se a uma certa arbitrariedade no seu posicionamento na grelha, nem sempre se conseguindo uma eficaz correlação com as aprendizagens avaliadas, caso do A. E. Monte da Lua, que as apresenta transversalmente às competências curriculares, não havendo uma articulação clara com a restante informação. Mondim de Basto divide-as, por sua vez, pelas várias *dimensões/domínios*

numa grelha à parte, articulando-as com os respetivos parâmetros de avaliação, tornando a sua análise mais clara e objetiva. O A. E. de Azeitão apresenta numa coluna final as dez *Áreas de competência*, preferindo dar destaque, logo a seguir à coluna da ponderação, às *Competências Transversais* que são extraídas dos documentos das *Aprendizagens Essenciais* e se referem como sendo específicos da disciplina de EMRC. Em relação a estas competências, o A. E. Monte da Lua não faz menção a nenhuma delas, salientando e adaptando antes, para cada *domínio/competência curricular*, um conjunto de algumas *Finalidades da disciplina* e das anteriores *Metas Curriculares*. Esta “recuperação” da orientação por *Metas* é reveladora do que muitos docentes acabarão por fazer enquanto o *Programa de EMRC de 2014* não se atualizar.

Em suma, lidar com uma nova visão para a educação e novos conceitos de competência num contexto de autonomia e flexibilidade curricular, desafia, individualiza, contextualiza e responsabiliza muito mais a participação e prática letiva dos professores. Em relação aos docentes de EMRC reposiciona-os muito além de agentes da pastoral educativa, com idoneidade atestada pela respetiva entidade eclesial, mas também como “agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar”¹⁸⁷ e com um papel decisivo no processo educativo dos alunos.

2.3 Diferenciação pedagógica

Lidar com a heterogeneidade implica ver a diferença e aproveitá-la pedagogicamente. Neste sentido, a *diferenciação* abre as portas para olhar e gerir o programa a partir do que os alunos são e do conhecimento que trazem consigo. Esta análise consciente à turma e a proposta ao grupo de poder decidir como se vai apropriar do novo conhecimento, possibilita aos alunos serem corresponsáveis e co-autores pela sua aprendizagem.

¹⁸⁷ *Decreto-Lei n.º 55/2018*, Capítulo I, Artigo 4.º, alínea d.

Neste sentido, o desenvolvimento de projetos de trabalho é uma estratégia pedagógica que, no âmbito do *Perfil dos Alunos*, potencia a aquisição de um manancial de conhecimentos e vivências bastante enriquecedores, no que diz respeito à pesquisa e recolha de informação, à relação interpessoal, à prática do diálogo e do consenso, à gestão de objetivos e à avaliação de resultados. A comunicação que se opera nos projetos de grupo proporciona uma gestão de contribuições e de críticas que são uma base sólida para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, obrigando à discussão e concentração no que são os objetivos comuns. A construção conjunta do conhecimento conduz à partilha de competências entre os vários elementos do grupo de trabalho, descentrando assim a ação e a atenção exclusivamente no professor. Hoje as aulas não podem ser mera instrução e são os próprios alunos que as exigem mais dinâmicas e com uma interação recíproca aluno/professor.

O *Programa de EMRC de 2014* visiona este modelo de ensino centrado no aluno, através da aprendizagem cooperativa, da educação pelo serviço e de discussões em sala de aula. Em turmas reduzidas ou mistas, com alunos de vários anos de escolaridade, mas do mesmo ciclo, a diferenciação pedagógica é uma opção à qual o docente recorre de forma a melhor integrar e motivar os alunos, porém, por vezes, não tem plenamente o resultado desejado.

Na turma mista onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Escola Secundária Fernando Lopes Graça, esta era composta apenas por 8 alunos, seis alunos do 7º e dois do 8º ano, sendo que um estava a frequentar a disciplina pela primeira vez¹⁸⁸. A dificuldade no relacionamento entre pares, a timidez, a participação inoportuna e a falta de pontualidade dificultaram a implementação de projetos com autonomia, requerendo os alunos a minha supervisão, auxílio e incentivo constantes.¹⁸⁹ Todavia, quando se solicitava uma opinião ou testemunho pessoal sobre determinados conteúdos das UL 3 e 4 do 7º ano, “Riqueza e Sentido dos Afetos” e “A Paz Universal”, metade dos alunos partilhava espontaneamente e com

¹⁸⁸ Cf. RIBEIRO, C. *Portefólio da Prática de Ensino Supervisionada (PES)*. Lisboa: UCP, 2018, Capítulo 1, 10.

¹⁸⁹ Cf. *Ibidem*, Capítulo 3, 6.

desenvoltura sobre a sua própria experiência, desencadeando o debate e provocando um confronto de ideias e diferenças. As aulas tiveram uma componente mais prática do que teórica, tendo-se testado várias estratégias de aprendizagem como trabalhos a pares, apresentações individuais e em grupo, jogos e debates que os forçava a trabalhar em conjunto.

Neste microcosmo de 8 alunos o maior desafio para mim foi, pois, compreender como eles podem ser uma turma e aprender enquanto turma, apesar das suas múltiplas diferenças, ao invés de permanecerem e trabalharem exclusivamente com os colegas da sua turma de origem sem criarem laços de verdadeira convivência e amizade com os restantes. Este é, uma grande preocupação da disciplina nos vários ciclos de ensino. Se permanecem como ilhas resistindo ao trabalho cooperativo com quem menos conhecem e não participando e contribuindo com as suas opiniões e reflexões, a aprendizagem da EMRC é deficitária e não realiza uma das suas mais nobres funções no ensino - a humanização do aluno, que só o será plenamente, se aprender a ser um com e para os outros.¹⁹⁰

3. A EMRC e a interdisciplinaridade

A valorização da gestão e lecionação interdisciplinar é um dos grandes desafios da flexibilidade curricular não podendo permanecer como uma opção de poucos, mas antes como um recurso contributivo de todos. Trata-se de um trabalho colaborativo que se deve desenrolar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens.

No website da *Autonomia e Flexibilidade Curricular* partilham-se algumas iniciativas que realçam possíveis oportunidades para o desenvolvimento da interdisciplinaridade. Por exemplo, dedicar-se uma semana a atividades de ciências ou de línguas e determinadas disciplinas dedicarem parte da sua carga letiva semanal ao estudo transdisciplinar de um tema específico, trabalhando os professores em conjunto de modo a proporcionar aos alunos a integração de vários saberes num projeto comum.

¹⁹⁰ RIBEIRO, C. *Portefólio da Prática de Ensino Supervisionada (PES)*. Capítulo 6, 14.

A sugestão de articulação da EMRC com outras disciplinas é já proposta nas AE registando-se no 2º e 3º ciclos, por ano e disciplina, o seguinte total de articulações possíveis:

ANO/ DISCIPLINA	Português	Inglês	Francês	Espanhol	HGP ¹⁹¹	História	Geografia	Ciências Naturais	Físico-Química	Ed. Visual	Ed. Tecnológica	Ed. Musical	Ed. Física	TIC	Cidadania e Desenvolvimento	Total AE ¹⁹²
5º	15	-	-	-	1	-	-	3	-	8	6	3	-	-	14	21
6º	15	1	-	-	-	-	-	3	-	6	3	-	-	-	11	17
7º	5	1	1	3	-	10	3	5	3	2	-	-	3	13	9	23
8º	1	-	-	1	-	7	6	11	1	6	-	-	1	-	12	22
9º	-	1	2	1	-	7	3	4	-	-	-	-	-	-	9	18

Tabela 24 - Totais de articulação da EMRC com outras disciplinas

Tendo como referência de análise o total das AE de EMRC por ano de escolaridade, constatamos que no 2º ciclo Português, Educação Visual e Cidadania e Desenvolvimento são as disciplinas com maior possibilidade para se desenvolver um trabalho interdisciplinar, enquanto que no 3º ciclo História, Ciências Naturais, TIC e Cidadania e Desenvolvimento assumem, por exemplo, maior destaque em UL como “As Religiões”, “O Amor Humano”, “O Ecumenismo” e “A Dignidade Humana”. Elencando-se para cada conteúdo das AE a(s) disciplina(s) com as quais se pode estabelecer um trabalho cooperativo, torna-se mais fácil agora propor aos outros colegas docentes atividades, trabalhos e visitas de estudo em conjunto.

Alguns exemplos desta articulação poderão ser a elaboração de presépios em conjunto com Educação Tecnológica no 5º ano, por ocasião da UL “Advento e Natal”, uma visita de estudo no 7º ano aos templos religiosos em articulação com História, após a leção da UL “As Religiões”, a elaboração de um friso do tempo em conjunto com Físico-Química, aquando da UL “As Origens”, ou a abordagem das principais tradições religiosas durante o tema da

¹⁹¹ História e Geografia de Portugal.

¹⁹² Total das *Aprendizagens Essenciais* de EMRC por ano de escolaridade.

“Interculturalidade” em Cidadania e Desenvolvimento. Se elevarmos esta cooperação a um novo patamar, poder-se-ia criar um Domínio de Autonomia Curricular (DAC, previsto no Decreto-Lei n.º 55/2018) sobre as Religiões, em que todas as disciplinas, com conteúdos convergentes, contribuíssem com a sua abordagem histórica, geográfica, literária ou artística para assim conduzir um ano de escolaridade pelo universo das tradições religiosas. Como atividade final todos poderiam montar uma exposição para a comunidade escolar, escrever para o jornal da escola ou da localidade e organizar um momento de conversa entre vários representantes das comunidades religiosas, com os alunos a serem os mediadores. A pesquisa de uma parceria com uma escola da União Europeia no âmbito do projeto *eTwinning* permitiria também a inclusão numa rede de trabalho colaborativo, com recurso às TIC, de forma a desenvolver o espírito de cidadania europeia, de conhecimento e compreensão de outros.

Aprender sob a perspetiva integrada de várias disciplinas dá, pois, um sentido completamente diferente à aprendizagem, despertando eficazmente a curiosidade e o interesse dos alunos que assim relacionam e aplicam conhecimentos numa possível avaliação final comum. O envolvimento e trabalho do docente de EMRC no seio do conselho de turma é fundamental para lançar propostas de articulação quer a outras áreas disciplinares, quer a projetos de escola já existentes, como é o caso da *Educação para a Saúde* ou do *Eco-Escolas*.

A componente de currículo Cidadania e Desenvolvimento (CD), integrando as matrizes de todas as ofertas educativas e formativas, oferece, como se pode observar pela Tabela 24 da página anterior, uma grande perspetiva de articulação com a EMRC, não só pela sua estratégia preferencial ser o trabalho de projeto, mas também porque alguns dos seus temas se interligam com alguns conteúdos de EMRC. Sendo uma área de trabalho transversal, de articulação disciplinar e com abordagem de natureza interdisciplinar, a CD mobiliza os contributos de diferentes componentes de currículo ou de formação, com vista ao cruzamento dos respetivos conteúdos com os temas da estratégia de educação para a cidadania da escola. Na tabela

seguinte identificam-se os três grupos de temas que fazem parte da planificação de CD e com os quais a EMRC poderá potenciar debates, trabalhos de grupo, visualizações de filmes, visitas de estudo ou outras atividades consoante o contexto de cada escola.

