



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

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

**GABRIELA ALEXANDRA GOMES BEATO**

## **Pedagogias do Amor em Educação Moral e Religiosa Católica**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**  
**sob orientação de:**  
**Prof. Doutor José Pedro Angélico**  
**e sob co-orientação de:**  
**Dr. Francisco Guimarães**

Relatório apresentado ao Instituto de Ciências Religiosas da Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Ciências Religiosas, na especialização de Educação Moral e Religiosa Católica.

**Porto**

**2018**

**E se os alunos fossem Luz?**

A luz não vem só do Oriente  
Vem de dentro da alma  
E inunda-me os olhos com ternura.

A luz vem da poesia  
Irrompe na transcendência  
No *pathos* que me faz Ser.

A luz vem da cegueira dos olhos  
É impassível ao toque  
E fala-me ao Coração.

A luz... sou Eu e Tu.  
Pirilampos inquietos  
A desafiar a Vida.

E, crentes no Oriente  
Da Luz Viva,  
Somos candeias fraternas.

[Gabriela Beato]

## Agradecimentos

Registo uma palavra de gratidão a todos aqueles que me fizeram Ser.

A todos os que se cruzaram comigo  
e que de forma terna ou abrupta me ajudaram a chegar aqui.

Ao meu amor, Jorge.

Ao meu anjo de luz, Afonso.

À minha mãe, que me trouxe ao mundo.

Aos meus amigos.

Ao meu pai, que será, até ao infinito, o meu amor maior.

Aos anjos e santos que me guardam.

A Jesus Cristo, que me fascina.

## Resumo

As aulas de Educação Moral Religiosa Católica são uma oportunidade privilegiada para a formação integral dos alunos. Nessa formação global está necessariamente a informação sobre ‘conteúdos programáticos’ genericamente designados por culturais ou humanistas.

De todos os temas que contribuem para uma formação humanista (paz, solidariedade, direitos e deveres, responsabilidade interindividual e intergeracional, etc.), e que perpassam todas as expressões humanas, o do amor parece apresentar-se como o mais englobante, o mais referenciado e censurado, e o mais equivocadamente percecionado. Este tema faz, evidentemente, parte do ‘programa’ de EMRC. As ‘orientações curriculares’ apontam para a perspetiva da relação da sexualidade com a fecundidade; ora, o tema pode proporcionar uma perspetivação mais ampla, sem esquecer essa. E, assim, foi enquadrado sob o ângulo das ‘pedagogias do amor’.

Neste contexto, salientam-se dois sub-temas: a clarificação das dimensões erótica, fílica e agápica do amor; e a relação com a estética e a ética.

O aproveitamento destes recursos didáticos nas aulas de EMRC conduziu a uma análise mais específica do episódio evangélico lucano da pecadora (Lc 7, 36-50). O objetivo era triplo: despertar a sensibilidade estética nos alunos; amplificar o conceito de amor; e exemplificar, com um texto evangélico muito bem construído, o conceito cristão de amor.

### **Palavras-chave:**

Amor, Sexualidade , Ética, Beleza, Jesus.

## Abstract

The classes of Catholic Religious Moral Education are a privileged opportunity for the integral formation of the students. In this global formation there is necessarily information about 'programmatic' content generically designated as cultural or humanistic.

Of all the themes that contribute to a humanist formation (peace, solidarity, values, fraternity, ecology, diversity, freedom, etc.), which overarch all human expressions, love seems to be the most integral, the most referenced and censored, and the most mistakenly perceived. This topic is, of course, part of the EMRC 'program'. The 'curriculum guidelines' point to the perspective of the relationship between sexuality and fertility; thus, the theme can provide a broader perspective, without forgetting this. And so it was framed from the angle of the 'pedagogies of love'.

In this context, two sub-themes are highlighted: the clarification of the erotic, philic and agapic dimensions of love; and the relationship with aesthetics and ethics.

The use of these didactic resources in the classes of Catholic Religious Moral Education led to a more specific analysis of the Lucan evangelical episodic of the sinner (Lk 7, 36-50). There were three aims: to awaken aesthetic sensibility in students; to amplify the concept of love; and to exemplify, with a well-constructed evangelical text, the Christian concept of love.

### **Keywords:**

Love, Sexuality, Ethics, Aesthetics, Jesus.

## Abreviaturas e siglas

CEP	Conferência Episcopal Portuguesa
Ct	Livro do Cântico dos Cânticos
DGS	Direção Geral da Saúde
DL	Decreto Lei
DR	Diário da República
DST	Doenças sexualmente transmissíveis.
EMRC	Educação Moral Religiosa Católica
ER	Ensino Religioso
ES	Educação Sexual
Gen	Génesis
GUNAS	Grupo Unido Na Ajuda Solidária
LBSE	Lei de Base do Sistema Educativo
Lc	Evangelho Segundo São Lucas (Bíblia)
OMS	Organização Mundial da Saúde
PES	Prática de Ensino Supervisionada
SNEC	Secretariado Nacional para a Educação Cristã
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

## Índice Geral

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	iv
Abstract.....	v
Abreviaturas e siglas.....	vi
Índice Geral .....	vii
Índice de Tabelas .....	x
Introdução.....	1
Capítulo I .....	8
Caraterização da turma .....	8
1.1. A turma e seu enquadramento .....	9
1.2. Caracterização dos intervenientes .....	10
1.3. Dados.....	10
1.3.1. Instrumento de recolha .....	10
1.3.2. Síntese e análise dos dados recolhidos .....	12
1.4. Interpretações e conclusões microcurriculares .....	19
1.5. Implicações para a unidade letiva.....	21
1.5.1. Decisões curriculares.....	24
Capítulo II .....	26
Gestão do currículo.....	26
2.1. A orientação curricular e uma proposta alternativa.....	27
2.2. Planificação anual.....	33
2.3. Introdução à unidade letiva.....	34

2.3.1. O Amor: contexto de abordagem.....	35
2.3.2. Paradigmas filosófico-culturais de compreensão: amor eros, amor filia, amor ágape. .....	50
2.4. A sexualidade .....	58
2.4.1. Dimensões da sexualidade.....	59
2.4.2. Sexualidade e genitalidade .....	62
2.4.3. Sexualidade: mais que reproduzir, comunicar.....	67
2.5. Planejamento familiar.....	69
2.5.1. Métodos contraceptivos: dados científicos, vantagens e desvantagens .....	70
2.5.2. Métodos contraceptivos: limitações éticas .....	73
2.6. Interpretação cristã do amor .....	74
Capítulo III .....	78
Pedagogias do amor.....	78
3.1. Para uma pedagogia estética do amor.....	80
3.2. Para uma pedagogia ética do amor .....	88
3.3. Jesus: o paradigma de amor.....	91
3.3.1. A narrativa lucana da mulher pecadora .....	94
Capítulo IV .....	105
A prática de ensino supervisionada .....	105
4.1. Sequência do processo de ensino-aprendizagem.....	105
4.2. Recursos e documentos enriquecedores .....	108
4.2.1. Instrumentos de avaliação .....	110
Capítulo V .....	114
Reflexão crítica sobre a gestão do currículo.....	114
Capítulo VI .....	116
Atividades de enriquecimento curricular.....	116
Capítulo VII .....	120
Balanco crítico do desempenho.....	120
Referências bibliográficas .....	123
Apêndice I.....	II

Apêndice II .....	IV
Apêndice III.....	VI
Apêndice IV.....	XVII
Apêndice V .....	XXIII
Apêndice VI.....	XXXIII
Apêndice VII .....	XXXIV
Apêndice VIII.....	XXXV
Apêndice IX.....	XXXVII
Apêndice X.....	XL
Apêndice XI.....	LXXXVI
Apêndice XII .....	LXXXVII
Apêndice XIII.....	XCIV
Apêndice XIV.....	XCV
Apêndice XV .....	XCVI
Apêndice XVI.....	XCVII
Apêndice XVII .....	XCIX
Apêndice XVIII.....	CI
Apêndice XIX.....	CIV
Apêndice XX .....	CVIII
Apêndice XXI.....	CXXXIII
Apêndice XXII .....	CXXXIV
Apêndice XXIII .....	CXXXV
Apêndice XXIV .....	CXXXVI
Apêndice XXV .....	CXXXVII
Apêndice XXVI.....	CXXXIX
Apêndice XXVII.....	CXLV

## Índice de Tabelas

Tabela 1A - Do que mais gosto na escola .....	12
Tabela 1B - O que menos aprecio na escola.....	12
Tabela 1C - O que mudava na minha escola .....	13
Tabela 2A - O que espero da disciplina de EMRC.....	13
Tabela 2B - Inscrevo-me em EMRC porque .....	13
Tabela 3A - A pessoa que mais admiro .....	14
Tabela 3B - Gosto de pessoas que... ..	14
Tabela 4A - A maior qualidade do professor .....	15
Tabela 4B - O maior defeito de um professor .....	15
Tabela 5A - Ocupação nos tempos livres .....	16
Tabela 5B - Filme que mais gostaram de ver .....	16
Tabela 5C - Livros preferidos.....	16
Tabela 5D - Videojogos preferidos .....	17
Tabela 5E - Gostos musicais e bandas preferidas.....	17
Tabela 5F - A minha maior preocupação .....	17
Tabela 5G - A minha melhor qualidade.....	18
Tabela 5H - A minha viagem de sonho.....	18
Tabela 5I - Eu sou .....	19
Tabela 5J - Eu gostaria de ser .....	19
Tabela 6 - Categoria Turma.....	19

## Introdução

A realização de um trabalho académico deve satisfazer pelo menos dois objetivos: contribuir para o reconhecimento público de saber e de capacidade de pesquisa numa determinada área de saber; e constituir um passo na realização pessoal e profissional. Não tendo este trabalho uma utilidade dentro de um percurso académico universitário ou politécnico, não deixa de ser importante para o reconhecimento de habilitações para a docência na área de Educação Moral Religiosa Católica (EMRC). A sua aplicação profissional é deveras importante, não só pelo reconhecimento legal de ‘habilitações para a docência’, mas também pela capacidade de organizar melhor conteúdos, metodologias, didáticas e materiais no âmbito da docência de EMRC.

É neste último sentido que se insere a proposta deste trabalho: dar um contributo para uma organização diferente do programa atual da ‘disciplina’ de Educação Moral e Religiosa Católica.

A reflexão que aqui se apresenta parte dos alunos, da educação: alicerça-se fortemente na investigação efetuada na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada e Estágio Pedagógico, que aqui, de certo modo, se operacionaliza e expõe. Parte também da realidade mais intrínseca e insofismável ao Ser Humano, aquela que tantas vezes desemboca na radicalidade ou banalização de atos impróprios e improváveis: parte do Amor, da *«pasión de las pasiones»*, *donde la ambigüedad humana muestra su rostro más destacado*” (Duch & Mèlich, 2009). Aborda-se, no estudo da Unidade Letiva 1, do 8ºano de escolaridade – o Amor Humano – o modo de desenvolver nos alunos pedagogias de amor, que sejam capazes de abrir novos horizontes de reflexão. As temáticas da nossa abordagem englobam ainda a sexualidade e o amor, o planeamento familiar, a ética, a estética, em pedagogias propostas que são múltiplas e procuram contribuir para uma configuração nova em relação à que é dada no Programa da Disciplina de EMRC.