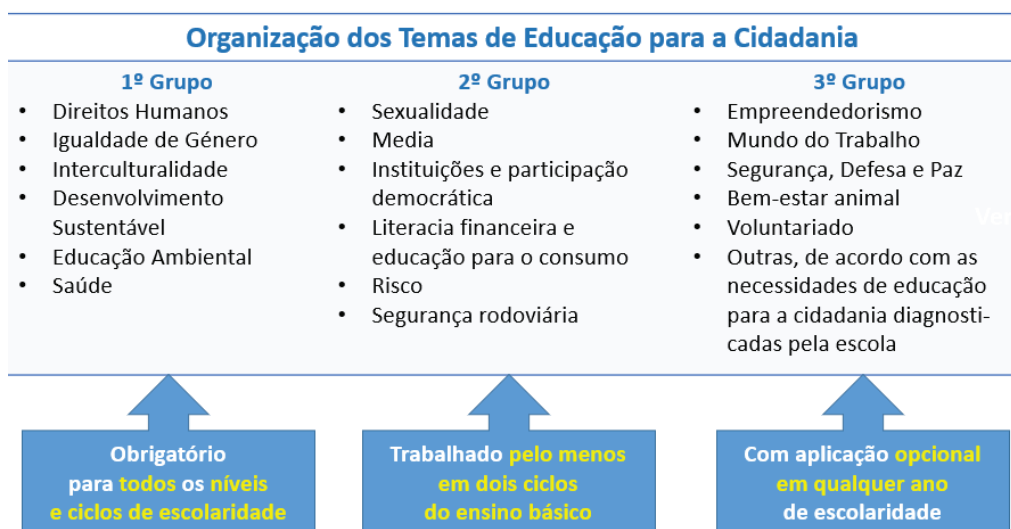


Tabela 25 - Planificação de Cidadania e Desenvolvimento

Tendo-se estruturado e sistematizado esta componente do currículo em temas obrigatórios e opcionais, tornando-a extensiva a toda a escolaridade obrigatória, não se pode descurar a sua via de colaboração com a EMRC, não só porque certos conteúdos se complementarizam, mas também, porque é uma forma do professor de EMRC estar em contacto com a totalidade da turma e assim poder promover, de dentro, a disciplina.

De forma a conhecer-se alguns dos desafios que o *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* lançou à disciplina de EMRC no ano letivo 2017/2018, nomeadamente a possibilidade de relação e articulação com a disciplina de CD, solicitei ao Secretariado Diocesano do Ensino Religioso de Lisboa a divulgação de um questionário online ¹⁹³ (Anexo 5) junto dos professores de EMRC.

Das 38 participações recebidas e tendo 25 completado o questionário considerou-se que o PAFC constituiu um desafio para a disciplina, tendo sido solicitada a sua participação em

¹⁹³ Link do questionário <https://surveyhero.com/c/9a697273>.

projetos de turma e em articulação com disciplinas como Português, História e Geografia de Portugal, Ciências, História, Educação Musical e Cidadania e Desenvolvimento.

3. Na sua opinião o PAFC constituiu um desafio para a disciplina de EMRC no ano letivo 2017/2018?

Number of responses: 35

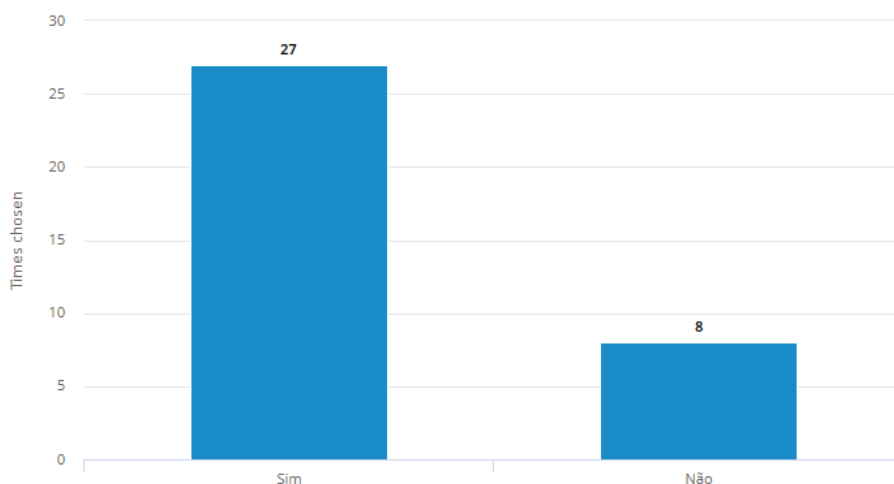


Figura 5 - Questionário de apoio ao Relatório Final (1)

Como consequências, realçou-se a melhoria da articulação interdisciplinar, a motivação dos alunos, a promoção da natureza transdisciplinar das aprendizagens e do trabalho em equipa.

4. Justifique a resposta acima (opção de escolha múltipla).

Number of responses: 34

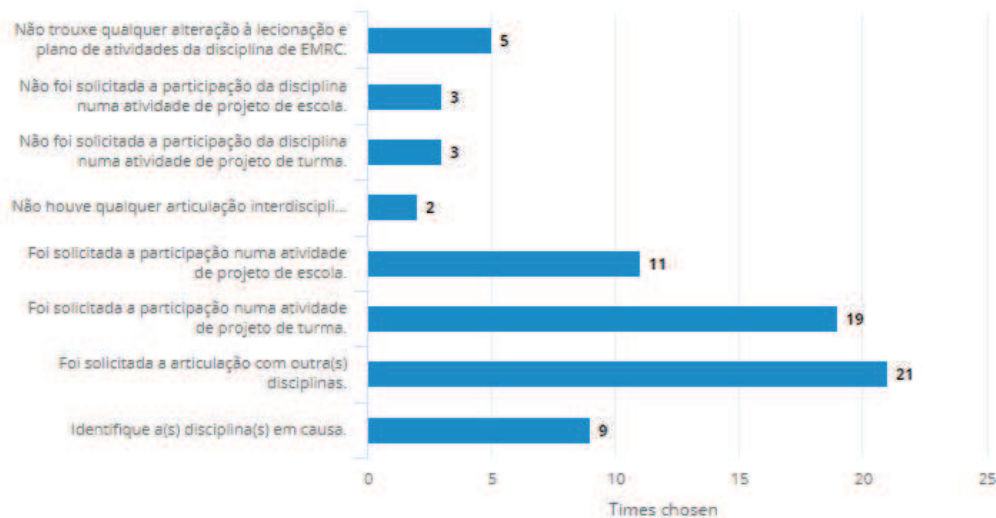


Figura 6 - Questionário de apoio ao Relatório Final (2)

Os exemplos referidos de atividades interdisciplinares foram: a organização do Carnaval e da festa de final de ano letivo; o envolvimento no projeto *Eco-Escolas* no contexto do DAC; visitas de estudo; a colaboração de todas as disciplinas num projeto final; o projeto “Despir preconceito, Vestir inclusão”; a formação de comunidades de aprendizagem; o projeto literacia aos idosos; a colaboração em temáticas de Educação para a Saúde e Sexualidade e a participação numa visita de estudo/viagem em família ao pinhal de Leiria, para a qual a EMRC contribuiu com a reflexão sobre a corresponsabilidade na família. Um dos participantes referiu que todas as semanas os professores da turma se reuniam para “partilhar as planificações de cada disciplina e para planificar em conjunto o contributo de cada uma para os projetos que os alunos estavam a desenvolver.”

Em relação à articulação com CD dezoito referiram não ter havido nenhuma relação, enquanto quinze confirmaram algum tipo de articulação, como por exemplo a “comemoração das efemérides”, a visita a um lar e a colaboração nos temas dos Direitos Humanos e da Educação Ambiental.

16. A EMRC desenvolveu algum tipo de articulação com a componente do currículo Cidadania e Desenvolvimento?

Number of responses: 33

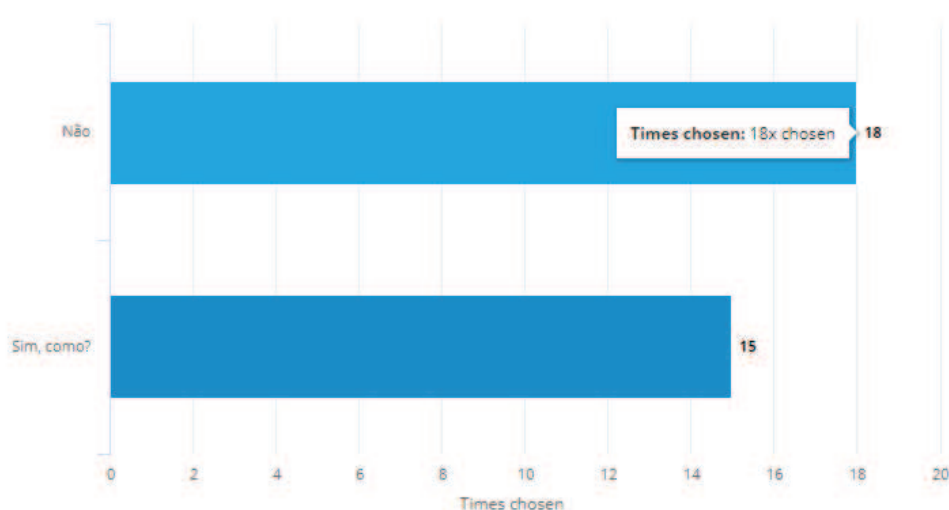


Figura 7 - Questionário de apoio ao Relatório Final (3)

Dezanove docentes consideraram que alguns conteúdos da componente do currículo de CD eram semelhantes aos de EMRC, dando como exemplo os temas dos Direitos Humanos, Voluntariado, Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Segurança, Defesa e Paz. Foram nesta resposta incluídos comentários como “as AE das duas disciplinas acabam por convergir e se assemelhar, no âmbito do desenvolvimento de alguns domínios essenciais de CD e dos conteúdos de EMRC”, a “componente curricular de Cidadania é praticamente a mesma de EMRC, mas sem a fundamentação religiosa”, “são os conteúdos da disciplina sem a componente religiosa”, a “CD é uma espécie de EMRC laica”.

17. Considera alguns conteúdos da componente do currículo Cidadania e Desenvolvimento semelhantes aos da EMRC?

Number of responses: 33

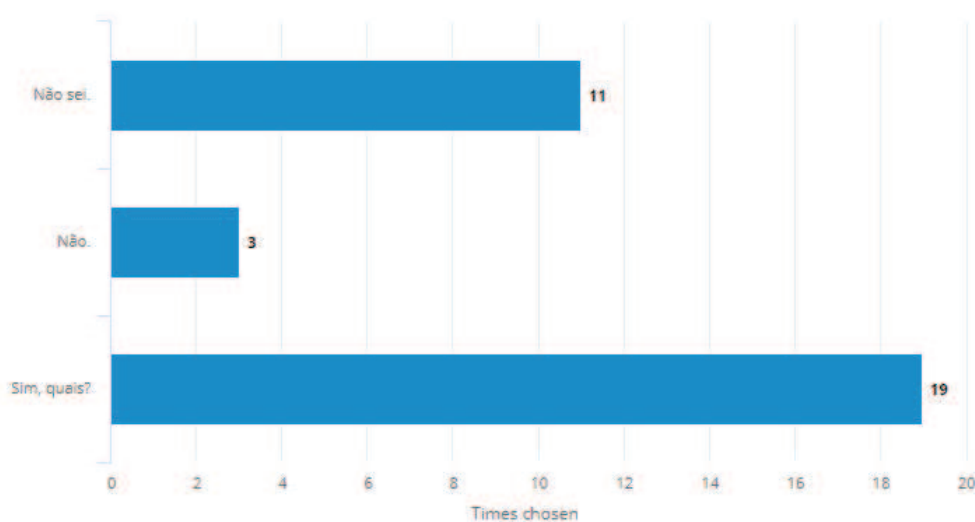


Figura 8 - Questionário de apoio ao Relatório Final (4)

Em relação à forma como encararam a experiência pedagógica da Autonomia e Flexibilidade Curricular, a opção mais escolhida foi “a possibilidade de agregar atividades e projetos de escola como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de competências”, tendo a maioria considerado que a EMRC pode beneficiar com a aplicação generalizada da Autonomia e Flexibilidade Curricular, “porque fazendo parte do currículo pode ser desafiada a participar ou dinamizar atividades de projeto” e “porque pode contribuir para a educação integral do aluno ao promover atividades que desenvolvam uma cultura de paz e tolerância a partir de uma visão

religiosa do mundo”. Apenas dois participantes consideraram não advir daí qualquer benefício, “dada a especificidade confessional da EMRC” e “dada a mudança frequente de docente”, tal não contribuindo para “um conhecimento sólido da realidade escolar e para o estreitamento de relações com os colegas, com vista a parcerias em atividades de projeto.”

18. Como encarou a experiência pedagógica da Autonomia e Flexibilidade Curricular no seu Agrupamento durante o ano letivo 2017/2018? Assinale de 1 a 5 por ordem crescente de importância.

Number of responses: 33

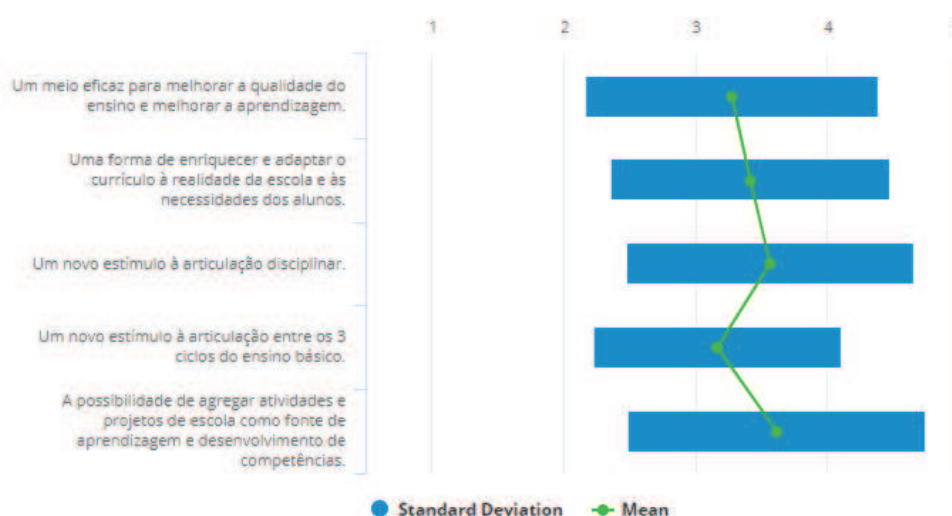


Figura 9 - Questionário de apoio ao Relatório Final (5)

19. A EMRC pode beneficiar com a aplicação generalizada da Autonomia e Flexibilidade Curricular? (opção de escolha múltipla)

Number of responses: 33

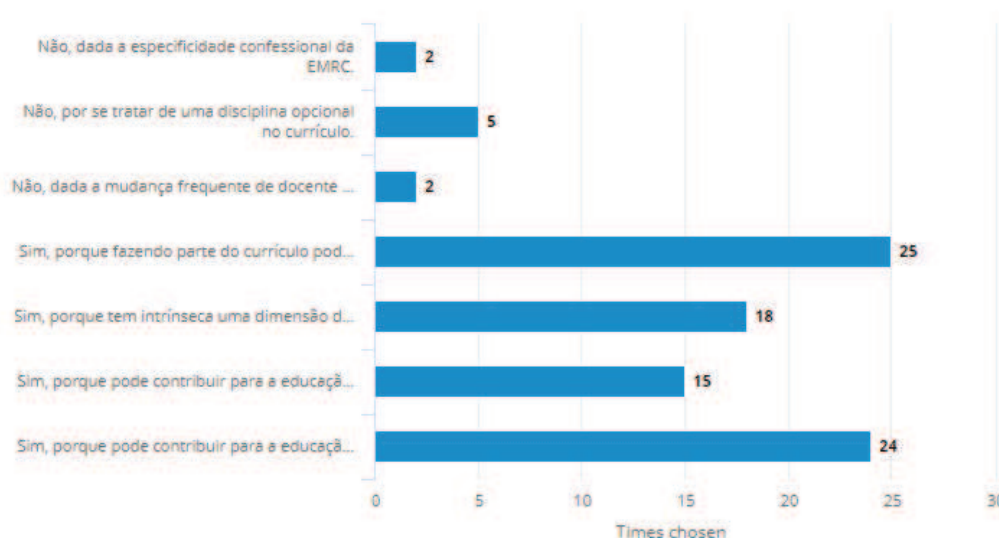


Figura 10 - Questionário de apoio ao Relatório Final (6)

Do universo de respostas reunido pode-se concluir que a maioria dos professores participantes no inquérito viveu o PAFC e envolveu-se em dinâmicas colaborativas, contribuindo para uma aprendizagem integrada de determinados conteúdos, quer sob a modalidade dos DAC, quer em parceria com uma ou mais disciplinas. Desta forma, participaram no desenvolvimento da educação integral do aluno tendo revelado a perceção de alguma semelhança curricular com a disciplina de CD.

4. Novo horizonte para o Ensino Religioso Escolar

Se se parte do princípio que

“a educação para todos, consagrada como primeiro objetivo mundial da UNESCO, obriga à consideração da diversidade e da complexidade como fatores a ter em conta ao definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos de escolaridade obrigatória”¹⁹⁴

então, uma disciplina como a Educação Moral e Religiosa Católica deve permanecer atenta e predisposta, sem temor e reservas à mudança, a rever as suas finalidades, a reavaliar o programa e a reorientar o seu caminho com vista a uma maior adequação à realidade da escola de hoje. Foi este um dos propósitos do *Programa de 2014* que conduziu a uma revisão massiva dos manuais e à formação de professores.

Passados cinco anos apenas somos confrontados na escola com uma nova legislação sobre a educação e com uma autonomia curricular que tem a ambição de preparar melhor os alunos para o século XXI. Diante da estabilidade deste cenário, suportado pela agenda internacional para a educação, não nos basta na EMRC adequar as antigas *Metas Curriculares* às *Aprendizagens Essenciais*. Por agora parece o suficiente, mas daqui para a frente, e ainda mais do que no passado, sentir-se-á na sala de aula, nos conselhos de turma e nas reuniões de departamento o impulso ainda maior de trabalhar a tão aclamada *diversidade* de pensamentos,

¹⁹⁴ *Perfil dos Alunos*, Prefácio, 5.

opiniões, origens, crenças, histórias, expectativas e receios, canalizando a esperança e a rebeldia juvenil para projetos de intervenção ambiental e social, num verdadeiro espírito de fraternidade.

É sobre este legado da disciplina, e partindo de uma hermenêutica séria e ponderada do *Programa de 2014* e de uma gestão diária de estratégias de aprendizagem adaptadas às necessidades e realidades pessoais e escolares dos alunos¹⁹⁵, que se introduz a reflexão seguinte.

O presente que se observa nas escolas, e a partir do qual se projeta a nova educação traçada no *Perfil dos Alunos*, é de pluralidade de alunos, de competências, de valores, de flexibilização de aprendizagens e de diferenciação pedagógica. A educação para os valores (tão comumente associada pelas direções de escola, pais e encarregados de educação à EMR ou EMRC) é assegurada de forma mais sistematizada, em moldes que ainda se testam, pela disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e pela transversalidade das múltiplas áreas de competências do *Perfil*.

O contributo adicional ao currículo do ensino religioso escolar, e mais especificamente da EMRC, destaca-se pela transmissão da mensagem e dos valores cristãos, considerados “enraizados na tradição cultural portuguesa”¹⁹⁶, pela proposta de um agir ético-moral cristão como chave de leitura da realidade pessoal e a um ensino sumário, e concentrado grandemente no 3.º ciclo, do fenómeno religioso, das crenças, das tradições religiosas e do diálogo ecuménico e inter-religioso. À exceção dos conteúdos sobre a relação com a família, amigos, sexualidade, ambiente e viver em sociedade, envoltos em dinâmicas de partilha, debate, projetos, visitas e passeios, é no vislumbrar do conhecimento sobre a diversidade dos outros, espelhado em Unidades Letivas como “Crescer na Diversidade” (3.º ano); “A partilha do pão” (6.º ano); “As Religiões”; “A Paz Universal” (7.º ano); “Deus, o grande Mistério” (9.º ano), que a maioria dos alunos se interroga e desperta para a riqueza da diferença. “Se sou diferente de ti, longe de te

¹⁹⁵ Cf. *Programa de EMRC 2014*, VII.

¹⁹⁶ *Ibidem*, 05.

prejudicar, aumento-te”¹⁹⁷, escrevia Saint Exupery. Pois não será por este caminho que o horizonte da EMRC se abre?

Com o regresso do religioso no processo de secularização da sociedade moderna, composta por populações cada vez mais multiculturais, multiétnicas e multirreligiosas, e em que se assiste a uma diversidade de formas de crenças e pertenças religiosas, bem como a um confronto entre a tradição recebida e a escolha autónoma dos indivíduos, é fundamental na educação dos mais novos mostrar e valorizar a diversidade humana. Se o que distingue o preconceito da tolerância é o conhecimento e se a “diversidade se faz riqueza e deve conduzir à compreensão, respeito, admiração e atitudes pacificadoras”¹⁹⁸, a educação religiosa escolar deve posicionar-se no ensino como uma ampliação desse conhecimento.

Trata-se de um conhecimento que, ao beneficiar da contribuição da teologia, psicologia, sociologia e antropologia da religião, pode permitir de forma gradual, sistematizada e adaptada a cada ciclo de ensino, descobrir a história, geografia, doutrina, ética, práticas, lugares e figuras das principais crenças e tradições religiosas do mundo. Ao revelar-se o humano nas suas múltiplas culturas religiosas, desmontando preconceitos e desenvolvendo análises que conduzam à descoberta, respeito e valorização da diferença do outro, expõe-se cada aluno e aluna, independentemente da sua situação de fé, procura, indiferença ou descrença, à vivência de várias comunidades crentes e ao seu relacionamento com o transcendente divino.

Neste peregrinar pelo património espiritual da Humanidade tomando contacto com as várias religiões e mundividências, todos os alunos poderão contribuir com as suas perspetivas pessoais, enriquecer-se com as visões dos outros, treinar e cultivar o diálogo, partilhar diferenças e elementos comuns e desencadear projetos em conjunto, sem que haja uma matriz

¹⁹⁷ CORDEIRO, A., F. MOITA, J. L. DIAS, e M. PORTUGAL. *Quero Saber, Manual do aluno EMRC, 7º ano*. Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2015: 86.

¹⁹⁸ MOURA DA SILVA, E. “Rever - Revista de Estudos da Religião.” *Religião, Diversidade e Valores Culturais: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania*, 2004: 6.

teológica e ética de referência, subentendida como a verdade.¹⁹⁹ Seria, pois, um tremendo desafio contribuir para que todos, no fim da escolaridade obrigatória, revelassem um espírito tolerante e crítico, apto para identificar a diversidade da cultura religiosa e “compreender, de forma adequada, o papel que as crenças e práticas religiosas desempenham na construção de subjetividades, sociedades e culturas contemporâneas”²⁰⁰.

Valorizando-se a pluralidade como a base do processo educacional, uma educação para a tolerância religiosa apresenta-se como parte essencial da política de direitos humanos e da cidadania e ética democráticas, em relação à qual a escola não pode desresponsabilizar-se e as religiões também não.

O papel das religiões na construção da paz entre os homens e na defesa e desenvolvimento dos direitos fundamentais da pessoa humana, estimula hoje um consenso e entendimento entre as várias denominações de fé em torno da promoção dos valores da justiça e da liberdade, no respeito pelas diferenças, na defesa do pobre, do fraco e do oprimido e na salvaguarda do ambiente. Continuar a assegurar pois um espaço vital para a religião no sistema educativo implicará, a longo prazo, dar a oportunidade ao diálogo inter-religioso como um projeto cultural em que ocorra uma partilha de mundividências e um esforço para equacionar o fundamento último da vida em comum.²⁰¹ Várias são já as iniciativas nas escolas que agregam a EMRC e a EMRE (Educação Moral e Religiosa Evangélica) na celebração de datas comemorativas como o Natal e a Páscoa, em projetos de solidariedade e na visita de estudo aos espaços sagrados de diversas religiões.

¹⁹⁹ A forma como cada religião se afirma detentora de uma verdade e certa de uma salvação, pode propiciar atitudes de intolerância. Em contrapartida, “o valor da hospitalidade dispõe-nos a acolher o outro no nosso espaço, sem o assimilar, e sabermos respeitar as práticas e valores de quem nos acolhe sem abdicar dos que caracterizam a nossa própria identidade.” STILWELL, Peter. *O diálogo inter-religioso como projeto cultural*. Vols. Volume IV -, cap. IV em *Coleção Portugal Intercultural*, de Observatório das Migrações, 122-140. 2008: 138.

²⁰⁰ MOURA DA SILVA, E., 7.