Na diversidade de fontes de ‘informação’ a que os pré-adolescentes e adolescente têm acesso existe uma demasiada uniformidade de perspetivas – tantas delas distorcidas, incorretas ou simplesmente redutoras – sobre a temática do amor humano. Ou porque só reduzido a eros, ou porque limitado à filia dos amigos – muitas vezes de ocasião ou de interesse – ou, mais ainda, porque o sentido de amor ágape é desconsiderado no âmbito

humano por um clima e mentalidade hedonistas, torna-se importante enfrentar claramente cada uma dessas visões e reconduzir a sua análise para um campo de reflexão ampla, aberta, mas lúcida e sem medos. A libertação destes medos compreenderá duas dimensões: a dos alunos, que vivem necessariamente os medos pela insegurança do seu desenvolvimento, os medos vindos de tabus impostos por formação ou ‘deformação’ sociocultural e os medos de poderem ter convicções morais e/ou religiosas que ‘destoem’ das mais comuns entre os colegas e se transformem em fonte de incompreensão – se não de chacota ou mesmo *bullying*. A outra dimensão de libertação de medos engloba os professores em geral e os docentes de EMRC em particular. Os primeiros sofrem da insegurança de todos os educadores atuais, que passaram de ser educados pelo medo para o medo de educar, isto é, de saberem quais as ordens, regras, atitudes, valores, etc., que devem constituir a sua base de ‘educação’. Sofrem também do contágio – às vezes expresso como defesa convicta de determinadas posições, sobretudo teóricas – de uma sociedade que sente e vive ‘o crepúsculo do dever’, na terminologia de Lipovetsky (1994) e que apresenta grande adesão a causas humanitárias, mas só enquanto não exigirem compromissos ‘a doer’ – ao que o mesmo autor se refere com a expressão ‘ética indolor’. Também não é, por isso, fácil aos professores que tenham razoáveis convicções e práticas morais ‘tradicionais’ expressarem as suas convicções em meios pouco favoráveis.

Merecerá destaque a libertação dos medos por parte dos docentes de EMRC. Primeiro, porque se lhes exige mais do que aos outros professores: se a qualquer um destes se apontam facilmente falhas que colocam em risco a sua autoridade, aos professores de EMRC os holofotes da crítica fácil, preconceituosa ou mesmo farisaica estão mais dirigidos e são facilmente mais potentes, porque a crítica aos outros dá a sensação ao próprio de que as suas faltas deixam de ter atenção. Mas há ainda duas grandes razões para que haja uma necessidade de os professores de EMRC se libertarem: a primeira tem a ver com o próprio medo de instruírem claramente no específico dos conteúdos de religião e de perspectiva moral cristã<sup>1</sup>. Enunciados com apoio no máximo de concretização e acessibilidade de linguagem possíveis, os conceitos de bem e mal, misericórdia, perdão, amor ao próximo, etc., devem ser expostos com clareza. E aqui entronca a segunda des-

---

<sup>1</sup> Não se abordam aqui as questões que esta expressão levanta. Há autores que defendem uma grande especificidade da moral cristã; e há aqueles que a identificam com a moral das várias comunidades em que o cristianismo se foi implantando e reduzem a sua marca ao rigor com que se cumprem preceitos da ordem do direito natural. Outros optam por uma espécie de compromisso: há subjacente a fé com que as ações são executadas – cuja expressão é a do amor ao próximo, sem distinção de credo, raça ou pertença cultural, familiar ou de filia.

tas razões de libertação: as aulas de EMRC apontam necessariamente para vida feliz, liberdade. Mas o sentido dado à dor, ao sofrimento, à morte, etc., não podem ser desconsiderados. E isso torna-se difícil numa sociedade e época em que ‘o dever de ser feliz’ se impõe. A expressão usada, subtítulo de uma obra de Pascal Bruckner (2001) com o título ‘a euforia perpétua’ é bem significativa: ao homem de hoje, não se apresentar como feliz é uma falha grave; sofrer, não ser ‘bem parecido’ ou mesmo não ser um pouco ‘abastado’ são falhas incompreensíveis ou mesmo ‘imperdoáveis’. E voltamos a reviver a convicção farisaica de que o doente, o pobre, o defeituoso assim o eram por terem ‘pecado’. Ora, se a dor e a pobreza impostas não são em si boas nem fontes de mérito, o certo é que elas existem e têm de receber sentido existencial; e podem constituir opção de vida para aumento da solidariedade (caridade – porque não?) humana.

E todas estas opções têm de assentar numa informação que contraria o mais espalhado pelos *mass media*, o mais procurado para a diversão, o mais agradável para o convívio, o menos arriscado para a imagem pessoal ou até o mais lógico e de ‘bom senso’.

É neste contexto, baseado já em alguma experiência pessoal de docente de EMRC, de docente de outras ‘disciplinas’, de educada e educadora e de crente, que surgiu a problemática que se propõe para análise. Por outro lado, algumas experiências já realizadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado, bem como anteriores e posteriores, fazem subir a convicção de que se impõem novas abordagens: a receptividade dos alunos e o grau de interiorização de determinados conceitos e convicções manifestado são um grande incentivo para este trabalho e uma certa ‘garantia’ do seu valor.

Juntam-se, nesta investigação, esforços para desenvolver, analisar e planificar a Unidade Letiva apresentada, que promovam o desenvolvimento humano, despertem percursos de personalização e desenvolvimento desta arte educacional. Procuraremos, com novos materiais de apoio, com uma diversidade de perspectivas na abordagem dos temas e até com a introdução de temáticas paralelas e complementares, um duplo objetivo – que se impõe face aos considerandos anteriores: a maior participação ‘de bom grado’ dos alunos inscritos e, através deles, a valorização da disciplina e motivar a que outros se inscrevam; e a consciencialização mais profunda dos valores inerentes a uma atitude moral cristã que sejam considerados como válidos na determinação do autoconceito de cada aluno, de tal modo que, pela informação recebida e sugerida, pelas temáticas abordadas, pelo clima desenvolvido nas aulas e pelas repercussões de amizade e solidariedade externas às aulas, cada um dos alunos possa reconhecer e sentir que são

úteis as informações recolhidas e as relações experienciadas e que a consciência que desenvolveram sobre a sua pessoa e o sentido das suas ações é válida. A grande ‘esperança’ da autora é que, mais distante no tempo, essa utilidade de informação e de experiência se mantenha e se explicita no ‘sentido de vida’, cujo benefício não será só pessoal, mas de utilidade a outros pela exemplaridade.

Partimos do que poderemos chamar dois pressupostos interrelacionados na pessoa do aluno: um, de cariz mais operativo ou pedagógico, baseado no conceito de zona de desenvolvimento proximal, apresentada por Vigotsky, e que nos leva a confiar na capacidade dos alunos para transformarem em desenvolvimento pessoal as aprendizagens diversas que os professores organizam com eles; o segundo, de carácter mais ético, implica a consideração das personalidades dos alunos com que os professores se deparam, atendendo à sua riqueza semântica e dignidade inviolável, num percurso de desvelamento da sua humanidade indizível, conduzidos pelo amor, a gramática amorosa do ser humano, o campo onde se manifesta mais intensamente a ambiguidade humana (Duch & Mèlich, 2009). É de realçar que estes dois pressupostos acabam por implicar uma grande responsabilidade no educador: por um lado, a formação ética tem muita influência da exemplaridade; por outro, se, como considera Vigotsky, “o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais através da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas”<sup>2</sup>, então o professor tem de representar esse ‘mais experimentado’.

Assim, é numa comunicação apaixonada que a investigação se deixa conduzir: imensamente impulsionada pela experiência pessoal e profissional duma docente/investigadora que, deixando-se fintar por esta *arte amorosa* que é a educação escolar, encontrou nos *pirilampos inquietos* a pulsão fundante para a realização deste projeto e a principal razão de ser do mesmo.

Pretende-se também, pela realização deste trabalho, prestar um contributo acerca da elucidação e natureza da disciplina de EMRC, do seu ensino, da sua intencionalidade educativa curricular, dar a conhecer o contributo do cristianismo para a formação dos alunos partindo do fundamento fenomenológico- hermenêutico, que é muito distinto do kèrigmático adotado na catequese. Demonstrar que é um modo de ensinar proposto como condição e fomento ao ato de cultura e fornece instrumentos cognoscitivos de compreensão relevantes para os alunos e conteúdos que se constituem em aprendizagens

---

<sup>2</sup> <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>, p. 5.

explícitas. A orientação é pautada por um estudo crítico, radicalizado, interpretativo e reflexivo, que se apresenta.

Destacamos, aliás, que as aulas de EMRC não são anúncios do evangelho num aprofundamento da fé dos aprendentes e que, só assim, se perspectiva, estaremos em condições de reconhecer a componente religiosa como “*factor insubstituível para o crescimento em humanidade e em liberdade*” (CEP, 2005) e salientar a busca de sentido e de questionamento intrínseco a todos os seres humanos, que encontra, nesta disciplina, o *locus* ideal para se poder desenvolver.

A disciplina de EMRC, neste processo, desempenha uma tarefa ímpar e inalienável, pela sua singularidade, especificidade e densidade antropológica. Pode constituir-se como sustentáculo, ser o *Dasein* escondido que os alunos não deixam revelar. Pretende-se ir ao encontro e o Programa da disciplina foca bem que, “*falar de educação é ir ao encontro, e por isso, educar é sempre uma relação, “o encontro entre duas liberdades, que se olham face a face, olhos nos olhos*” (SNEC, 2014).

Neste encontro que se propicia, importa escavar a existência humana dos alunos, problematizar as suas visões paradigmáticas, positivistas, tecnicistas, imediatistas, hedonistas ou relativistas e apresentar chaves de leitura que ajudem a fortalecer a dimensão pessoal do encontro com o Outro, fomentando a responsabilidade, coerência e consciência nas opções de vida. É assim que estaremos a promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Só neste registo, a confessionalidade vs laicidade, a “*marca identitária não é uma insuficiência desta disciplina, mas a sua força*” (SNEC, 2014) pois confere clareza e não promove baldios educativos, mas identidades promotoras de diálogo. A marca identitária é confessional e a linguagem teológica pode e deve estar na escola, por estatuto científico, epistemológico, num contexto secular plural, dessacralizado, habitado por crentes e não crentes, com percursos de personalização que propiciem o seu desenvolvimento.

A disciplina de EMRC pode ajudar a combater a existência indiferente ao sentido, seguir o *traço único* dos alunos, pelo estudo e projeto educacional que queremos construir. Aí reside *a força do que fazemos*.

A organização que aqui se apresenta foi a que se determinou com os orientadores como sustentada, após várias análises disciplinadas, sistemáticas, ordenadas e fundamentadas curricularmente e meticulosamente analisadas na Prática de Ensino Supervisi-

onada (PES) e implementadas no Estágio Pedagógico, construídas pela docente da disciplina e adaptadas à turma atribuída na investigação.

A investigação decorreu no ano letivo 2016/ 2017, e enquadra-se no final do segundo ciclo de estudos do Mestrado em Ciências Religiosas, na especialização de Educação Moral e Religiosa Católica. As principais motivações que despoletaram o trabalho que aqui se expõe, foram duas: a necessidade de melhoria das práticas letivas e a obtenção da qualificação profissional no grupo disciplinar 290 do Sistema de Ensino Básico e Secundário (EMRC).

A finalidade a que nos propomos é a de, na abordagem e linhas orientadoras do estudo apresentado, propiciar e promover a formação integral da pessoa, fomentar processos de personalização que se criem, fundam e estabeleçam na relação com o outro, promovendo interações que possam ser significativas aos alunos e os auxiliem em processos de tomada de decisão nas opções de vida. Trata-se de promover pedagogias do amor. Pedagogias com fundamento antropológico alicerçadas numa educação holística promotora da dignidade humana, do diálogo, da comunhão com o outro; que se tornem uma preciosa ajuda na busca da realização plena da pessoa humana em todas as suas dimensões. A educação deve estar ao serviço da pessoa toda e ser capaz de englobar múltiplas dimensões (cognitiva, física, afetiva, social, espiritual).

A orientação temática selecionada para o efeito foi a do Amor Humano, e sustenta-se em contributos teóricos da filosofia, antropologia, bíblia, teologia moral, medicina, psicologia, sociologia, ética e estética.