²⁰¹ “Um projecto cultural que envolva as várias comunidades religiosas deve assentar no comum respeito pela dignidade humana, no gosto adquirido por uma actuação ética e o exercício da razão humana, e no entendimento daquilo a que a tradição anglo-saxónica apelida de *due process* – ou seja, que os fins, por mais nobres que sejam, jamais se alcançam na sua pureza utópica, mas se salvaguardam no seu essencial só quando ganham forma em cada passo do caminho percorrido.” STILWELL, Peter. *O diálogo inter-religioso como projeto cultural*, 138.

No âmbito da reflexão sobre um novo horizonte para a EMRC forçosamente se questiona a vigência do modelo confessional presente, em que a Igreja Católica assume uma missão pastoral na escola e a exclusividade na formação, acreditação e anuência dos professores, bem como na elaboração do programa e manuais da disciplina. A premissa de que aos pais cabe o direito à educação dos seus filhos, daí o carácter opcional da EMR enquanto apoio à solicitação das famílias, não tem trazido mais alunos às salas de aula de EMRC. Nem mesmo os de tradição familiar católica com uma prática comunitária regular da sua fé que, na sua larga maioria, consideram suficiente a formação catequética nas paróquias. Curioso que somos desafiados pelo Papa Francisco a olhar com generosidade e compaixão para as diversas periferias, no entanto permanecer na periferia do currículo resulta, muitas vezes, num alcance limitado aos alunos e numa participação, por consequência, fugaz no projeto educativo. Entre as sucessivas colocações anuais, os professores conseguem, ainda assim, deixar uma marca, isto é, a combinação da sua identidade e da proposta da disciplina, com a prática de uma metodologia e gestão do programa eficazes.

Sem um número oficial nacional, recente e público do total de alunos matriculados nas ofertas de "Educação Moral e Religiosa" em estabelecimentos de ensino da rede pública, que nos permita confrontar com os dados da notícia que se transcreve de seguida publicada no Jornal de Notícias online em abril deste ano, resta-nos a indagação da sua exata veracidade e alguma consternação para, se de facto, esta é a realidade atual.

“Este ano letivo estão inscritos em Educação Moral e Religiosa 183 429 alunos do 1.º ao 12.º ano. São menos 8308 do que no ano passado e quase menos 82 mil do que em 2010/2011, quando estavam matriculados 265 372. (...) Comparativamente com o total de alunos inscritos no Básico e Secundário, os que optam por frequentar Moral e Religião são este ano cerca de 16,4% (menos de um quinto do total). No período entre 2008 e 2015, essa percentagem oscilou entre os 19% e os 21%.”²⁰²

²⁰² INÁCIO, A. “Menos de um quinto dos alunos inscritos em Religião e Moral.” Jornal de Notícias, abril 2019.

Diante da precaridade dos horários reduzidos e de alguma instabilidade profissional não deveriam estes fatores ser catapulta para repensar e reagir sobre esta oferta curricular facultativa, diante do término legal 2018/2019 para a lecionação de docentes não profissionalizados?²⁰³ Não sendo estes suficientes de futuro, há margem legal para se continuar a optar por docentes com habilitação própria ou por titulares de qualquer licenciatura acrescida de 120 ECTS? Que futuro se prevê para o grupo 290 de Educação Moral e Religiosa?

Assumindo a religião institucional na modernidade novas funções de guardiã de valores e chamada a participar nas questões éticas, económicas e sociais ligadas às transformações que as sociedades experimentam, apresenta-se como possível caminho a perspetiva de uma disciplina formativa, inclusiva, pluriconfessional e pluricultural, de opção facultativa enquanto projeto pedagógico, mas ambicionando a generalização da sua aplicação a toda a escolaridade obrigatória. Dado que ao lado da pluralidade das instituições há a pluralidade da procura, a disciplina de *Cultura, Ética e Religião (CER)* seria um desafio, proposta e apelo ao diálogo inter-religioso, à tolerância, à paz²⁰⁴, à interioridade e ao desenvolvimento de uma ética do género humano²⁰⁵.

A área de abrangência da cultura é vasta e através dela pretender-se-ia conduzir os alunos a explorar e debater temas que lhe suscitem a curiosidade e o interesse, relacionados por exemplo

²⁰³ Ministério da Educação e Ciência Escolar - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração. *Despacho n.º 6809/2014*. Editado por Série II Diário da República n.º 99/2014. 23 de maio de 2014.

²⁰⁴ “a paz não tem unicamente uma dimensão política, uma dimensão jurídica, mas igualmente uma dimensão ética e uma dimensão religiosa. Se esses elementos convergem, então a paz será possível. ANDRES, L. “Diálogo entre Hans Küng e Paul Ricoeur em torno do Manifesto para uma ética planetária de Hans Küng.” *Sens (revista da Amitié judéo-chrétienne de France)*, 1998.

²⁰⁵ Dois dos setes pilares de Edgar Morin para uma cultura de autonomia e responsabilidade são a “educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes; e desenvolvimento de uma ética do género humano, de acordo com uma cidadania inclusiva.” *Perfil dos Alunos*, p. 6. Realça-se igualmente o “Projeto para uma Ética Mundial” de Hans Küng, ao afirmar que “precisamos de políticos, diplomatas, empresários, funcionários e também de cientistas que possuam não só cada vez mais conhecimentos básicos de carácter quantitativo e estatístico, mas igualmente conhecimentos profundos de natureza histórica, ética e religiosa. A transmissão de conhecimentos, sem valores de referência, induz em erro.” KÜNG, H. *Projecto para Uma Ética Mundial*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

com a cultura juvenil, as culturas europeias, as culturas orientais, o cinema, a música, a moda, a arte plástica, entre outros.

No campo da ética, a disciplina de *Cultura, Ética e Religião* poderia ter como horizonte de aprendizagem o que Küng apelidou de “ética global”, ou seja, a partir de “um consenso fundamental mínimo a respeito de valores agregativos, padrões irrevogáveis e atitudes morais fundamentais”²⁰⁶, presentes nos ensinamentos religiosos do mundo, dar a conhecer aos alunos a cultura da não-violência e do respeito à vida, da justiça e da liberdade, da solidariedade, da tolerância, da igualdade de direitos e do companheirismo entre homens e mulheres²⁰⁷ e a sua aplicação em questões relacionadas com a afetividade, a sexualidade, o cuidado e proteção do ambiente ou o mundo do trabalho.

Esta disciplina traduzir-se-ia por fim num ensino sobre a diversidade religiosa a partir de uma perspectiva cultural, histórica e ética, aliando-se a auto-compreensão racional do grupo religioso para dizer a sua fé com as “abordagens plurais operadas pelas racionalidades próprias dos investigadores em ciências da religião”²⁰⁸. Trata-se de uma abordagem mais cultural que pastoral, no quadro de uma escola plural²⁰⁹, que privilegiasse ao longo da escolaridade obrigatória um conhecimento sobre a universalidade do fenómeno religioso e a função das religiões na vida das pessoas, um aprofundamento da história das grandes religiões do mundo e dos respetivos valores que se manifestam na literatura, na arte, na filosofia, na organização

²⁰⁶ “Somos pessoas comprometidas com os preceitos e práticas das religiões do mundo. Confirmamos que já existe um consenso entre elas, que pode ser a base para uma ética global” in MUNDO, PARLAMENTO DAS RELIGIÕES DO. *Declaração de ética mundial*. 4 de setembro de 1993.

²⁰⁷ Cf. SBARDELOTTO, Moisés. “Instituto Humanitas Unisinos – IHU “Religiões do Mundo”: a ética mundial ao alcance de todos.” *IHU Online*. Editado por Instituto Humanitas Unisinos – IHU. 6 de julho de 2010. <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3367-religoes-do-mundo-3> (acedido em 30 de agosto de 2019).

²⁰⁸ Cf. PAJER, F. “O ensino da religião na União Europeia: modelos, tendências, desafios.” *Pastoral Catequética*, 2007.

²⁰⁹ “A escola plural é o contrário da escola laica, é o cadinho das diferenças onde todos, em liberdade, aprendem a viver uns com os outros na paz, na compreensão, na cooperação, na amizade, mesmo que tenham religiões, partidos e filosofias diferentes. (...) A escola plural é a escola onde todos podem entrar, falem que língua falarem, o importante é que comuniquem, ensinem e aprendam a sua língua e a língua dos outros. Tudo o que é humano tem lugar na escola plural de todos para todos, sabendo que, no entanto, é preciso gerir todas as diferenças de modo eficaz sem diminuir a democraticidade.” COELHO, C. M. “Da Escola Confessional à Escola Plural.” *Fórum da Educação Moral e Religiosa Católica*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã (SNEC), 2005: 36.

das povoações e no espaço religioso. Despertar uma relação empática e dialógica com outros cujas tradições culturais e religiosas são diferentes, mas não estranhas, através de uma abordagem interpretativa que possibilite compreender a diversidade religiosa nas sociedades contemporâneas, iria permitir lidar contra o racismo cultural e o estereótipo.

As recomendações de organizações europeias e internacionais para o estudo das religiões, ou o estudo das religiões e das crenças, na escola pública que urgem ser postas em prática, estão patentes por exemplo no *Dakar Framework for Action* (UNESCO 2000-2015), no relatório da Aliança das Civilizações (ONU 2006), nas conclusões do *Projeto RedCo* (UE 2006-2009) e nos *Princípios Orientadores de Toledo para o Ensino das Religiões e das Crenças* (OSCE 2007)²¹⁰.

No enquadramento da autonomia e flexibilidade curricular os desafios para o Ensino das Religiões estão literalmente à espera de iniciativas. Não partindo estas do diálogo inter-religioso, cujo “consenso em torno das soluções para os problemas sociais nas sociedades”²¹¹, poderia instaurar um “debate aprofundado sobre os princípios a aplicar na política educativa para o ensino dos factos religiosos e relativos a outras convicções e sobre as modalidades práticas da organização desse mesmo ensino”²¹², então a porta abre-se às escolas, e em particular às que não têm horário de EMRC. O enriquecimento do currículo prevê a “dinamização da componente de Oferta Complementar, através da criação de novas disciplinas no ensino básico”²¹³ com identidade e documentos curriculares próprios, onde projetos com estas características poderão muito bem surgir. No secundário uma disciplina sobre o estudo das religiões poderia integrar as componentes de formação previstas, desde que em sintonia com o projeto educativo da escola.

²¹⁰ Cf. JACKSON, Robert. *Teaching about Religions in the Public Sphere: European Policy Initiatives and the Interpretative Approach*. Editado por The University of Warwick. 2008: 3-5.

²¹¹ Ministros dos Negócios Estrangeiros. *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural*, 30.

²¹² *Ibidem*, 60. Ver também a informação relativa ao “Encontro 2008 sobre a dimensão religiosa do diálogo intercultural”, considerado um “instrumento de conhecimento sobre os factos religiosos e relativos às convicções na educação”, 27.

²¹³ *Decreto-Lei n.º 55/2018*, Capítulo II, Secção I, Artigo 6.º, ponto 2, alínea f.

Diante do atrás exposto e não podendo o presente trabalho comportar uma exposição mais estruturada desta oferta disciplinar, assente numa investigação alargada e fundamentada que avalie com mais exatidão as finalidades, proponentes, professores, habilitações e aprendizagens propostas, reassegura-se que o desejável seria não estagnar na certeza que não são possíveis outras alternativas ao caminho e que a inclusão de outros intervenientes e outras perspetivas de abordagem ao ensino religioso escolar, como hoje o conhecemos, seria considerado uma perda de influência, ou o desaparecimento de uma área pastoral de missão. Antes pelo contrário, com base na reflexão que se conduziu a partir das iniciativas internacionais e europeias no campo da educação, pode-se afirmar hoje, com mais segurança, que o mundo e a escola precisam de uma verdadeira educação para a paz, para o diálogo e para a tolerância que as religiões, em conjunto, podem eficazmente dar e, para a qual, têm uma responsabilidade intrínseca e uma regra de ouro comum - "Faz aos outros o que queres que te façam a ti"²¹⁴ na expressão positiva de Frei Bento Domingues, O.P.

²¹⁴ DOMINGUES, B. "Parlamento das Religiões do Mundo (II)." *Público*, julho 2004.

CONCLUSÃO

“Exigências de compreensão mútua, de entreaajuda pacífica e, por que não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece. Esta tomada de posição levou a Comissão a dar mais importância a um dos quatro pilares por ela considerados como as bases da educação. Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo.”²¹⁵

O documento *Perfil dos Alunos* dá especial enfoque na sua visão de aluno para o século XXI às literacias, atitudes de liberdade/autonomia e responsabilidade, sentido de adaptabilidade, ecologia e sustentabilidade, espírito crítico, criativo e de entreaajuda, autoformação, princípios/direitos da sociedade democrática, respeito pela dignidade humana e diversidade cultural, rejeição da discriminação e exclusão social. Porém, fica um vasto conhecimento por aprender relacionado com o fenómeno religioso e com a cultura religiosa dos povos, expressa através das mais significativas crenças e tradições religiosas presentes não só no quotidiano das diversas sociedades, cada vez mais multiculturais, multiétnicas e multirreligiosas, como também no seu património artístico. A este hiato na educação curricular associa-se igualmente a necessidade de uma formação ética e cultural que fortaleça os futuros adultos de amanhã nos seus múltiplos locais de trabalho e em zonas de residência, no respeito, na tolerância, no diálogo, no entendimento e no acolhimento de colegas e concidadãos de outras origens e com diferentes culturas e religiões.

Olhando hoje para a matriz curricular não existe uma disciplina que consiga, de forma continuada e consistente, preencher este vazio. Nem mesmo a EMRC. Pela denominação confessional que carrega, que é logo limitativa no ato da inscrição e que não alcança *todos* por ser de opção facultativa, e porque no seu programa há um grande peso atribuído à cultura cristã e visão cristã da vida, e em particular ao conhecimento sobre Jesus Cristo, a história da Igreja e da doutrina Católica, nomeadamente nos campos moral e social, que não permite uma

²¹⁵ DELORS, J. (Org.). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Editado por Cortez, MEC e Unesco. Brasília. São Paulo. 1998: 19.

transmissão de conhecimentos gradual, interpretativa e fundamental sobre a história, princípios, regras e valores éticos de outras tradições religiosas cristãs e não cristãs, estando a mesma circunscrita e compactada essencialmente no 3.º ciclo do ensino básico às Unidades Letivas “As Religiões”, “O Ecumenismo” e “Deus, o grande mistério”. A cultura religiosa enquanto todo foi remetida para o ensino secundário, ainda mais isolada da concentração das inscrições que se situa no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, através da Unidade 5 “A Religião como Modo de habitar e Transformar o Mundo”.

O problema da transmissão efetiva e eficaz da fé nos tempos modernos através da família e das respetivas comunidades de fé não deveria conduzir a um olhar sobre a escola enquanto local de primeiro anúncio, mas sim de conhecimento, reflexão e debate. A construção da paz e da convivência harmoniosa entre *todos* deveriam nortear um ensino sobre as religiões e as crenças, cujos recursos éticos poderão remeter para o conceito de uma ética global. A essencialidade do “diálogo entre as religiões é essencial para a criação de um mundo mais fraterno e solidário, bem como para a cessação dos conflitos com motivação religiosa.” Assim elucidava o texto da extinta UL 3 do 9.º ano “As religiões orientais”. E continuava

“a presença da diversidade religiosa nas várias comunidades humanas lança alguns desafios: o conhecimento, o respeito e o diálogo inter-religioso. Isto porque nem sempre a diversidade é interpretada como factor de riqueza cultural, mas como factor de competição e ameaça. O grande desafio apela para o desenvolvimento de um espírito de abertura, por forma a compreendermos esta realidade diversificada, rompendo com a intolerância.”²¹⁶

Villano afirmava que “a teologia do diálogo é a expressão da adaptação do catolicismo ao convívio inter-religioso”²¹⁷. Não residirá também aqui o sentido da missão no Cristianismo contemporâneo?

No Portefólio da PES referia

²¹⁶ PEREIRA, J. (coord). *Horizontes de Esperança, Manual do Aluno, 9.º ano EMRC*. Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2010: 139.

²¹⁷ VILLANO, F. “Quando as religiões se encontram.” *Jornada Nas Fronteiras do Mundo, O Encontro com o Outro*. Lisboa: IEAC-GO, Instituto de Estudos Avançados em Catolicismo e Globalização, 2018: 2.

“Ao se apresentarem as religiões como interlocutoras na construção da paz é de extrema importância que o aluno as visione e respeite como sujeitos ativos neste processo de transformação do mundo, que se envolvem mutuamente e encetam novos caminhos de sensibilização e persuasão para questões vitais do milénio, como sejam a defesa dos direitos humanos, a proteção do ambiente, o diálogo inter-religioso e a luta contra o extremismo religioso.”²¹⁸

A paz duradoura, condição essencial para o exercício de todos os direitos e deveres, formando uma tríade interativa com a democracia e o desenvolvimento, é cada vez mais “obra de solidariedade”²¹⁹ e processo de construção e contributo de todos, pelo que é fundamental um modelo de educação em que a responsabilização, o comprometimento e o empenho da escola e dos seus parceiros sociais para uma cultura de respeito, diálogo, paz e não violência, assente numa pedagogia da coexistência em sociedades com diversidade cultural e religiosa.

Projetos como os desenvolvidos pela *Fundació Migra Studium*²²⁰ promovido pela Companhia de Jesus na Catalunha que, através do seu espaço inter-religioso *Locus*, forma profissionais da educação e de outros setores sociais para trabalhar, treinar e sensibilizar a diversidade cultural e religiosa num contexto de pluralismo cultural e religioso, ou pelo Projeto de intercâmbio jovem associado ao *Erasmus+* - *Give religion a chance: religion as a tool of social inclusion* de 2017, que reuniu 36 jovens de diferentes origens religiosas e culturais (Grécia, Letónia, Itália, Chipre, Israel e Egito) por 7 dias, dando-lhes a oportunidade de viverem lado a lado em paz e respeito, com o intuito de explorarem, entenderem e conhecerem o estilo de vida e a cultura uns dos outros²²¹, suscitam a reflexão para a extrema importância, na formação inicial de professores, existir uma disciplina suportada pelas Ciências da Religião que lhes forneça os

²¹⁸ RIBEIRO, C. *Portefólio da Prática de Ensino Supervisionada (PES)*. Lisboa: UCP, 2018, Capítulo 3, 12.

²¹⁹ Cf. PAIXÃO, M. L. (org). *Problemas do Mundo Contemporâneo, Coletânea de Textos*. Lisboa: Lisboa Editora, 2003.

²²⁰ Studium, Fundació Migra. *LOCUS - Espai interreligiós*. s.d. <http://www.migrastudium.org/projectes/locus-espai-interreligios> (acedido em 1 de agosto de 2019).

²²¹ Team, Dream. *Intercâmbio de Jovens: "Dê uma chance à religião"*. 2017. <http://www.dream-team.eu/2017/03/youth-exchange-give-religion-chance.html>.

conhecimentos, capacidades e atitudes para lidarem com a grande diversidade cultural e religiosa existente nas turmas atualmente.

Tal raciocínio remete também para a inclusão na própria formação em Ciências Religiosas na Universidade Católica Portuguesa de um conhecimento mais sólido das restantes religiões e crenças, para além da tradição cristã. O estudo das origens, fundamentos, tradições e património artístico das outras grandes religiões do mundo apresenta-se genérica e limitada a uma cadeira semestral, remetendo-se para um aprofundamento pessoal a prossecução deste conhecimento. Centrando-se o conhecimento na tradição bíblica e cristã e como esta se posiciona em relação às grandes questões da humanidade, as interpretações e confrontações ideológicas, morais, espirituais e religiosas no contexto da diversidade cultural e religiosa, o enquadramento e as exigências do diálogo inter-religioso e o fundamento e contexto do ensino religioso escolar na Europa e em outros países de referência como a Alemanha, o Reino Unido ou o Canadá, têm uma abordagem mais limitada e circunscrita às temáticas que com elas se relacionam dentro do programa de outras unidades curriculares.

Em conclusão, e diante das oportunidades que o *Perfil dos Alunos* e a autonomia e flexibilidade curricular trazem para a escola e para os professores, abrem-se novos caminhos de propostas para o ensino religioso escolar e, em última instância, para a relação de mútuo entendimento e colaboração entre as diversas confissões religiosas. Deste diálogo fica a ganhar o aluno.

*Conhecer a religião do outro significa muito mais que estar informado a respeito da sua tradição religiosa. Implica entrar na pele do outro, caminhar com os seus sapatos, num sentido, ver o mundo como o vê o outro, colocar as questões do outro, penetrar no sentido que o outro tem de ser um hindu, um muçulmano, um judeu, um budista, ou o que quer que seja.*²²²

²²² WHALING, F. *Christian Theology and World Religions: A Global Approach*. Basingstoke: Marshall Pickering, 1986.

BIBLIOGRAFIA FINAL

FONTES

- Agrupamento de Escolas de Azeitão. *Aprendizagens Essenciais e Critérios de Avaliação*. s.d. <http://site.aveazeitao.pt/index.php/2-uncategorised/75-aprendizagens-essenciais-1-5-e-7-anos> (acedido em 23 de julho de 2019).
- Dream Team. *Intercâmbio de Jovens: "Dê uma chance à religião"*. 2017. <http://www.dream-team.eu/2017/03/youth-exchange-give-religion-chance.html>.
- AAVV. *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Finalidades, Metas, Objetivos e Conteúdos*. Moscavide: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014.
- Agrupamento de Escolas Monte da Lua. *Critérios Específicos de Avaliação*. s.d. <https://agml.pt/index.php/criterios-de-avaliacao/criterios-especificos-de-avaliacao/2018/category/177-dep-c-soc-humanas> (acedido em 23 de julho de 2019).
- AKKARI, Abdeljalil. "A agenda internacional para educação 2030: consenso "frágil" ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI?" *Revista Diálogo Educacional*, 2017: 937-958.
- AMBROSIO, Juan. "Dimensão Religiosa e Condição Humana." *Didáctica específica de Educação Moral e Religiosa Católica*. Editado por Moodle UCP. 2016.
- ANDRES, Laurent. "Diálogo entre Hans Küng e Paul Ricoeur em torno do Manifesto para uma ética planetária de Hans Küng ." *Sens (revista da Amitié judéo-chrétienne de France)*, 1998: 211-230.
- BIANCHI, Enzo. "Mudos e incapazes de dizer o Evangelho." *Secretariado Nacional da Pastoral da Cultura*. Editado por Secretariado Nacional da Pastoral da Cultura. 27 de agosto de 2018. http://www.snpcultura.org/mudos_e_incapazes_de_dizer_o_Evangelho.html (acedido em 30 de agosto de 2018).
- CABRAL, Ilídia. "Artigo-Equipas-Educativas." *Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos*. s.d. http://escolasdobidos.com/website/wp-content/uploads/2017/11/Artigo-Equipas-Educativas_VF-1.pdf (acedido em 28 de maio de 2019).
- COELHO, Carlos Meireles. "Da Escola Confessional à Escola Plural." Editado por Secretariado Nacional da Educação Cristã (SNEC). *Fórum da Educação Moral e Religiosa Católica*. Lisboa, 2005. 27-37.
- Comisión de Educación, sj. *Interioridad, Espiritualidad y Espiritualidad cristiana. Nuestras opciones. Documento de Trabajo*. Editado por EDUCSI. Madrid, 2014.
- Comissão Europeia. *Anexo da Proposta de Recomendação do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida - Quadro de Referência Europeu*. Bruxelas, 17 de janeiro de 2018.