Expecta-se que, pela natureza e finalidade da disciplina de Educação Moral Religiosa Católica, sejamos capazes de promover as finalidades a que nos propusemos e, nomeadamente, também diligenciar um combate aos processos de indiferença e relativismos que proliferam na contemporaneidade. De que modo? Procuramos abrir novos horizontes de reflexão que invoquem novas grelhas de leitura, num horizonte de respeito pela dignidade humana. Novas eras, novas lentes. Aliar a atenção ao conhecimento. De que maneira? Conduzidos pelas Pedagogias do amor...

A estrutura do trabalho apresenta-se dividida em sete capítulos. Importa explicitar, antes de mais, que a organização e estrutura do presente relatório foi definida nas aulas de Prática de Ensino Supervisionada (PES), tendo como objetivo principal manifestar e evidenciar bem todo o trabalho desenvolvido ao longo de um ano letivo inteiro de aulas assistidas com os alunos. No trabalho também se inclui, mas não se cinge, o enquadramento teórico da Unidade Letiva designada. Ele não se reduz à dimensão teórica, mas

esta não poderia ser dispensada para fundamentação da prática ou já como reflexão sobre ela. Assim, depois desta introdução segue-se, no primeiro capítulo, a caracterização da turma, que foi feita pela análise sócio -biográfica. Seguidamente, propõe-se a Gestão Curricular da Unidade Letiva, no capítulo segundo. Em seguida, parte-se para a sustentabilidade da gestão curricular efetuada, o seu enquadramento teórico, devidamente fundamentado bíblica, teológica, moral, ética, estética e antropológicamente, no capítulo terceiro. O capítulo quarto explicita a prática de ensino supervisionada (PES), no que se refere à sequência do processo de ensino- aprendizagem e aos recursos e documentos enriquecedores. Depois dessa prática, expõe-se uma reflexão crítica sobre a Gestão do Currículo, efetuada, em confronto com os “resultados” alcançados no final do ano letivo, no capítulo quinto. O sexto capítulo apresenta as atividades de enriquecimento curricular e de integração na comunidade educativa, que foram dinamizadas na escola cooperante e que se constituíram como componentes do Plano Anual de Atividades. Finalmente, no sétimo e último capítulo elabora-se um balanço crítico acerca do desempenho efetuado.

Investimos num itinerário que consideramos ser capaz de medrar, florescer e prosperar-se em pedagogias do amor.

# Capítulo I .

## Caraterização da turma

*“É preciso sentir a necessidade da experiência da observação, ou seja, a necessidade de sair de nós próprios para aceder à escola das coisas, se as queremos conhecer e compreender” (Émile Durkheim)*

A responsabilidade docente tem muitas vezes sido considerada, ultimamente, ao nível de qualquer outra ‘profissão no tocante aos deveres para com os ‘clientes’. Ora, por diversas razões, o processo educativo tem grandes especificidades em comparação com a relação comercial, industrial, jurídica, médica, etc. Essas especificidades dependem do carácter formativo, da imposição da escola a esses ‘clientes’, da assimetria de saber e maturidade dos educandos face aos educadores e das repercussões que o processo educativo tem sobre os destinatários diretos e sobre a família ou até conjunto da sociedade (Monteiro, 2005, pp 71-73).

Sobretudo nas escolas públicas, nem os professores escolhem os alunos nem estes escolhem os professores, pelo menos a maioria das vezes ou pelo menos de modo explícito. Por outro lado, em educação a relação estabelecida e a desenvolver não pode ser a de profissional-cliente, mas a de pessoa educadora e educanda. Esta exigência torna-se mais significativa nas aulas de EMRC porque os conteúdos informativos são ainda mais enquadrados em objetivos formativos.

Não sendo ‘os clientes’ das aulas de EMRC sujeitos à mesma imposição que sofrem quanto às outras ‘disciplinas’ curriculares obrigatórias, não deixa, no entanto, de ser necessário conhecer bem os alunos e enquadrá-los num contexto sociocultural e axiológico para se poderem adaptar a eles conteúdos, métodos e didáticas – e também motivação – que estão previstos genericamente para a disciplina em causa.

É dos aspetos essenciais dessa caracterização dos alunos que compunham a turma em que foi feita a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o Estágio Pedagógico que trata este capítulo.

### **1.1. A turma e seu enquadramento**

Seguindo este propósito, segue-se a análise e interpretação de dados recolhidos pela ficha sociobiográfica (*Apêndice I*) dos alunos da turma do oitavo ano de escolaridade, onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada. A atividade de estágio pedagógico decorreu na Escola D. António Ferreira Gomes (DAFG), uma das escolas integradas no Agrupamento de Escolas de Ermesinde. Importa, pois, ao proceder-se à análise do grupo turma, estudar o seu enquadramento, procurar a sua contextualização social, económica e cultural – e até axiológica – para melhor a compreender.

A escola situa-se no concelho de Ermesinde, junto ao apeadeiro de Travagem e está implantada na parte noroeste do concelho de Valongo. Ermesinde é uma cidade pertencente à grande área metropolitana do Porto, atravessada pelo rio Leça, que abrange uma área de cerca de 7 Km<sup>2</sup>, com mais de 50000 habitantes. É uma cidade industrializada e onde se nota a crescente urbanização, também geradora de contrastes paisagísticos e socioeconómicos. As fontes de rendimentos são provenientes da agricultura, construção civil, comércio, indústria e serviços. O contexto social encontrado na escola indica algumas limitações económico-financeiras, que a escola procura minimizar com o apoio prestado a esses alunos. Ainda procurando fazer face a essas e outras necessidades e dando seguimento a um dos lemas definidos no Projeto Educativo, relativo ao *Humanismo* (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2013, p. 3), destaca-se, com louvor, o Grupo Unido Na Ajuda Solidária (GUNAS), que surgiu na Escola D. António Ferreira Gomes há cerca de sete anos. O grupo GUNAS engloba vários elementos da comunidade educativa (professores, auxiliares de ação educativa, pais, encarregados de educação e alunos); promove espetáculos de solidariedade, tendo como principal objetivo fomentar o espírito de partilha e contribuir para a erradicação da pobreza extrema. O Projeto surge numa vontade conjunta, partilhada por todos, de fazer face às dificuldades e carências sentidas e observadas, na comunidade de que fazem parte, ajudando colegas. A Escola, pela intervenção deste grupo de ajuda, foi distinguida pelo 7º ano consecutivo com o título de *Super Escolas Solidárias*, com o *Prémio EDP: Escola Solidária*, e faz parte das 47 escolas distinguidas no Quadro de Honra. Uma escola Solidária que, numa participação conjunta com outras Escolas Solidárias, a nível nacional, consegue ajudar cerca de 245 mil pessoas, num tempo de voluntariado contabilizado em 3 milhões de horas. Destacam-se no nosso estudo estes projetos por serem sementeiras de cidadania, criarem sinergias e interações para a vida e sobretudo,

destacarem muito bem a força dos alunos, a sua interligação com o meio e a vontade de transformação da sociedade para melhor. De um modo muito abrangente, e mesmo sem a intervenção específica só das turmas de EMRC, este projeto é uma concretização de um ideal formativo que necessariamente se inclui no âmbito dos grandes objetivos da EMRC.

## **1.2. Caracterização dos intervenientes**

A turma do 8ºano disponibilizada para a realização deste trabalho é constituída por vinte e cinco alunos, estando inscritos na disciplina de Educação Moral Religiosa Católica dezoito alunos. Na generalidade, pelas informações colhidas junto de colegas do ano anterior, em reunião e pelos primeiros contactos estabelecidos, pode-se dizer que a turma é detentora de bons resultados escolares e manifesta interesse pelo saber. Assume um bom comportamento, apesar de existirem alguns elementos com comportamentos liderantes e desafiadores, que procuram de modo constante e ininterrupto focalizar a atenção neles próprios. Destaca-se ainda que, na globalidade, os alunos manifestam interesse e aptidões no domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação.

De ressaltar também, que a turma integra um aluno com manifestas dificuldades de aprendizagem e, por isso, com usufruto de adequações curriculares. O aluno em questão apresenta dificuldades em termos de expressão linguística e dislexia. É um aluno com necessidades educativas especiais, ao abrigo do Dec. Lei nº3, 2008, de 7 de janeiro. Saliente-se sobre este mesmo assunto que o aluno deixou transparecer, logo nas primeiras aulas, algumas dificuldades de integração e aceitação pela turma, referindo que *“nem sempre era aceite pelos colegas e que era por vezes gozado pelos mesmos”*.

Fazem parte integrante do Grupo Unido Na Ajuda Solidária (GUNAS) cinco alunos dos dezoito inscritos em EMRC.

## **1.3. Dados**

### ***1.3.1. Instrumento de recolha***

O instrumento de recolha de dados foi a ficha sociobiográfica dos alunos, a que foram acrescentadas algumas questões cuja especificação se apresenta a seguir.

A análise e discussão dos resultados far-se-á com o recurso aos métodos de análise qualitativo e quantitativo, tendo-se para este último recorrido a uma análise estatística com o apoio do software informático - *Software Statistical Package for Social Sciences*

(IBM SPSS). Os dados qualitativos foram tratados através do método de análise de conteúdo. Ao longo deste ponto, serão apresentados os resultados da investigação em torno da caracterização da turma, procurando-se estabelecer analogias teóricas de vários autores com os dados recolhidos. Do mesmo modo, à medida que a apresentação dos resultados se vai edificando, serão postos em evidência os principais objetivos que conduzem esta investigação.

O objetivo primordial deste estudo é procurar adquirir um maior conhecimento sobre os alunos, partindo deles, para, a partir daí, poder trabalhar a sua realidade, necessidades, expectativas, motivações, anseios, dificuldades, gostos pessoais e identidades. O que se procura é minimizar uma análise generalista, e maximizar a atenção à individualidade de cada um.

Nesse sentido, foram identificadas, em categorias de análise, as percepções dos alunos sobre:

<b>Escola</b>
<b>Disciplina de EMRC</b>
<b>Pessoas</b>
<b>Professores</b>
<b>Sobre mim</b> (sobre os alunos/sobre si próprio)
<b>Turma</b>

A primeira categoria de análise intitula-se **Escola**, a qual compreende: “*o que mais gosto na escola*”, “*o que menos aprecio na escola*” e “*o que mudava na minha escola*”. Pretende-se avaliar a opinião dos alunos sobre a escola que frequentam. A segunda categoria, denominada **Disciplina de EMRC**, visa apreender as expectativas que os alunos possuem acerca da mesma – “*o que espero da disciplina de EMRC*” – e os motivos que originaram a inscrição nesta disciplina – “*Inscrevo-me em EMRC, porque*”. Na categoria designada por **Pessoas** pretende-se estudar os modelos de referência dos alunos através da questão “*A pessoa que mais admiro*”; e que atributos valorizam nas pessoas – “*gosto de pessoas que*”. Na categoria **Professores**, pretende-se auscultar as qualidades e defeitos que os discentes apreciam, mais e menos, nos docentes. A categoria **Sobre mim** dedica-se à recolha de dados apresentados pelos alunos sobre si mesmos

e destaca-se como aquela que contém o maior número de questões. Procura-se adquirir um maior conhecimento sobre a identidade dos alunos, questionando-os sobre: “o que mais gosto de fazer nos tempos livres”, “o filme que mais gostei”, “o livro que mais gostei”, “o meu jogo favorito”, “a minha banda/cantor favorito”, “a minha maior ocupação”, “a minha melhor qualidade”, “a minha viagem de sonho”, “eu sou”, “eu gostaria de ser”. A categoria **Turma**, visa recolher dados acerca da opinião que os alunos detêm sobre a turma onde se encontram inseridos.