- . “Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida - Quadro de Referência Europeu.” *EU Publications*. 2006. <https://publications.europa.eu/s/iOfR> (acedido em 10 de outubro de 2018).
- Comissão Europeia. *Proposta de Recomendação do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas, 17 de janeiro de 2018.
- Comissão Europeia. *Reforçar a identidade europeia através da educação e da cultura*. Estrasburgo, 14 de novembro de 2017.
- Comissão Europeia. *Reforçar a identidade europeia através da educação e da cultura Contributo da Comissão Europeia para a cimeira de Gotemburgo de 17 de novembro de 2017*. Estrasburgo, 14 de novembro de 2017.
- CORDEIRO, A., F. MOITA, J. L. DIAS, e M. PORTUGAL. *Quero Saber, Manual do aluno EMRC, 7º ano*. Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2015.
- COSME, Ariana. “Flexibilidade Curricular - Estratégias de ensino - Aprendizagem em sala de aula.” *Flexibilidade Curricular - Educar para o Futuro, IX Fórum Educação*. Leiria, (11 de setembro de 2018).
- COSTA, Gabriela. *Flexibilização pedagógica: um perfil de base humanista*. Editado por VER. 7 de setembro de 2017. <https://www.ver.pt/flexibilizacao-pedagogica-um-perfil-de-base-humanista/>.
- DELORS, J. (Org.). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Editado por Cortez, MEC e Unesco. Brasília, São Paulo, 1998.
- DGE. *Aprendizagem ao longo da vida - Competências (apresentação em PPT)*. Editado por Ministério da Educação. s.d.
- Direção Geral da Educação. “Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico.” *Direção Geral da Educação*. s.d. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico> (acedido em 1 de junho de 2019).
- . *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. 2019. <http://afc.dge.mec.pt/pt> (acedido em 20 de julho de 2019).
- . *Educação Moral e Religiosa - Documentos curriculares de referência*. Editado por Direção-Geral da Educação. s.d. <http://www.dge.mec.pt> (acedido em 8 de julho de 2019).
- DOMINGUES, Frei Bento. “Parlamento das Religiões do Mundo (II).” *Público*, julho 2004.
- EDUCAÇÃO, DIREÇÃO-GERAL DA. “Aprendizagens Essenciais.” *Direção Geral da Educação*. s.d. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0> (acedido em 21 de fevereiro de 2019).

- . “Aprendizagens Essenciais, 7º Ano 3º Ciclo do Ensino Básico, Educação Moral e Religiosa Católica.” s.d.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/emrc_3c_7a.pdf (acedido em 23 de fevereiro de 2019).
- . “Aprendizagens Essenciais, Ensino Secundário, Educação Moral e Religiosa Católica.” *Direção-Geral da Educação*. s.d.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/emrc_sec.pdf (acedido em 23 de fevereiro de 2019).
- European Commission. *Final Report Summary - REDCO (Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries)*. 2011.
- Faculdade de Teologia, Universidade católica. *Licenciatura em Ciências Religiosas*. s.d.
<https://ft.lisboa.ucp.pt/licenciatura-em-ciencias-religiosas/licenciatura-em-ciencias-religiosas-0> (acedido em 1 de setembro de 2019).
- FARMHOUSE, Rosário. “Redes de apoio às escolas.” Editado por Conselho Nacional de Educação. *Diversidade e equidade em educação*. Lisboa, 2012. 111-116.
- FERREIRA, Lúcia Maria da Silva, Ana Paula Lapa COTOVIO, e Carlos Meireles COELHO. “Diversidades do aprender na escola nova de A. Faria de Vasconcellos, pioneiro da educação do futuro.” *Saber & Educar*, dezembro de 2017: 80-89.
- FOLQUE, André. “Religion in Public Portuguese Education.” Editado por Gerhard Robbers. *Religion in Public Education*. Trier: European Consortium for Church and State Research, 2010. 399-424.
- FRANCISCO. *A Alegria do Evangelho*. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 2013.
- FUNDAÇÃO SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ. “A Igreja tem de alargar os espaços de encontro com Deus.” *Educris*. 27 de maio de 2019.
http://www.educris.com/v3/noticias/8723-lisboa-a-igreja-tem-de-alargar-os-espacos-onde-os-jovens-aderem-a-deus?fbclid=IwAR1ivSHKapXO5kY_5Mf8LlfmwBGC04eYDjEDWRp2DvEC3KQvGk4R_iGWiO4 (acedido em 1 de julho de 2019).
- . “Organização do SNEC.” *Educris*. s.d. <http://www.educris.com/v2/90-estrutura/842-organizacao-do-snec> (acedido em 10 de julho de 2019).
- FUNDAÇÃO SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, . “Bruxelas: O Estudo da Religião é fundamental para a Interculturalidade.” *Educris*. 17 de março de 2019. http://www.educris.com/v3/escolas-catolicas/8538-bruxelas-o-estudo-da-religiao-e-fundamental-para-a-interculturalidade?fbclid=IwAR3-iljqSUWVYqZoE_4OOowYNxdYwklJ46lcfqFtqK181pc3H1Kl_V5B3dM (acedido em 23 de junho de 2019).

- Fundació Migra Studium. *LOCUS - Espai interreligiós*. s.d.
<http://www.migrastudium.org/projectes/locus-espai-interreligios> (acedido em 1 de agosto de 2019).
- Gabinete do Secretário de Estado da Educação. “Despacho n.º 5908/2017.” *Projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018*. Diário da República n.º 128/2017. Vols. Série II de 2017-07-05. 5 de julho de 2017.
- Gabinete do Secretário de Estado da Educação. “Despacho n.º 6478/2017.” *Homologação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Vols. Diário da República n.º 143/2017, Série II. 26 de julho de 2017.
- Gabinete do Secretário de Estado da Educação. “Despacho n.º 9311/2016.” *Criação do Grupo de Trabalho para definir o perfil de saída dos jovens de 18 anos de idade, no final da escolaridade obrigatória*. Vols. Diário da República n.º 139/2016, Série II. 21 de julho de 2016.
- GIL, I. C. *AS INTERCULTURALIDADES DA MULTICULTURALIDADE*. Vol. VOLUME IV, em *DESAFIOS À IDENTIDADE*, de Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa (CEPCEP). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.), 2008.
- IBORRA, Carmen. “A interioridade como competência prioritária.” Em *Pastoral Catequética n.º 21/22*, 115-123. Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2011/2012.
- INÁCIO, Alexandra. “Menos de um quinto dos alunos inscritos em Religião e Moral.” *Jornal de Notícias*, abril 2019.
- . *Menos de um quinto dos alunos inscritos em Religião e Moral*. Editado por Jornal de Notícias. 20 de 04 de 2019. <https://www.jn.pt/nacional/interior/menos-de-um-quinto-dos-alunos-inscritos-em-religiao-e-moral--10816368.html> (acedido em 2019).
- INCM. *Decreto-Lei n.º 70/2013 - Novo regime jurídico da disciplina de educação moral e religiosa católica*. 23 de maio de 2013. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/261111/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%2070+%282013%29%20> (acedido em 8 de julho de 2019).
- . *Lei n.º 16/2001 - Lei da Liberdade Religiosa*. s.d. <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/72988783/201412310000/73009279/diploma/indice> (acedido em 07 de julho de 2019).
- . *Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo*. 14 de outubro de 1986. https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC (acedido em 8 de julho de 2019).

- JACKSON, Robert. *Teaching about Religions in the Public Sphere: European Policy Initiatives and the Interpretative Approach*. Editado por The University of Warwick. 2008.
- KESSLER, Rachel. *The Soul of Education: Helping Students find Connection, Compassion and Character at School*. Alexandria, Virginia USA: ASCD - Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.
- KÜNG, Hans. *Projecto para Uma Ética Mundial*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- LUSA, Agência. *Há mais estrangeiros a viver em Portugal. Especialmente italianos e franceses*. 27 de junho de 2018. <https://observador.pt/2018/06/27/ha-mais-estrangeiros-a-viver-em-portugal-especialmente-italianos-e-franceses/> (acedido em 24 de junho de 2019).
- LUZ, Pedro. *A educação da dimensão religiosa na escola pública - O contributo do documento 'Princípios Orientadores de Toledo para o ensino acerca das religiões e das crenças'*. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2016.
- MARINHO, Nilton Pereira. *A educação para o diálogo inter-religioso na escola pública brasileira: uma aliada à cultura da paz*. Dissertação de Mestrado para obtenção do grau de Mestre em Teologia, São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2014.
- MARTINS, Guilherme d'Oliveira (coord). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Editado por Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). 2017.
- Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar. *Despacho n.º 6809/2014*. Editado por Série II Diário da República n.º 99/2014. 23 de maio de 2014.
- Ministros dos Negócios Estrangeiros. *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural*. Editado por Conselho da Europa. Strasbourg, 7 de maio de 2008.
- Mondim, EMRC. *Didática*. 2016. <http://emrcmondim.com/didatica/> (acedido em 23 de julho de 2019).
- MOURA DA SILVA, Eliane. "Rever - Revista de Estudos da Religião." *Religião, Diversidade e Valores Culturais: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania*, 2004.
- National Curriculum Council. "Moral and Spiritual Development." *Education in England*. abril de 1993. <http://www.educationengland.org.uk/documents/ncc1993/smdev.html> (acedido em 16 de julho de 2019).
- NERUDA, Jan. s.d. <https://www.pensador.com/frase/MTEwMjI/> (acedido em 25 de junho de 2019).

- OCDE. *Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida, Quadro de Referência Europeu*. Editado por Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Luxemburgo, 2007.
- OCDE. *Competências para o progresso social - O poder das competências socioemocionais*. Editado por Fundação Santillana. São Paulo, 2015.
- OCDE. *Guia de Implementação da Estratégia de Competências para Portugal*. Editado por OECD Publishing. OECD Skills Studies, 2018.
- OCDE. *The Future of Education and Skills, Education 2030, Learning Framework 2030*. Editado por Directorate for Education and Skills-OECD. 2018.
- OECD. *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD Review*. 2018.
- OECD. *Skills Strategy Diagnostic Report: Portugal*. Editado por Directorate for Education and Skills. 2015.
- OECD. *The Future of Education and Skills - Education 2030 (Flyer)*. Editado por Directorate for Education and Skills. 2018.
- OECD. org. s.d. <http://www.oecd.org/education/2030/> (acedido em 28 de outubro de 2018).
- OLIVEIRA, L. B, e S. A. JUNQUEIRA. “Revista Diálogo Educacional.” *A questão do ensino religioso na União Européia*. Vols. vol. 6, núm. 17. Editado por Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, janeiro-abril de 2006.
- OLIVEIRA, Sara R. “Novo perfil de aluno, novo perfil de escola.” *Educare.pt*. 21 de abril de 2017. <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=121844> (acedido em 16 de abril de 2018).
- . “O que se pretende de um aluno depois de 12 anos na escola?” *Educare. pt*. 23 de fevereiro de 2017. <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=119823> (acedido em 16 de abril de 2018).
- PAIXÃO, Maria de Lourdes (org). *Problemas do Mundo Contemporâneo, Coletânea de Textos*. Lisboa: Lisboa Editora, 2003.
- PAJER, Fr. Flávio. “O ensino da religião na União Europeia: modelos, tendências, desafios.” *Pastoral Catequética*, 2007: 75-88.
- Parlamento das Religiões do Mundo. *Declaração de ética mundial*. 4 de setembro de 1993.
- Parliamentary Assembly. *Recommendation 1720 - Education and Religion*. Editado por Council of Europe. 2005.
- PEREIRA, J. (coord). *Horizontes de Esperança, Manual do Aluno, 9.º ano EMRC*. Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2010.
- Porto Editora. *Infopedia*. s.d. <https://www.infopedia.pt/>.