### 1.3.2. Síntese e análise dos dados recolhidos

Na categoria Escola foram realizadas três perguntas. Na primeira pergunta (Tabela 1A), onze alunos responderam que aquilo de que mais gostavam na escola era dos amigos.

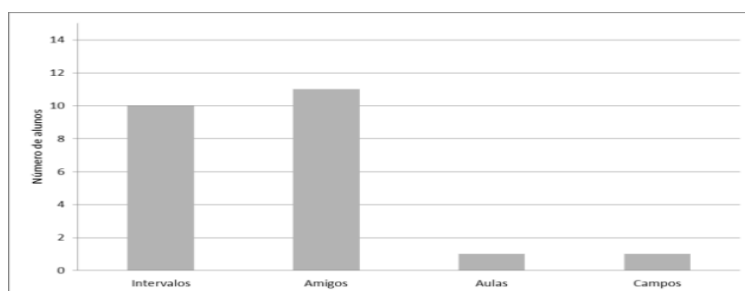


Tabela 1A - Do que mais gosto na escola

Na segunda pergunta (Tabela 1B), dez alunos manifestaram que aquilo de que gostavam menos na Escola era das aulas. Relativamente ao que mudariam na escola (Tabela 1C), foram diversas as opções mencionadas, não havendo muitas respostas comuns; porém, quatro alunos disseram que mudavam as casas de banho. De facto, também o (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2013, p. 4) sinaliza esta necessidade, quando se refere aos “*sinais evidentes de desgaste e degradação*” e à *necessidade de “algumas obras de reparação/modernização”*.

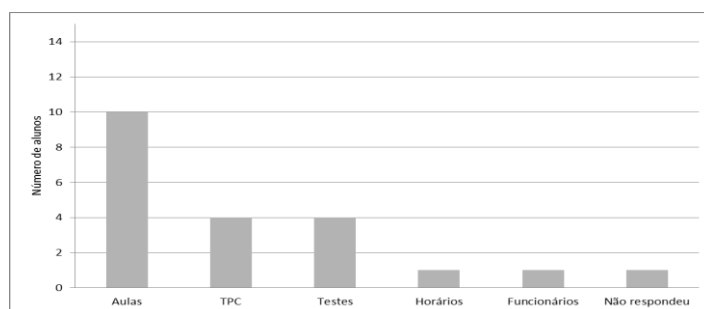


Tabela 1B - O que menos aprecio na escola

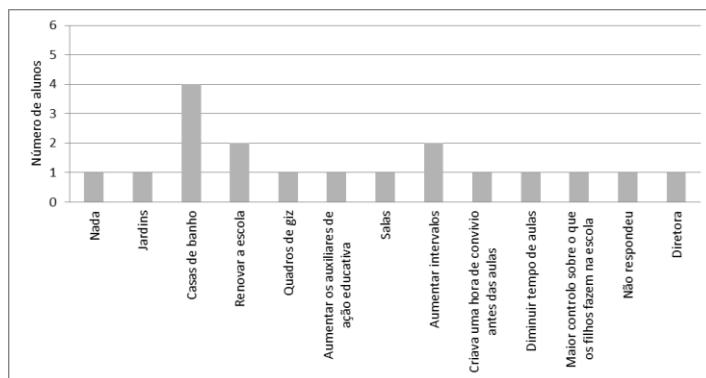


Tabela 1C - O que mudava na minha escola

As expectativas quanto à **disciplina de EMRC** foram auscultadas nos alunos (Tabela 2A), sendo que quatro alunos disseram que esperavam que as aulas fossem interessantes; e outros quatro, que fossem divertidas. Relativamente à razão que levou os alunos a inscreverem-se na disciplina de EMRC, onze alunos mencionaram que foi o gosto pela disciplina (Tabela 2B).

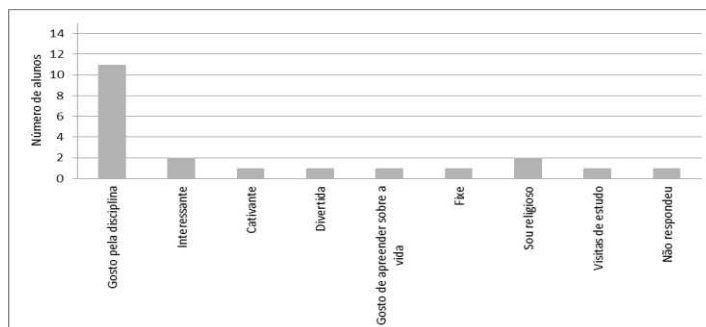


Tabela 2A - O que espero da disciplina de EMRC

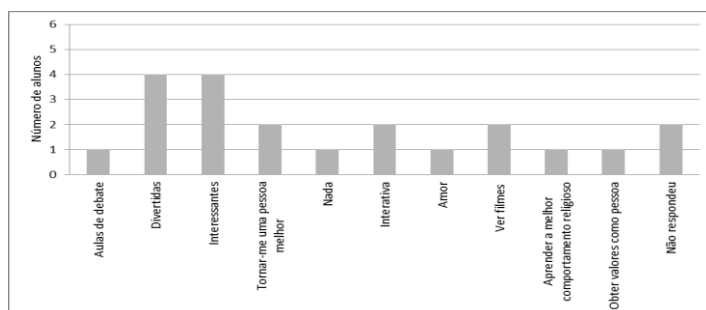


Tabela 2B - Inscrevo-me em EMRC porque

Na categoria **Pessoas**, e sobre a pessoa que admiram mais (Tabela 3A), salienta-se que tanto a mãe como o pai são as pessoas que os alunos referem como pessoas que admiram mais. A família parece continuar a ser idealizada pelos alunos como um lugar seguro, fonte de carinho e de proteção e bem-estar, ocupando nas suas vidas um lugar considerado de extrema importância na procura da felicidade pessoal. As considerações efetuadas pelos alunos parecem ir de encontro à perspectiva de Singly, que defende que,

*“se a família, ainda assume (...) uma dimensão identificadora, ocupa lugar central na vida de cada um, uma vez que, ao permitir que o indivíduo se reconheça no (s) outro (s) significativo (s), desenvolvendo as suas capacidades pessoais, abre caminho para a construção de uma «identidade individualizada» - a revelação de si”* (Singly, 1996)

e as considerações de Borges de Pinho, segundo o qual *“há um consenso básico, testemunhado amplamente por inquiridos de opinião, de que a realidade ‘família’ continua a ser, apesar de tudo, lugar-charneira nos caminhos de vida das pessoas, de modo particular das crianças e dos jovens...”* (Borges de Pinho, 2016, p. 39).

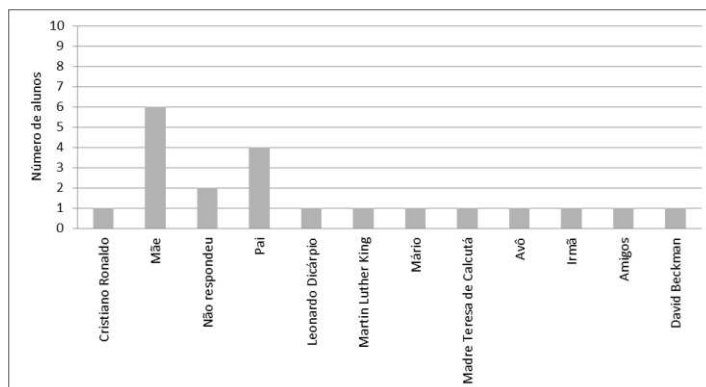


Tabela 3A - A pessoa que mais admiro

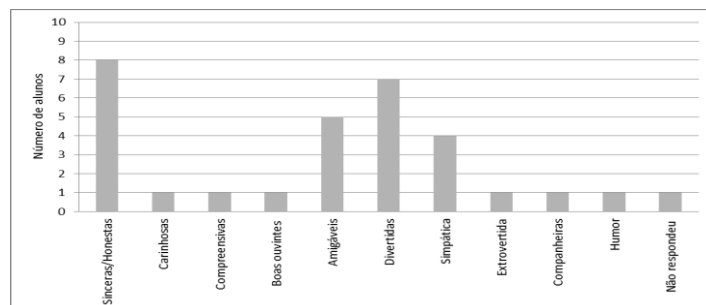


Tabela 3B - Gosto de pessoas que...

Quanto ao atributo que mais admiram numa pessoa (Tabela 3B), oito alunos destacam que é o facto de ser sincera/honesta; e... ‘ser divertida’ recolhe a opinião de sete alunos. Na Tabela 4A verifica-se que a maior qualidade de um professor, para quatro alunos, é ser compreensivo; e ressalva-se que dois alunos não responderam a esta questão.

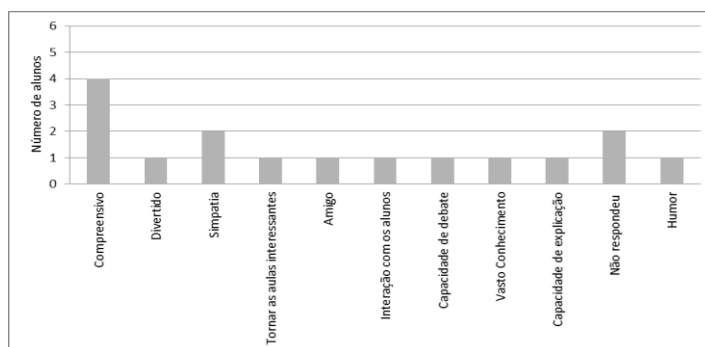


Tabela 4A - A maior qualidade do professor

Quanto ao maior defeito do Professor, quatro alunos consideram que é ser chato; e três alunos não responderam (Tabela 4B).

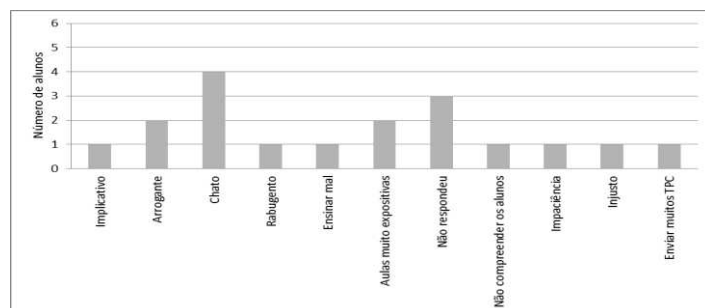


Tabela 4B - O maior defeito de um professor

Na categoria ‘sobre mim’, foram realizadas dez questões. A primeira questão foi sobre a ocupação nos tempos livres, onde seis discentes referem que os tempos livres são ocupados no computador e cinco respondem que o fazem a jogar futebol ou videojogos (Tabela 5A).

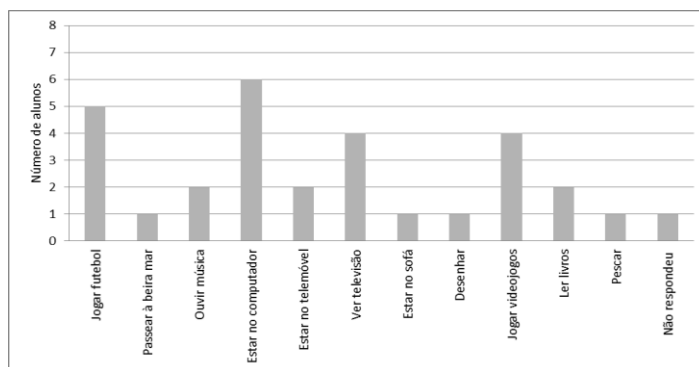


Tabela 5A - Ocupação nos tempos livres

Na Tabela 5B, acerca dos filmes que mais gostaram de ver, três alunos disseram que os filmes *Hunger Games* e *Velocidade Furiosa* estão entre os seus favoritos.