- Presidência do Conselho de Ministros. “Decreto-Lei n.º 55/2018.” *Currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129/2018. Vols. Série I de 2018-07-06. 6 de julho de 2018.
- RIBEIRO, Carla. “Portefólio da Prática de Ensino Supervisionada (PES).” Faculdade de Teologia, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2018.
- RODRIGUES, Manuel Augusto. “Religiões em diálogo. Antecedentes e evolução histórica e sócio-cultural.” *ESTUDO GERAL Repositório científico da UC*. Editado por Universidade de Coimbra. Coimbra, 1999.
- ROLDÃO, M. C., PERALTA, H., MARTINS, I. P. “Documento Enquadrador, Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário - Para a construção de Aprendizagens Essenciais.” *Direção Geral da Educação*. s.d.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf (acedido em 22 de fevereiro de 2019).
- ROLDÃO, Maria do Céu. “Educação Escolar e Currículo.” Associação de Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, 1999. 7-22.
- SÁ, Patrícia, PAIXÃO, Fátima. “Competências-chave para todos no séc. XXI: orientações emergentes do contexto europeu.” *Interações*, 2015: 243-254.
- SAMPAIO, Jorge. “Valorizar a diversidade como fator de inclusão. A perspetiva da Aliança das Civilizações.” Editado por Conselho Nacional de Educação. *Diversidade e Equidade em Educação*. Lisboa, 2012. 21-29.
- SANTOS SILVA, Daniela, MARQUES DA SILVA, S. “Conhecer contextos, conhecer profissionais: Contributo para explorar o desenvolvimento de competências interculturais em contextos educativos.” *Revista Portuguesa de Educação*, 2018: 38-60.
- SBARDELOTTO, Moisés. “Instituto Humanitas Unisinos – IHU “Religiões do Mundo”: a ética mundial ao alcance de todos.” *IHU Online*. Editado por Instituto Humanitas Unisinos – IHU. 6 de julho de 2010. <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3367-religoes-do-mundo-3> (acedido em 30 de agosto de 2019).
- SECRETARIADO NACIONAL DAS COMUNICAÇÕES SOCIAIS. *Educação: Simpósio sobre «Os desafios da multiculturalidade e do diálogo interreligioso»*. 14 de março de 2019. <https://agencia.ecclesia.pt/portal/evento/educacao-simpósio-sobre-os-desafios-da-multiculturalidade-e-do-dialogo-interreligioso/> (acedido em 23 de junho de 2019).
- . *Europa: Escolas católicas vão debater direito à «pluralidade de projetos educativos»*. 23 de março de 2017. <http://www.agencia.ecclesia.pt/noticias/nacional/europa-escolas-catolicas-va-debater-direito-a-pluralidade-de-projetos-educativos/> (acedido em 23 de junho de 2019).

- STILWELL, Peter. *O diálogo inter-religioso como projeto cultural*. Vols. Volume IV -, cap. IV em *Coleção Portugal Intercultural*, de Observatório das Migrações, 122-140. 2008.
- TEIXEIRA, Alfredo. “A adolescência e a juventude como culturas: os quadros sociais da experiência crente.” *Theologica*, 47, n.º 2, 2011: 249-272.
- UNESCO. *Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação*. Editado por UNESCO. Brasília, 2016.
- USARSKI, Frank. “Os Enganos sobre o Sagrado – Uma Síntese da Crítica ao Ramo “Clássico” da Fenomenologia da Religião e seus Conceitos-Chave.” *Revista de Estudos da Religião - REVER*, s.d.
- VARANDA, Isabel. “Multiculturalidade e diversidade religiosa.” Em *Communio - Revista Internacional Católica*, editado por Universidade Católica Portuguesa, 391-402. Lisboa, 2006.
- VILLANO, Francesco. “Quando as religiões se encontram.” *Jornada Nas Fronteiras do Mundo - O Encontro com o Outro*. Lisboa: IEAC-GO, Instituto de Estudos Avançados em Catolicismo e Globalização, 2018. 1-11.
- VLOET, Johan Van der. “Religião, Espiritualidade e educação.” Em *Communio - Revista Internacional Católica*, n.º 4, 416-421. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2006.
- WERNECK, Vera Rudge. “Revista Meta: Avaliação - Novos valores ou nova hierarquia de valores?” *Revistas Cesgranrio*. Editado por Fundação CESGRANRIO. 2010. <https://pdfs.semanticscholar.org/0629/52788d864351bc5ab6194ae6e3be9c9101f1.pdf> (acedido em 4 de julho de 2019).
- WHALING, Frank. *Christian Theology and World Religions: A Global Approach*. Basingstoke: Marshall Pickering, 1986.

INSTRUMENTOS DE TRABALHO

Editora, Porto. *Infopedia*. s.d. <https://www.infopedia.pt/>.

Anexo 1: Quadro-síntese dos referenciais em educação e respetivas competências chave

Documentos ou Projetos	UNESCO		OCDE		UE		PORTUGAL					
	<i>EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR</i> 1996	<i>MARCO AÇÃO EDUCATIVO</i> 2015	<i>DESECO</i> 1997	<i>EDUCAÇÃO 2030</i> 2015	<i>QUADRO REFERÊNCIA EUROPEU</i>		<i>PERFIL DOS ALUNOS</i> 2017	FINALIDADES DO PROGRAMA DE EMRC 2014	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS EMRC 2018			
					2006	2018						
DOMÍNIOS DAS COMPETÊNCIAS CHAVE	Aprender a conhecer	Meta 4.7: educação para o desenvolvimento sustentável, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável	Utilizar ferramentas interativamente		Comunicação na língua materna	Competências de literacia	Linguagens e textos I	Dimensão cultural do fenómeno religioso e do Cristianismo em particular	Interpretar informação, planear e conduzir pesquisas			
			Funcionar em grupos socialmente heterogéneos		Comunicação em línguas estrangeiras	Competências linguísticas			Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção de conhecimento			
			Agir autonomamente		Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia	Competências matemáticas e no domínio das ciências, da tecnologia e da engenharia			Saber científico, técnico e tecnológico			
	Aprender a fazer				Competência digital	Competências digitais	Informação e Comunicação		Colaborar em diferentes contextos comunicativos, utilizando ferramentas analógicas e digitais			
	Aprender a viver juntos			Assumir responsabilidade		Competências pessoais, sociais e de aprendizagem	Competências sociais e cívicas	Raciocínio e resolução de problemas	Estruturar perguntas e encontrar respostas para as dúvidas sobre o sentido da realidade	Reconhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática		
				Conciliar tensões e dilemas				Consciência e domínio do corpo			Relacionamento interpessoal	Formular uma chave de leitura que clarifique as opções de fé
								Competências cívicas			Bem-estar, saúde e ambiente	Diálogo entre cultura e fé Diálogo ecuménico e inter-religioso
	Aprender a ser			Criar novo valor		Espírito de iniciativa e espírito empresarial	Competências empresariais	Desenvolvimento pessoal e autonomia	Posicionar-se frente ao fenómeno religioso e agir com responsabilidade e coerência	Estabelecer consigo próprio e com os outros uma relação harmoniosa e salutar		
					Aprender a aprender	Sensibilidade e expressão culturais					Competências de sensibilidade e expressão culturais	Sensibilidade estética e artística

Anexo 2: Critérios de Avaliação de EMRC do A. E. de Mondim de Basto



AVALIAÇÃO
2018-19

Dimensões / Parâmetros de Avaliação

Com base nos Critérios Gerais aprovados pelo Agrupamento, a avaliação em EMRC, tal como a das outras disciplinas que integram o currículo de cada ano, traduz-se numa classificação que no 1.º ciclo do ensino básico usa a escala qualitativa de Fraco (0%-19%), Não satisfaz (20%-49%), Satisfaz (50%-69%), Satisfaz bastante (70%-89%) e Excelente (90%-100%); no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico usa a escala de 1 a 5 e no ensino secundário usa a escala de 0 a 20.

Dimensões	Áreas de Competências	Parâmetros de Avaliação
Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> Saber científico, técnico e tecnológico Linguagem e textos Raciocínio e resolução de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> Qualidade da participação na aula e capacidade na aplicação prática de técnicas, processos e procedimentos (Conhece, compreende, interpreta e aplica, utiliza) Capacidade em adquirir e aplicar conhecimentos, questionar, problematizar, produzir e criar. Utilização correta da Língua Portuguesa, nos domínios da oralidade, da leitura e escrita
Social	<ul style="list-style-type: none"> Informação e comunicação Relacionamento interpessoal Bem-estar, saúde e ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> Respeito e tolerância pelos outros Cooperação com os outros Fraternidade para com os colegas Participação na vida da comunidade e exercício de cidadania Cumprimento das regras básicas na sala de aula
Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> Pensamento crítico e criativo Desenvolvimento pessoal e autonomia Sensibilidade estética e artística Consciência e domínio do corpo 	<ul style="list-style-type: none"> Respeito por si próprio Autonomia (Procura soluções, tem espírito de iniciativa, dinamiza atividades, voluntaria-se, intervém e resolve, dentro e fora da sala de aula) Atenção, interesse, curiosidade e participação (acompanha, questiona, responde) Assume opiniões pessoais com espírito de tolerância; Empenho e participação nas atividades propostas, dentro e fora da sala de aula Assiduidade e pontualidade Responsabilidade no cumprimento das tarefas solicitadas e prazos estipulados Responsabilidade em trazer o material necessário para o desenvolvimento das atividades e sua organização Aquisição de hábitos de estudo e de trabalho

Modalidades de avaliação

As modalidades da avaliação conduzem-nos à perceção de que a avaliação não se esgota na classificação que atribuímos aos alunos no final de cada período. São três:

A avaliação diagnóstica é a que se realiza no início de cada ano de escolaridade. Ela pretende saber em que ponto estão os alunos no processo das aprendizagens e conhecer a experiência humana de cada aluno. O objetivo é adequar as estratégias usadas ao longo do ano e em cada unidade temática à realidade concreta de cada aluno e de cada turma.

**Critérios de avaliação (1.º, 5.º, 7.º e 10.º anos)**

Dimensões	Parâmetros	Instrumentos de avaliação	Descritores	%	Val.	
Conhecimentos (50%/10 Valores)	Qualidade da participação na aula e capacidade na aplicação prática de técnicas, processos e procedimentos (Conhece, compreende, interpreta e aplica, utiliza)	Observação direta Grêlhas de observação Resolução de exercícios (orais)	Participa sempre com qualidade Participa muitas vezes com qualidade Participa com qualidade Participa algumas vezes com qualidade Raramente participa	10 8 6 4 2	2,0 1,5 1,0 0,5 0	
		Produções escritas (fichas de trabalho, trabalhos individuais, de grupo, de pesquisa, práticos), questões orais, jogos didáticos, dinâmicas de grupo, outras atividades/tarefas	Realiza sempre com qualidade Realiza muitas vezes com qualidade Realiza com qualidade Realiza algumas vezes com qualidade Raramente realiza as atividades	10 8 6 4 2	2,0 1,5 1,0 0,5 0	
	Capacidade em adquirir e aplicar conhecimentos, questionar, problematizar, produzir e criar.	Fichas de avaliação ou trabalhos equivalentes		28	5,6	
	Utilização correta da Língua Portuguesa, nos domínios da oralidade, da leitura e escrita	Observação direta Resolução de exercícios (orais) Produções escritas		2	0,4	
Social (20%/4 Valores)	Respeito e tolerância pelos outros	Observação direta Registos escritos (grêlhas de observação e outros)	Respeita os outros Muitas vezes Algumas vezes Raramente	4 3 2 1	0,8 0,6 0,4 0,2	
		Cooperação com os outros	Coopera Muitas vezes Algumas vezes Raramente	4 3 2 1	0,8 0,6 0,4 0,2	
	Fraternidade para com os colegas		É fraterno Muitas vezes Algumas vezes Raramente	4 3 2 1	0,8 0,6 0,4 0,2	
	Participação na vida da comunidade e exercício de cidadania		Participa na vida da comunidade e exercita a cidadania Muitas vezes Algumas vezes Raramente	4 3 2 1	0,8 0,6 0,4 0,2	
	Cumprimento das regras básicas na sala de aula			Cumprimento das regras básicas na sala de aula Muitas vezes	4 3	0,8 0,6



		Pessoal (30%/6 Valores)	
	Respeito por si próprio	Observação direta Registos escritos (grelhas de observação e outros)	Algumas vezes Raramente 2 1 0,4 0,2
	Autonomia		4 3 0,6 0,6 2 0,4 1 0,2
	Atenção, interesse, curiosidade e participação (acompanha, questiona, responde)		4 3 0,6 0,6 2 0,4 1 0,2
	Assume opiniões pessoais com espírito de tolerância;		4 3 0,6 0,6 2 0,4 1 0,2
	Empenho e participação nas atividades propostas, dentro e fora da sala de aula		4 3 0,6 0,6 2 0,4 1 0,2
	Assiduidade e pontualidade		3 2 0,4 0,4 1 0,2 0 0
	Responsabilidade no cumprimento das tarefas solicitadas e prazos estipulados		3 2 0,4 0,4 1 0,2
	Responsabilidade em trazer o material necessário para o desenvolvimento das atividades		2 1 0,2 0,2 0 0
	Aquisição de hábitos de estudo e de trabalho		2 1 0,4 0,2 0 0

⚠ Dada a especificidade desta disciplina no que concerne à aquisição, reflexão, fundamentação e vivência concreta de atitudes e valores morais católicos, a percentagem atribuída na avaliação será de 50% para a dimensão dos Conhecimentos e 50% para a dimensão Pessoal e Social.

Anexo 3: Critérios de Avaliação de EMRC do A. E. Monte da Lua



CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA

PROJETO EDUCATIVO	PONDERAÇÃO												INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	
	1º e 2º ciclos	3º Cic e Sec	COMPETÊNCIAS CURRICULARES	ESPECIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS CURRICULARES										
<p>LITERACIAS (leitura e escrita; científica; tecnológica e digital; estética, cultural e de cidadania)</p> <p>COMPETÊNCIAS ESTRUTURAIS (pensamento crítico; resolução de problemas; metacognição; colaboração; consciência social e cultural)</p> <p>COMPETÊNCIAS PESSOAIS (curiosidade; persistência; resiliência; flexibilidade; liderança; criatividade; empreendedorismo)</p>	20%	30%	Conhecimento religioso	<ul style="list-style-type: none"> - Apreende a dimensão cultural do fenómeno religioso e do cristianismo, em particular. - Formula uma chave de leitura que clarifique as opções de fé. - Identifica o núcleo central das várias tradições religiosas* - Reconhece o diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e a colaboração entre os povos* 										<ul style="list-style-type: none"> - Reflexões - Debates - Apresentações - Fichas - Testes - Trabalhos - Portfólios - Relatórios - Projetos - Autoavaliação
	30%	30%	Reflexão cristã (Cultura e visão cristã da vida)	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece a mensagem e cultura bíblicas - Identifica os valores evangélicos - Articula uma perspetiva sobre as principais propostas doutrinárias da Igreja Católica* - Conhece o percurso da Igreja no tempo e o seu contributo para a construção da sociedade* - Interpreta e aprecia produções estéticas cristãs - Estabelece um diálogo entre a cultura e a fé 										
	50%	40%	Vivência ética e moral	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano - Promove o bem comum e o cuidado do outro - Reconhece e promove a dignidade da pessoa humana - Amadurece a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo 										

Anexo 4: Critérios de Avaliação de EMRC do A. E. de Azeitão



Agrupamento de Escolas de Azeitão - 171049
 Escola Básica de Azeitão
 Escola Básica de Brejos do Clérigo
 Escola Básica do Casal de Bolinhos
 Escola Básica de Vila Nogueira de Azeitão
 Escola Básica de Vila Fresca de Azeitão
 Escola Básica de Vendas de Azeitão
 Escola Básica da Brejoeira



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE E.M.R.C. - 7º Ano - 2018-2019

DOMÍNIOS	PONDERAÇÃO	COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO Legenda	ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS
Religião e experiência religiosa - As Origens	30%	Interpretar informação, planear e conduzir pesquisas (A; B; C; D; I); Utilizar de modo proficiente linguagens e símbolos (A; B; D; F; H; I; J); Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção de conhecimento (A; B; C; D; F; I); Colaborar em diferentes contextos comunicativos, utilizando ferramentas analógicas e digitais (A; B; C; D; E; H; I);	- Participação oral	A- Linguagens e textos B- Informação e comunicação C- Raciocínio e resolução de problemas D- Pensamento crítico e criativo
Cultura e visão cristã da vida - As Religiões	35%	Reconhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática (A; B; C; D; E; F; G; I); Relacionar sempre que possível as aprendizagens de EMRC com os dados das outras ciências, valorizando um Património de conhecimento comum que se reflete na história dos Povos e no uso dos Valores nas relações humanas (A; B; C; D; E; F; G; H);	- Fichas de trabalho individuais e/ou de grupo - Trabalhos individuais e/ou de grupo - Apresentações orais	E- Relacionamento interpessoal F- Desenvolvimento pessoal e autonomia G- Bem-estar, saúde e ambiente
Ética e Moral - Os Afetos e a Paz Universal	35%	Promover o respeito pela multiculturalidade, o reconhecimento e valorização da diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e a equidade (A; B; C; D; E; F; G; H; I); Estabelecer consigo próprio e com os outros uma relação harmoniosa e salutar (A; C; E; F; G; J).	- Participação em debate - Registo de observação em contexto de sala de aula - Autoavaliação	H- Sensibilidade estética e artística I- Saber científico, técnico e tecnológico J- Consciência e Domínio do Corpo.

Anexo 5: Questionário de apoio ao Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

1. Identifique a rede escolar do estabelecimento de ensino onde lecionou no ano letivo 2017/2018 e que aderiu ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)

- Rede pública
- Rede privada

2. Refira os anos de escolaridade que foram objeto do PAFC e em que simultaneamente existiram turmas com opção pela disciplina de EMRC.

- 1º ano
- 5º ano
- 7º ano
- 10º ano
- 1º ano formação (especificar curso _____)

3. Na sua opinião o PAFC constituiu um desafio para a disciplina de EMRC no ano letivo 2017/2018?

- Sim
- Não

4. Justifique a resposta acima (opção de escolha múltipla).

- Não trouxe qualquer alteração à lecionação e plano de atividades da disciplina de EMRC.
- Não foi solicitada a participação da disciplina numa atividade de projeto de escola.
- Não foi solicitada a participação da disciplina numa atividade de projeto de turma.
- Não houve qualquer articulação interdisciplinar com a disciplina de EMRC relativamente a um conteúdo em específico.
- Foi solicitada a participação numa atividade de projeto de escola.
- Foi solicitada a participação numa atividade de projeto de turma.
- Foi solicitada a articulação com outra(s) disciplina(s).

Identifique a(s) disciplina(s) em causa. _____

5. Se a EMRC participou numa atividade de projeto de escola esta, na sua opinião, contribuiu para: (escolha as 5 opções que considera mais relevantes)

- Responder às necessidades dos alunos.
- Garantir uma escola inclusiva.
- Melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens.
- Promover a natureza transdisciplinar das aprendizagens
- Melhorar a articulação e lecionação interdisciplinar.
- Motivar os alunos.
- Promover o trabalho em equipa.
- Estimular a criatividade.
- Desenvolver o espírito crítico.
- Motivar para o voluntariado e o serviço.
- Envolver a comunidade escolar.
- Envolver a comunidade local.
- Alcançar as competências previstas no perfil dos alunos para o séc. XXI.

Outra. Qual? _____

6. A atividade de projeto de escola afetou positivamente a disciplina de EMRC?

- Sim
- Não

7. Se escolheu “Sim”, assinale de 1 a 7, segundo a respectiva importância, os principais efeitos notados.

- Deu visibilidade à disciplina.
- Motivou alunos a inscreverem-se.
- Promoveu a articulação da EMRC com outras disciplinas.
- Promoveu a natureza transdisciplinar das aprendizagens.
- Realçou a presença do ensino religioso escolar para o desenvolvimento das dimensões religiosa e espiritual do aluno.
- Evidenciou a contribuição da disciplina de EMRC para o ensino acerca do fenómeno religioso na escola.
- Evidenciou a contribuição da disciplina de EMRC enquanto promotora de uma pedagogia do serviço.

8. Se a EMRC participou numa atividade de projeto de turma esta, na sua opinião, contribuiu para: (escolha as 5 opções que considera mais relevantes)

- Responder às necessidades dos alunos.
- Garantir uma escola inclusiva.
- Melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens.
- Melhorar a articulação e lecionação interdisciplinar.
- Motivar os alunos.
- Promover o trabalho em equipa.
- Estimular a criatividade.
- Desenvolver o espírito crítico.
- Motivar para o voluntariado e o serviço.
- Envolver a comunidade escolar.
- Envolver a comunidade local.
- Alcançar as competências previstas no perfil dos alunos para o séc. XXI.
- Outra. Qual? _____

158

9. A atividade de projeto de turma afetou positivamente a disciplina de EMRC?

- Sim
- Não

10. Se escolheu “Sim”, assinale de 1 a 7, segundo a respectiva importância, os principais efeitos notados.

- Deu visibilidade à disciplina.
- Motivou alunos a inscreverem-se.
- Promoveu a articulação da EMRC com outras disciplinas.
- Promoveu a natureza transdisciplinar das aprendizagens.

- Realçou a presença do ensino religioso escolar para o desenvolvimento das dimensões religiosa e espiritual do aluno.
- Evidenciou a contribuição da disciplina de EMRC para o ensino acerca do fenómeno religioso na escola.
- Evidenciou a contribuição da disciplina de EMRC enquanto promotora de uma pedagogia do serviço.

11. A EMRC participou numa atividade de articulação interdisciplinar?

- Não
- Sim, como?

12. Se a EMRC participou numa atividade de articulação interdisciplinar esta, na sua opinião, contribuiu para: (escolha as 5 opções que considera mais relevantes)

- Responder às necessidades dos alunos.
- Garantir uma escola inclusiva.
- Melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens.
- Promover a natureza transdisciplinar das aprendizagens
- Melhorar a articulação e lecionação interdisciplinar.
- Motivar os alunos.
- Promover o trabalho em equipa.
- Estimular a criatividade.
- Desenvolver o espírito crítico.
- Motivar para o voluntariado e o serviço.
- Envolver a comunidade escolar.
- Envolver a comunidade local.
- Alcançar as competências previstas no perfil dos alunos para o séc. XXI.
- Outra. Qual? _____

13. A atividade de articulação interdisciplinar afetou positivamente a disciplina de EMRC?

- Sim
- Não

14. Se escolheu “Sim”, assinale de 1 a 7, segundo a respetiva importância, os principais efeitos notados.

- Deu visibilidade à disciplina.
- Motivou alunos a inscreverem-se.
- Promoveu a articulação da EMRC com outras disciplinas.
- Promoveu a natureza transdisciplinar das aprendizagens.
- Realçou a presença do ensino religioso escolar para o desenvolvimento das dimensões religiosa e espiritual do aluno.
- Evidenciou a contribuição da disciplina de EMRC para o ensino acerca do fenómeno religioso na escola.
- Evidenciou a contribuição da disciplina de EMRC enquanto promotora de uma pedagogia do serviço.

15. A EMRC desenvolveu algum tipo de articulação com a componente de Oferta Complementar?

- Não.
- Sim. Como? _____

16. A EMRC desenvolveu algum tipo de articulação com a componente do currículo Cidadania e Desenvolvimento?

- Não.
- Sim. Como? _____

17. Considera alguns conteúdos da componente do currículo Cidadania e Desenvolvimento semelhantes aos da EMRC?

- Não sei.
- Não.
- Sim. Quais? _____

18. Como encarou a experiência pedagógica da Autonomia e Flexibilidade Curricular no seu Agrupamento durante o ano letivo 2017/2018? Assinale de 1 a 5 por ordem crescente de importância:

- Um meio eficaz para melhorar a qualidade do ensino e melhorar a aprendizagem.
- Uma forma de enriquecer e adaptar o currículo à realidade da escola e às necessidades dos alunos.
- Um novo estímulo à articulação disciplinar.
- Um novo estímulo à articulação entre os 3 ciclos do ensino básico.
- A possibilidade de agregar atividades e projetos de escola como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de competências.

19. A EMRC pode beneficiar com a aplicação generalizada da Autonomia e Flexibilidade Curricular? (opção de escolha múltipla)

- Não, dada a especificidade confessional da EMRC.
- Não, por se tratar de uma disciplina opcional no currículo.
- Não, dada a mudança frequente de docente e tal não contribuir para um conhecimento sólido da realidade escolar e para o estreitamento de relações com os colegas, com vista a parcerias em atividades de projeto.
- Sim, porque fazendo parte do currículo pode ser desafiada a participar ou dinamizar atividades de projeto.
- Sim, porque tem intrínseca uma dimensão de serviço e voluntariado que é uma mais valia na escola.
- Sim, porque pode contribuir para a educação integral do aluno ao promover atividades que desenvolvam a sua dimensão religiosa a partir do conhecimento do fenómeno religioso, e em concreto, da proposta de uma visão cristã sobre a vida.
- Sim, porque pode contribuir para a educação integral do aluno ao promover atividades que desenvolvam uma cultura de paz e tolerância a partir de uma visão religiosa do mundo.

Questionário disponível online na aplicação *Surveyhero.com* com o link: <https://surveyhero.com/c/9a697273>