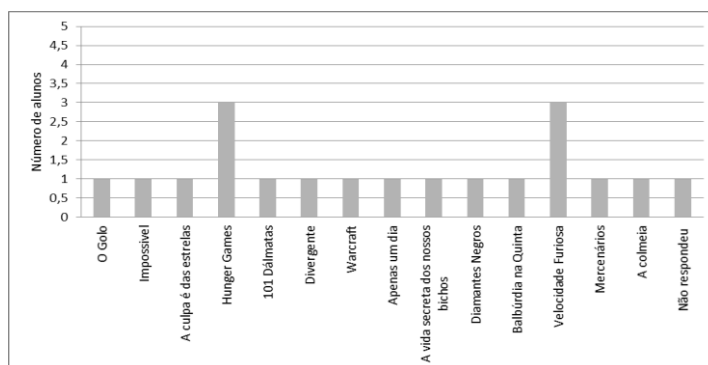


Tabela 5B - Filme que mais gostaram de ver

Sobre os livros preferidos, para três alunos a preferência vai para *Harry Potter*; e realça-se ainda que três alunos não responderam a esta pergunta (Tabela 5C). Os video-

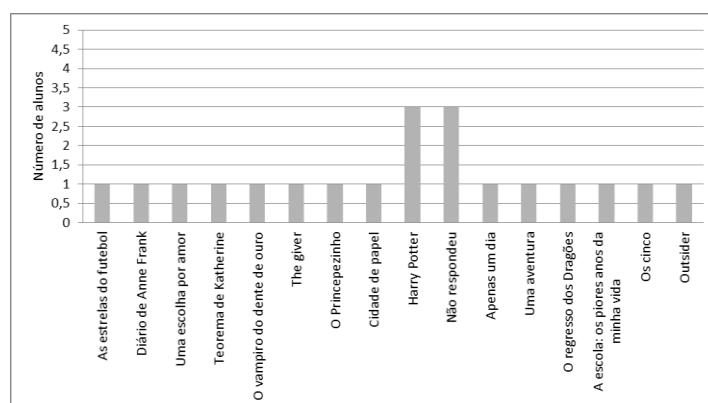


Tabela 5C - Livros preferidos

jogos preferidos dos alunos com igual número de alunos – três – são o *Fifa* e *GTA* (Tabela 5D). Relativamente aos gostos musicais, e bandas eleitas por dois alunos cada uma, são Shawn Mendes, Nirvana e Charlie Puth (Tabela 5E).

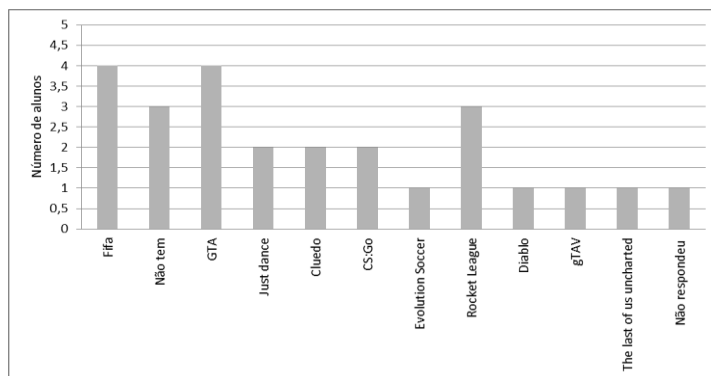


Tabela 5D - Videojogos preferidos

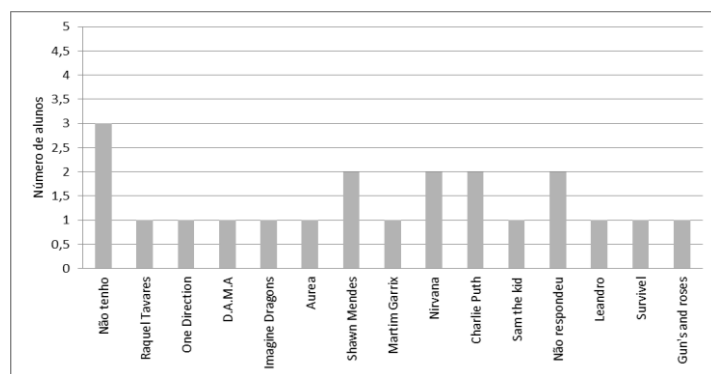


Tabela 5E - Gostos musicais e bandas preferidas

As maiores preocupações dos alunos são as notas e o medo da morte. Existem ainda três alunos que não respondem à questão, como evidencia a Tabela 5F.

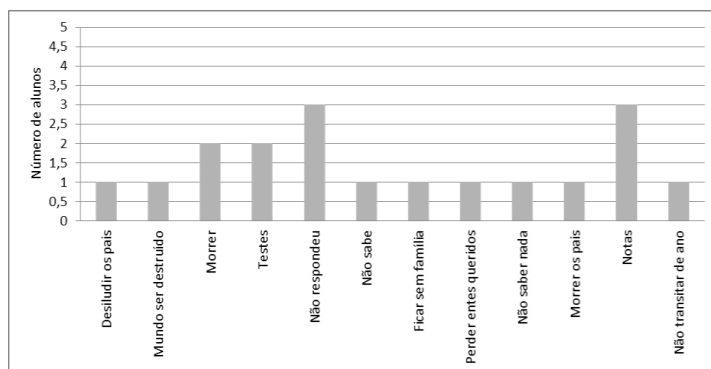


Tabela 5F - A minha maior preocupação

Quanto à qualidade que cada aluno considera possuir, destaca-se ser divertidos (três) e a simpatia (dois); a generosidade e ser amigo (Tabela 5G). Os destinos elencados como viagem de sonho, para seis alunos, coincidem com Londres (Tabela 5H).

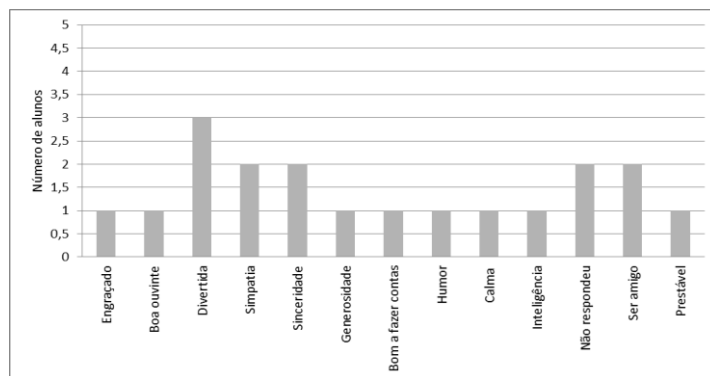


Tabela 5G - A minha melhor qualidade

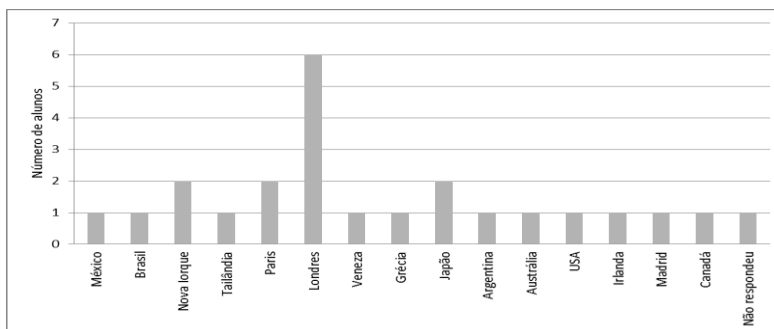


Tabela 5H - A minha viagem de sonho

Na Tabela 5I salienta-se que cinco alunos dizem que são divertidos e bons amigos. Por último, dois alunos referiram que gostavam de ser felizes; o mesmo número de alunos referiu que gostava de ser Professor(a) e Veterinário(a) (Tabela 5J).

Na questão formulada “Eu gostaria de ser” (Tabela 5J), observa-se que alguns alunos relacionaram a pergunta com a profissão futura e outros com a sua própria pessoa, destacando, antes, o que gostariam de mudar em si.

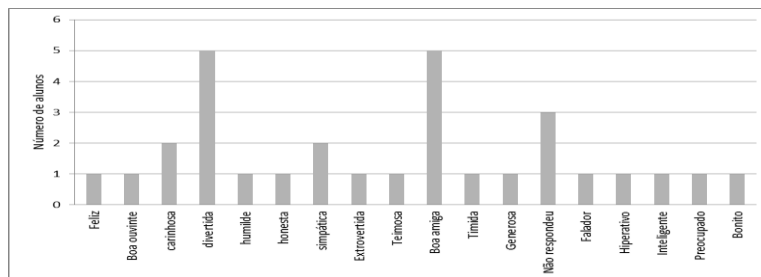


Tabela 5I - Eu sou

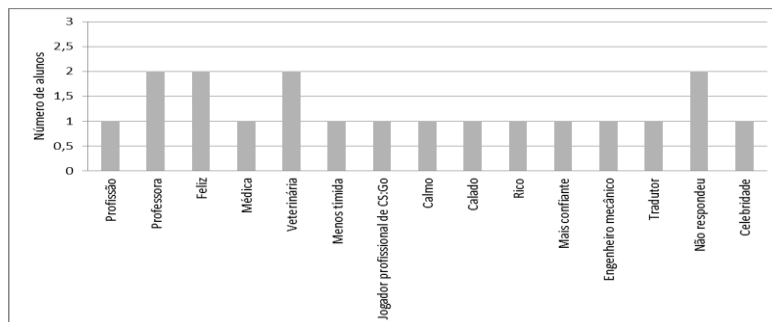


Tabela 5J - Eu gostaria de ser

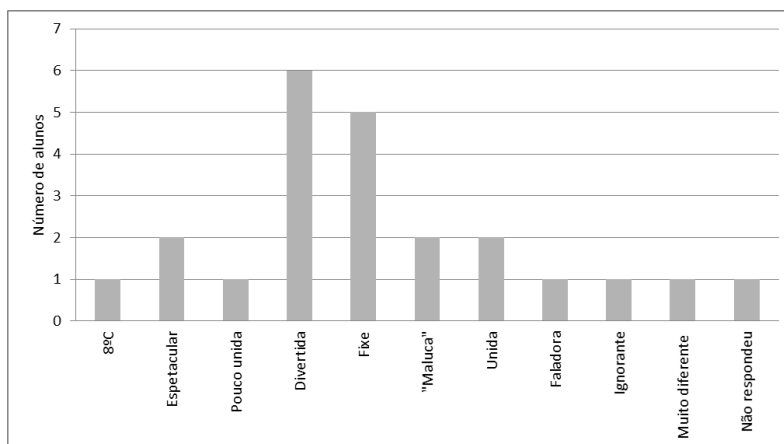


Tabela 6 - Categoria Turma

Na Tabela 6 salienta-se que seis inquiridos dizem que a turma é divertida e cinco alunos caracterizam-na como ‘fixe’. Porém, dois alunos mencionam-na como “maluca”, “unida e espetacular”. Há a considerar ainda, apesar de em muito menor número – e por isso não refletida aqui na análise quantitativa –, a opinião de que a turma é “ignorante, pouco unida, faladora e muito diferente”.

#### 1.4. Interpretações e conclusões microcurriculares

Feito o levantamento da caracterização da ficha socio- biográfica e dos outros dados solicitados em anexo à mesma, encontram-se alguns dados relevantes, que foram

referenciados para serem curricularmente considerados na lecionação da disciplina de EMRC. Destacam-se os seguintes:

1. A turma integra um aluno com NEE, ao abrigo do Dec. Lei nº3, 2008, de 7 de janeiro. O aluno referenciado apresenta dificuldades em termos de expressão linguística e dislexia, com usufruto de adaptações curriculares, nas disciplinas onde se denota que apresenta dificuldades de aprendizagem. Revela dificuldades de aceitação na turma (referenciou-o expressamente perante toda a turma na aula de apresentação e na ficha sociobiográfica).
2. Existem elementos da turma que manifestam clara e inequivocamente, na sala de aula, quer pela postura quer pelo comportamento, dificuldades na aceitação da diferença (visível no menosprezo e gozo perante a participação do aluno com NEE).
3. Surgem pareceres muito díspares em relação à opinião que os alunos detêm sobre a turma, que oscilam desde *fixe, divertida e maluca* a *ignorante, pouco unida, faladora e muito diferente* (Tabela 6).
4. Observam-se posturas muito diversas na sala de aula: alunos que assumem uma postura de liderança e outros que manifestam timidez e dificuldade de aceitação na turma (Tabela 6).
5. Alguns alunos revelam baixa confiança em si (Tabela 5J), na medida em que optam por responder ao que consideram dever alterar em si e não apresentam perspetivas muito elevadas de futuras profissões de elevado estatuto social.
6. A turma inclui alunos que revelam possuir apetências no domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação (na ferramenta Kahoot).
7. Os alunos atribuem, em grande escala, importância ao valor da amizade (Tabelas 1A e 5G).
8. As Tabelas parentais são a maior referência nas suas vidas (Tabela 3A).
9. Destacam como elemento menos apreciado as aulas (Tabela 1B).
10. Manifestam generalizadamente que as aulas de EMRC “*são interessantes e divertidas*” e que se inscrevem na disciplina *por gosto* (Tabela 2B).
11. Consideram essencial que o professor seja *compreensivo* (Tabela 4A).
12. As preocupações que revelam ter maioritariamente são: *a morte* e *o medo*, mas indicam outras como, por exemplo, *desiludir os pais, destruição do mundo, ficar sem família e maus resultados escolares* (Tabela 5F).

13. Assinalam que os tempos livres são passados nas redes sociais virtuais (Tabela 5A).
14. Existem cinco elementos da turma que fazem parte integrante do Grupo Unido Na Ajuda Solidária (GUNAS).

### **1.5. Implicações para a unidade letiva**

Depreende-se pela recolha e análise feitas, a urgência de se trabalhar a relacionabilidade, o estabelecimento de princípios orientadores no respeito pelo Outro, que se constituam promotores da aceitação da diferença, dignidade e responsabilidade assumidos, numa cooperação que se faz juntos e se enquadra nos indicadores delimitados neste projeto. A frase mais famosa do filósofo espanhol Ortega y Gasset “*Eu sou eu e as minhas circunstâncias*” denota bem esta comunicação umbilical que o Homem estabelece com o Mundo e revela que Ser Homem significa ser com os demais, numa afirmação da relação interpessoal. Com alunos muito díspares, nas capacidades e personalidades, procurou-se estabelecer como estratégia de intervenção uma das prioridades definidas no Projeto Educativo da Escola: “*melhorar o sentido de pertença ao agrupamento e a comunicação*” (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2013, p. 4), atendendo sempre e respeitando o seu modo de ser específico, a sua heterogeneidade e maneira de ser e de dizer. Esta condição humana e pedagógica de respeito pelas diferenças terá, no entanto, de ser orientada positivamente; isto é, nenhum aluno pode estar dispensado do esforço para superar as suas dificuldades ou mesmo reorientar os seus comportamentos e atitudes no sentido de corrigir distorções de valores e relacionamentos. Tomada a sua diferença e as suas limitações impostas pelo meio cultural, familiar, de entorno, ou outros, não pode o processo educativo contentar-se com a manutenção do que está errado ou do que simplesmente pode ser superado em qualidade.

A exigência de integração social potencia as capacidades individuais, mas responsabiliza também cada membro de um grupo ou comunidade para o esforço de aperfeiçoamento. De facto, seguindo Gevaert, entre uma relação intersubjetiva de indiferença e de amor, ainda há duas relações intermédias: a de conflito e a de justiça. Por isso, é necessário ir percorrendo o caminho de superar a indiferença, o conflito e até a justiça para que cada membro da sociedade possa chegar à construção de condições de realização do outro – que é o conceito de amor apresentado por Gevaert.

Respeitar o aluno significa partir, de facto, do seu estado de desenvolvimento, mas não abdicar de o fazer progredir em respostas mais perfeitas e em aumento de potencialidades. Cuidar do aperfeiçoamento do outro é respeitar a sua humanidade em construção; mas não a construir é negar a condição humana. Emmanuel Levinas denota o bem quando revela que “*o absolutamente Outro é Outrem; não faz número comigo. A coletividade em que eu digo «tu» ou «nós» não é um plural de «eu»*” (Levinas, 1988, p. 26).

Depois de efetuado o levantamento de dados relevantes para a prática letiva da disciplina de EMRC, concluímos sobretudo que existe a necessidade de se procurar promover uma abordagem crítica e reflexiva dos aspetos salientados, tendo por lente de observação, especialmente, como já expusemos, os alunos e as realidades por eles experimentadas. De facto, as considerações que os alunos fazem acerca da escola são reveladoras do seu sentir e encontram eco no artigo da investigadora Ilídia Cabral, da Universidade Católica do Porto. A docente fala do “*desamor dos jovens face à escola*” e da necessidade de se lhes “*dar voz*” para que a escola não seja “*catedral de tédio*”; e para isso “*é preciso que os alunos contem*” (Cabral, 2016, p. 4). O ensino não pode ser como uma linha de montagem e com os modelos de organização escolar padronizados há séculos, que

*“não se adequam aos alunos de hoje, cada vez mais heterogéneos, com acesso quase imediato a inúmeras fontes de informação, nativos digitais para quem as metodologias de ensino tendencialmente expositiva e fragmentadora do conhecimento se revelam, muitas vezes, totalmente desadequadas e muito pouco apelativas”* (Cabral, 2016, p. 4).

Na mesma linha, Lipovetsky (2016, p. 67) aponta que “*o ensino é uma máquina neutralizada pela apatia escolar, feita de atenção dispersa e de ceticismo desenvolvido ante o saber. (...) e que “é este desinteresse do saber que é significativo, muito mais do que o tédio”*”.

Partindo destes fatores significativos para os alunos e condicionantes de toda a ação de ensino e de educação, e pressupondo que não podemos nem queremos ignorar não só os alunos, mas sobretudo a responsabilidade que pesa sobre os educadores quanto à formação da pessoa dos educandos, os dados subtraídos da investigação e da análise de dados são indicadores da raiz, do ponto de partida, que queremos desenvolver neste projeto de investigação.

Definido o ponto de partida, a investigação inicia-se, assim, em análise Swot (*strenghts/forças; weaknesses/fraquezas; opportunities/oportunidades; threats/ameaças*)

e adotamos o método de abordagem definido pelo humanista Carl Rogers, por se nos afigurar o mais “*congruente*” e mais apropriado à realidade da turma intervencionada. A abordagem rogeriana apresenta uma proposta interventiva potenciadora de aprendizagens e conhecimentos, mas é, sobretudo também, um excelente auxílio no estudo das tensões que ocorrem nas relações humanas. Esse sentido explicita-se bem na frase do professor investigador, quando afirma que o professor se apresenta como “*uma pessoa, não a incarnação abstrata de uma exigência escolar ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração*” (Rogers, 2009, p. 332); e dá-se a conhecer aos alunos como “*uma pessoa real nas relações com os seus alunos. Pode mostrar-se entusiasmado com assuntos de que gosta e aborrecido com aqueles por que não tem predileção. Pode irritar-se, mas é igualmente capaz de ser sensível ou simpático*” (Rogers, 2009, p. 332) – ou compreensivo, diríamos, usando o termo invocado pelos alunos. Utilizando o livro *Tornar-se Pessoa* como um auxiliador indicativo na construção de um contexto favorável à aprendizagem dos alunos, estavam definidas as condições básicas para a aprendizagem estar especialmente centrada no aluno e partir de problemas reais e que lhes dissessem diretamente respeito, capazes de conduzir à *empatia* e à «*consideração positiva incondicional*». A aceitação do conteúdo, da relação e da confiança na dimensão positiva ou construtiva da pessoa surge como a última força libertadora ao serviço da pessoa, isto é, do homem educado.

Este modelo visa a aceitação do aluno e despoleta a capacidade que ele tem de se auto-superar através da criação de uma empatia – que, no fundo, passa pela capacidade que os seres humanos devem desenvolver, de se colocar no lugar do Outro. Na turma objeto do nosso estudo verificamos que esta heteroaceitação não era exercida na turma, pela clara e explícita frase, que se cita: “*eu nem sempre sou aceite pelos colegas e, por vezes, sou gozado pelos mesmos*”. Uma constatação destas é necessariamente um indicador da evidência quanto ao aparecer-nos indispensável, necessário e imprescindível implementar o modelo humanista de Carl Rogers, que acredita que se “*uma pessoa é aceite, plenamente aceite, e nesta aceitação não há nenhum julgamento, apenas compaixão e solidariedade, o indivíduo está apto a abraçar-se a si mesmo, a desenvolver a coragem de abandonar as suas defesas e encarar seu eu verdadeiro*” (Rogers, 2009, p. 351). A orientação claramente otimista de Rogers pressupõe, portanto, que, se alguém tiver condições de desenvolvimento e se de tal não for impedido, tomará uma orientação construtiva. Como também o mesmo autor defende que cada pessoa tende a responder à imagem social que dela é feita, vemos a importância do apoio com exemplaridade aber-

ta. E se fôssemos apoiar-nos em Savater (2001), iríamos justificar esse papel do educador também como devendo ser ‘ele próprio’ porque o autor considera que é o amor próprio, ou o cuidar de desenvolver em si as diversas dimensões do ser homem, que permite o apoio aos outros – bem como encarar a relação com o outro de modo partilhado ou construtivo e não de modo destrutivo. A solidariedade assente nesta auto-realização permite que realizemos uma solidariedade que não se pode limitar a manifestar nas horas vagas ou em momentos célebres – o que não acontece com o projeto GUNAS – mas que é elemento integrante e contínuo na vida de cada um.

Depois de definidos os propósitos da intervenção educativa, selecionado o modelo de intervenção e retiradas as ilações pedagógicas, passou-se às implicações para a Unidade Letiva, às decisões curriculares.

### ***1.5.1. Decisões curriculares***

Considerou-se relevante respeitar a sequência dada pelo Programa da Disciplina mantendo-se em primeira ordem de lecionação a Unidade Letiva1: *O Amor Humano*. Efetuaram-se, no entanto, alguns reajustes nessa sequência, que a seguir se exploram.

Depois deste primeiro estudo de abordagem, feita em análise Swot, destacamos imediatamente a necessidade de, na turma, se desenvolverem as questões: **“Quem somos? O que queremos? Como queremos?”** – questões que nos acompanham do começo ao fim da investigação e que se vão explicitando e ajustando às reflexões críticas, contidas em todas as Unidades Letivas lecionadas.

A gestão contextualizada do currículo e as subseqüentes decisões curriculares que se implementaram atenderam à necessidade de se fazer respeitar as singularidades cognitivas e culturais dos alunos. Aliás, o processo de construção de aprendizagens não foi, como se compreende, definido de forma unívoca e estandardizada. Em vez disso, foram utilizados quadros gnosiológicos de compreensão de onde se foram retirando significados e sentidos, que estabeleciam a relação epistemológica a ser implementada na turma. Uma relação desafiante e desafiadora capaz de abranger todo o ser da pessoa, em todas as dimensões, para que esta se desenvolva e se realize enquanto ser global. A filósofa e pedagoga judia Edith Stein apresenta uma pedagogia da educação adequada a esta perspectiva paradigmática, defendendo que *«Educar quer dizer levar outras pessoas a serem o que devem ser»* (Stein, 2003, p. 743). É, de facto, uma posição que confirma bem esta linha de abordagem, com fundamento antropológico, que traçamos. O enfoque steiniano

de educação está unificado nas duas dimensões de abordagem do ato educativo – *ensinar e aprender* – para depois se definirem estratégias de delimitação e operacionalização de conteúdos. Ensinar é, na realidade, fazer aprender, «*criar as condições necessárias para que o ser humano se desenvolva, cresça e seja feliz em todas as suas dimensões*» (Machado, 2008, p. 178).

Essas opções curriculares, juntamente com a sua metodologia de abordagem e importância relativa dos itens programáticos, vão merecer-nos a atenção no capítulo seguinte. Mas apresentam-se aqui nas linhas gerais.

## Capítulo II .

### Gestão do currículo

A Gestão do Currículo é crucial nas escolas porque toda a sua ação e atenção gravitam em torno do mesmo. E a sua importância para a escola é tão ampla que as questões administrativas, operacionais e até legais se centram quase exclusivamente nessa vertente curricular da escola<sup>3</sup>. No entanto, nem sempre a gestão do currículo envolve uma operacionalização de conteúdos prescritos adaptados à realidade das aulas dos alunos. Os currículos não são os programas, e a gestão curricular deve apresentar os referentes múltiplos que precisam de ser tidos em conta nessa gestão (sociológicos, antropológicos, psicológicos, epistemológicos) para que o desenvolvimento aconteça. “*Este desenvolvimento abrange as áreas intelectual, emocional, social, moral e religioso*” (SNEC, 2014, p. 3).

Nesse sentido, depois das interpretações e conclusões microcurriculares, efetuou-se um estudo e análise da abordagem que é proposta pelo Programa da Disciplina para a Unidade Letiva selecionada. Partiu-se, depois, para uma proposta de reajuste da Unidade Letiva que, depois de sustentada nas decisões pedagógico-didáticas, se propuseram devidamente fundamentadas curricularmente. Por isso, agora se apresenta a justificação da não aplicação da sequência dada pelo Programa de EMRC. E apresentam-se também os novos recursos propostos.

Optou-se, neste estudo, por efetuar uma alteração da sequência dada no Programa da disciplina, efetuando-se uma gestão flexível do currículo e procurando adequá-la mais à turma.

Sobre a gestão curricular, a investigadora Maria do Céu Roldão, na *18ª tertúlia – Inquietações Pedagógicas* – estabelece uma distinção entre o currículo enunciado e o currículo real e destaca inequivocamente que o primeiro enuncia uma série de indica-

---

<sup>3</sup> Daqui deriva grande parte das tarefas burocráticas dos professores, que acrescentam esse fator à desmotivação que advém de muitas outras condicionantes e donde resulta a dificuldade ou indisponibilidade do corpo docente para realizar atividades não curriculares. Estas seriam um grande complemento formativo dos alunos, um meio privilegiado de construção de um clima escolar atraente e sadio e uma grande oportunidade de atitudes colaborativas e de práticas de interdisciplinaridade dos professores.

ções dadas pela sociedade; e atribui maior importância ao currículo real por considerar que é nele onde acontece a construção da aprendizagem do outro – e mesmo da formação, a que se chama educação. Assim sendo, refere: “o que realmente conta é o currículo real” (Roldão, 2016). O currículo tem que ser gerido tendo por base o contexto e a turma lecionada.

### 2.1. A orientação curricular e uma proposta alternativa

Segue-se a contextualização da proposta apresentada; mas expõem-se, primeiramente, na tabela seguinte, as metas, objetivos, conteúdos e recursos selecionados no Programa de EMRC. É este conteúdo que foi sujeito a uma proposta de alteração.

#### Unidade Letiva 1: *O amor humano* (8º ano)

(metas, objetivos, conteúdos e recursos definidos no Programa de EMRC)

METAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	RECURSOS
F. Conhecer a mensagem e culturas bíblicas.	4. Descobrir a mensagem cristã sobre o amor e a fecundidade, reconhecendo as suas implicações na prática da vida quotidiana.	A fecundidade como bênção de Deus.	SI 127(126), 3-5
F. (idem)	4. (idem)	Os filhos como dádivas de Deus.	SI 128 (127), 3
F. (idem)	4. (idem)	A aceitação da vontade de Deus e o amor edificam a família universal.	Mc 3, 31-35

Dando seguimento ao proposto, foi desenvolvida uma análise dos textos, através de leitura a comentários bíblicos, sua contextualização literária e estudos dedicados, avaliando de forma sustentável a sua pertinência pedagógico-didática e o seu enquadramento nos objetivos e metas delineados no Programa da disciplina de EMRC. Dedicou-se um estudo mais cuidadoso e vigilante aos textos bíblicos, por forma a que se tornassem mais significativos no contexto da realidade socio-pessoal dos alunos. Na verdade, existe uma grande dificuldade em transformar o currículo real em conhecimento significativo (Roldão, 2016). E foi no sentido dessa transformação que traçamos o itinerário desta investigação.

Assim, pela análise aos recursos propostos pelo Programa da Disciplina de EMRC, observou-se que os textos apresentam uma abordagem muito orientada para a fecundidade humana e constituição familiar. As perspectivas dos salmistas apontam claramente para uma herança concedida por Deus: os filhos. Os filhos que são a maior bênção e recompensa do homem (Sl 127). E neste propósito destacam ainda a bênção que uma mulher virtuosa poderá constituir para o seu esposo, sendo “*vinha fecunda*” na celebração de um amor doméstico, que dá rebentos ao redor da mesa (Sl 128). A narrativa de Mc 3, 31-35, também proposta, exprime bem a edificação de uma família universal – no versículo onde Jesus diz: «*Quem faz a vontade de Deus, esse é meu irmão, minha irmã e minha mãe*» (Mc 3, 35). A verdadeira família de Jesus é “*apresentada não de «fora», segundo a carne, mas de «dentro» sob o compromisso da fé*” (Alves, 1999, p. 1631). Nessa ampla perspectiva, a família realiza a própria vida e vontade de Deus e mostra inequivocamente que “*o único parentesco verdadeiro com Jesus está em aceitá-lo como aquele que é expressão plena da vontade de Deus* – Jo 4, 34 (Alves, 1999, p. 1631).

Optou-se por uma gestão curricular diferente, atendendo ao perfil da turma, por este comprovar a necessidade de um texto que se sentisse ser capaz de desconstruir crenças infundadas, alicerces despropositados e fosse capaz de conferir polémica intrigante às aulas. Com esta ‘polémica’ pretendeu-se captar a atenção dos alunos e dar-lhes voz. Da dinâmica que se procurou gerar assim nas aulas poderiam ser recolhidas reflexões que depois se vissem abeiradas aos seus comportamentos, diminuindo o sentido de estranheza inicial perante esses textos e possibilitando uma aproximação atitudes construtivas e lúcidas de relação interpessoal.

Estamos certos de que se pede com urgência uma nova gramática escolar, “*uma gramática escolar renovada*”, *uma nova forma de organizar o currículo de fazer os alunos aprender*” (Matias & Cabral, 2017, p. 6); e que a ação profissional que exercemos pode servir bem estas deliberações. O professor cria, decide, não é um cumpridor de programas indiferente aos destinatários deles ou mesmo aos conteúdos e modos didáticos dessas orientações que a tutela de direito apresenta.

Seguindo-se neste propósito, efetuou-se o reajuste à Unidade Letiva, apresentando uma sugestão alternativa ao Programa da disciplina de EMRC, na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada. Nesse estudo, considerou-se oportuno e relevante substituir o conteúdo *Amor e Fecundidade Humana* pelo conteúdo *O Amor e a Sexualidade*.

Seguindo a mesma linha de observação, e considerando o facto de que os alunos não são uma massa uniformizada e que as decisões devem atender manifestamente à realidade da Escola e à realidade dos alunos, observaram-se os estádios de desenvolvimento dos alunos, os seus comportamentos e suas motivações. Depois dessa apreciação, logo se tornou muito evidente a necessidade de explicitar de forma clara e inequívoca a distinção entre sexo e amor.

Sabemos bem que os *“conhecimentos não se constituem como um currículo único pronto-a-vestir, padronizado e standardizado. As escolas reconstróem o currículo prescrito em função dos alunos concretos”* (Matias & Cabral, 2017, p. 7); e constatamos esse saber na análise dedicada aos alunos. Assim, apesar de o estádio de referência etária dos alunos ser o das operações formais (segundo perspectiva piagetiana) e estando estes teoricamente capazes de desenvolver raciocínios abstratos, o que das análises das aulas se retirou foi que nem sempre a experiência dos jovens sobre o amor é a de um amor fecundo e criativo, oblativo e incondicional. Os alunos apresentam perspectivas muito marcadas pela vicissitude dos seus dias e experiências concretas, sempre muito dominadas por um egocentrismo intelectual, emocional e ético. Há na suas referências dimensões de imediatismo, de preconceitos e de falta de rigor na informação, que se juntam a essa visão parcelar do conceito de amor. As observações ostentadas eram a de um amor problemático, romanceado, alienante, experimental, e até muito pouco dignificante. Nesta idade, em que os jovens desenvolvem a sua própria identidade, podem ocorrer nesta fase de desenvolvimento psico-emocional problemas existenciais e dúvidas entre o certo e o errado – como também surgem dilemas entre o possível e o legítimo ou entre o apetecível e o desejável ética e/ou moralmente. Importava, por isso, desenvolver esforços no sentido de se compreender *“a sua personalidade”*, e de se medir as suas possibilidades nos diversos planos constitutivos do ser pessoa (físico, afetivo e espiritual).

A apoiar esta orientação procurada de atenção às necessidades e condições psico-éticas dos alunos está também a consciência muito clara e profunda da importância do papel do professor: situado na realidade da turma e das ‘pessoas’ educandas, não pode descuidar o sentido da sua ação nem dispensar a vertente ética de aperfeiçoamento, inerente ao ato de educar e pressuposto do ‘tornar-se homem’ que a educação persegue. Escreveram Matias & Cabral (2017, p. 7): *“a ação profissional dos professores é orientada por um forte sentido teleológico, pois os professores estão ao serviço das pessoas*

*dos alunos, ao serviço das aprendizagens pessoais e sociais de natureza cognitiva, afetiva, social, emocional”.*

Observamos ainda que, apesar do narcisismo e individualismo que se traduziam em sinais claros de egocentrismo, os alunos não deixavam de manter uma conceção arrebatada sobre o transcendente. Assim, o evangelho de Lucas, na passagem 7, 36-50, constituiu-se como a narrativa selecionada para uma avaliação mais atenta. Foram também apresentados dilemas capazes de instigar este sentir, pelo estudo axiológico e valorização ética, que o contributo dado pela disciplina de EMRC é capaz de conceder na explicitação destas temáticas. Parece-nos que só assim, por meio deste ajuste, se poderiam almejar as metas propostas pelo Programa da disciplina e as definidas no Projeto Educativo da Escola.

O Projeto Educativo das Escolas de Ermesinde salienta que os alunos devem *“crescer enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, com espírito crítico e respeitadores dos princípios democráticos e da diferença”* (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2013, p. 3).

No entanto, tomando por base esta linha de observação, como já referenciamos na caracterização da turma, observou-se na lecionação da disciplina de EMRC que os alunos apresentavam graves lacunas no estabelecimento e respeito por alguns dos princípios enunciados no Projeto Educativo da escola, muito especialmente o da relação com a diferenciação negativa. Uma turma que integra um aluno com NEE, ao abrigo do Dec. Lei nº3, 2008, de 7 de janeiro, e faz notar, logo nas primeiras aulas, essa falta de aceitação, que, para mais, se vai agravando e tornando cada vez mais explícita nas intervenções orais efetuadas pelos alunos nas aulas, pede, com a máxima urgência, a seleção de estratégias de atuação, capazes de contrariar esta discriminação explicitamente notada. Era urgente e iminentemente inegável a necessidade de se encontrar um texto bíblico que coadjuvasse esta compreensão da mensagem cristã sobre o amor com as fendas apresentadas pela turma na apreensão dessa mensagem. O texto deveria explicitar muito bem a necessidade e importância da aceitação do Outro e deveria fazê-lo num apelo sentido, num grito mudo, capaz de desinstalar velhos e abrir a novos paradigmas. A narrativa teria que auxiliar os alunos na compreensão, necessidade e importância da aceitação dos outros<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Um ambiente cultural e laboral de imediatismo não é propício a uma reflexão e a uma ação bem ponderadas. No entanto, um dos pressupostos teóricos e afetivos para a aceitação do outro com deficiência será a consciencialização dos defeitos, falhas e incompletudes pessoais. A justificação de

Seguem, agora, as opções assumidas pela professora estagiária da disciplina, na Unidade letiva apresentada/proposta. Nela se plasman essas alterações propostas e aceites, sobretudo no que se refere aos conteúdos específicos abordados e aos recursos utilizados.

**Unidade Letiva: metas, objetivos, conteúdos e recursos definidos pela docente no âmbito do Estágio Pedagógico**

<b>METAS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTEÚDOS</b>	<b>RECURSOS</b>
F. Conhecer a mensagem e culturas bíblicas.	4. Compreender a mensagem cristã sobre o amor e a fecundidade, identificando as suas implicações na prática da vida quotidiana.	- O Amor na Sagrada Escritura.	Livro do Génesis, Salmos, Cântico dos Cânticos.
F. (idem)	4. (idem)	- O Amor no Magistério da Igreja.	Bento XVI e a Encíclica <i>Deus Caritas Est</i> – Deus é Amor; Papa Francisco e a Exortação Apostólica <i>Amoris</i> – A Alegria do Amor.
F. (idem)	Reconhecer que Jesus propõe uma “ <i>Nova Lei</i> ”.	- Jesus, um Paradigma de Amor.	Lc 7, 36 -50

Partimos especificamente das determinações do Projeto Educativo, contidas no seu preâmbulo:

*“Nesta linha de vontades, adotamos o lema Conhecimento e Humanismo. Norteiam-nos valores éticos, de solidariedade, igualdade e respeito pela diferença. Queremos um Agrupamento ajustado às necessidades da sociedade, alicerçado não só em princípios de rigor, justiça, eficiência e responsabilidade, mas também de cooperação, criatividade e autonomia”* (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2013, p. 3).

E seguindo estas deliberações, as opções curriculares refletem estas necessidades. Destacamos que a Bíblia sempre nos falou de amor, e o seu livro erótico cantou-se nas aulas, em leituras envergonhadas, numa desmistificação completa do amor, capaz de se adequar às alterações propostas (*O Amor e a Sexualidade*). Reiteramos também aos alu-

---

uma atitude de tolerância também terá a ver com esta capacidade de autocrítica. É, no entanto, necessário um cuidado especial no uso deste processo de consciencialização dos defeitos próprios porque, numa idade em que o processo de identificação ainda está muito aberto, a dimensão positiva do auto conceito não pode ser descurada.

nos que esse aludido amor não se ausentou e que continua a ocupar lugar de destaque nas reflexões emanadas pelo Magistério da Igreja. Deste Magistério, os textos selecionados foram a encíclica *Deus Caritas Est* do Papa Bento XVI, e a Exortação apostólica *Amoris Laetitia* do Papa Francisco. Explicitou-se que os Papas também falam de Amor e credenciam a construção de uma ‘Civilização de Amor’<sup>5</sup>. Numa apreciação generalizada, que se fez conjunta, muito pautada pelo espanto, os alunos, inquietos, foram descobrindo que um amor fecundo não se restringe à capacidade procriadora do ser humano, mas que desabrocha numa ampla diversidade de frutos que dão vida. O espanto reflexivo foi sempre muito propiciado e distinguido em todas as aulas, assim como a utilização das Novas Tecnologias, que foram sendo uma recorrência constante em todas as aulas e se constituíram como um dos elementos integrantes da avaliação dos alunos, em todos os períodos. Atendendo a que grande parte do tempo dos alunos é ocupada pelas redes sociais virtuais, não se ignorou esta nova espécie de geografia do saber para pesquisa de informação e para a realização de trabalhos práticos.

Procurou-se ainda, pela cultura, favorecer o acesso à cultura religiosa dos jovens (escultura, poesia, pintura, arquitetura, ópera, música e cinema) despertando-lhes e promovendo-lhes a sensibilidade estética e a capacidade de leitura crítica através da arte. A incidência em formas pedagógicas, metodológicas e didática do que se pode designar como pedagogia (s) do amor foi um caminho sempre ensaiado e com diversas ramificações. Uma das grandes finalidades era responder a uma carência notada nos alunos: a educação dos sentidos ou mesmo a educação do sentir. E o que se procurou foi mesmo pedagogias do amor capazes de educar para o sentido do sentir.

Espectou-se que, pela exploração na relação íntima entre o humanismo e a cultura, cada um procurasse a urgência de verificar em si mesmo essa relação, o sentido estético, o dever ineludível da maturação do ser pessoa. É também neste âmbito de educação do sentido estético – que está profunda e historicamente muito presente na dimensão religiosa – que se incluíram os propósitos também delineados na realização da Visita de Estudo a Santiago de Compostela.

A sensibilidade facilitada pela transcendência, que a arte perpetua, segue o propósito pedagógico de promoção de reflexão, a partir do sujeito e da sua responsabilização perante o Outro no mundo. Nesse sentido, caminham as considerações filosóficas do francês Edgar Morin: o verdadeiro papel da educação consiste no “*despertar para a*

---

<sup>5</sup> Expressão divulgada pelo Papa Paulo VI.

filosofia, para a literatura, para a música, para as artes. É isso que preenche a vida. Esse é o seu verdadeiro papel" (Morin, 2016).

Movidos por estes *eixos transdisciplinares*, apresentamos a Gestão do Currículo (Apêndice II), onde se consubstanciaram as inferências recolhidas, numa abordagem holística.

## 2.2. Planificação anual

O ato de planificar é elemento indispensável para uma prática de ensino produtiva: é nele que se expressa o propósito da aula, a intencionalidade pedagógica, a metodologia e didática possíveis, o(s) instrumento(s) de avaliação e até o material de apoio ou mesmo a previsão de ritmos diferentes de aprendizagem e de condicionantes pouco prováveis que se possam interpor no objetivo da aula, na relação pedagógica ou na relação inter-alunos. Na planificação das aulas, o docente tem de atender a numerosos elementos, se pretende potenciar a aprendizagem. A planificação, além de criteriosa, deve ser adaptada ao perfil da turma, onde se vai implementar, sendo, porventura, muito distinta em turmas díspares. Por isso, o ato de planificar parte do geral do programa para a realidade dos alunos, num esquema dedutivo. A planificação é um todo ou princípio geral que vai ser ajustado a cada turma/aluno. Assim, é dedutivo e produz, por indução, a aprendizagem, sobretudo quando falamos de capacidades e não de meras ‘competências’.

A planificação anual cumpriu as definições do Programa da disciplina de EMRC para o 8º ano de escolaridade, na sequência dada na lecionação das Unidades Letivas (UL1: O Amor Humano; UL2: O Ecumenismo; UL3: Liberdade; UL4: Ecologia e valores). No que concerne à Unidade Letiva apresentada, foi feito o reajuste, como se referenciou, que se propôs – e que se apresenta.

### Proposta de reajuste à Unidade Letiva I: *O amor humano*

PROPOSTA DE REAJUSTE À UNIDADE LETIVA 1 - O AMOR HUMANO		
METAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<i>TEMA ORGANIZADOR 1: O Amor como proposta de fundamento das atitudes face à sexualidade</i>		
M. Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano.	- Confrontar as experiências do quotidiano com o reconhecimento do amor como fundamento da afetividade.	<b>O AMOR E A SEXUALIDADE</b>  Conceito de amor: - Na vida concreta das pessoas:

<p>Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a sexualidade como dimensão humana global que integra a genitalidade.</li> <li>- Reconhecer a dignidade do ato de transmissão de vida, a partir do fundamento do amor.</li> <li>- Inferir que o controlo da natalidade decorre do planeamento familiar/ paternidade e maternidade responsável.</li> <li>- Reconhecer a proposta do amor como fundamento ético da valoração de métodos de controlo de natalidade.</li> </ul>	<p>ter e ser.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A afetividade.</li> <li>- Amor eros, amor filia, amor ágape.</li> </ul> <p>Conceito de Sexualidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sexualidade e genitalidade;</li> <li>- Multidimensionalidade da sexualidade.</li> </ul> <p>Amor e Sexualidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O Planeamento familiar.</li> <li>- Métodos anticoncecionais.</li> <li>- Dados científicos (vantagens, desvantagens e limitações éticas).</li> <li>- Interpretação cristã/ Proposta da Igreja Católica. (respeito pela vida, não instrumentalização da Pessoa)</li> </ul>
<p><i>TEMA ORGANIZADOR 2: A proposta cristã de uma vivência responsável da sexualidade</i></p>		
<p>O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.</p> <p>F. Conhecer a mensagem e cultura bíblicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descobrir que a proposta cristã para a vivência da sexualidade se configura desde a beleza do amor.</li> <li>- Sensibilizar para a beleza do relacionamento com os outros.</li> </ul>	<p><b>PEDAGOGIAS DO AMOR</b></p> <p>Que práxis? Como captar o Amor?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estética. (poesia, escultura, pintura, música, dança, arquitetura, teatro...)</li> <li>- Ética. (do cuidado)</li> <li>- Bíblia e Magistério. (promoção do Outro)</li> <li>- Jesus: um paradigma de Amor.</li> </ul>

### 2.3. Introdução à unidade letiva

A linguagem humana tem a capacidade exclusiva na comunicação animal de ser metafórica. O que significa que nem é unívoca, como a de outros animais, nem equívoca, como a dos dementes. Porque a linguagem equívoca do cómico é simplesmente análoga – embora a analogia se apresente comicamente de modo inesperado, inventivo ou ‘criativo’. Isto não significa que, num esforço de economizar palavras ou num pressuposto de código igual, não existam termos e expressões linguísticos com sentido incompleto, distorcido ou redutor.

Desde o português arcaico da nossa poesia trovadoresca até às formas mais libertárias – ou até libertinas – de expressão sentimental atual pode retirar-se comprovações diversas quanto à ambiguidade do termo/conceito ‘amor’.

A proposta programática para esta unidade apontava para ‘amor e fecundidade’. Será uma fuga ao termo sexualidade; mas também se entende que a fecundidade pressupõe esta última expressão de afeto, sentimento, atração, etc. – tudo termos associados imediatamente e expressões tradutoras e redutoras. O que propomos é a abordagem direta da dimensão sexual do amor, de modo a incidir sobre o tema e a situá-lo na extensão (limitada) e na sua compreensão (imprecisa).

Este capítulo apresenta uma fundamentação de perspectivas que podem ajudar os educandos a reduzir a ambiguidade do conceito e a aumentar a analogia com a condição animal e espiritual do homem. Condições essas que convivem e se inter-influenciam. Como afirma Camps (1991, p. 12)<sup>6</sup>, nós gostaríamos de não ter certos defeitos, mas não gostaríamos de abdicar de ser humanos. Se no ser humano o instinto tem medida, também no humano há um sonho de ilimitado que vai desde a doação ao outro humano até à aspiração à imensidão da transcendência.

### ***2.3.1. O Amor: contexto de abordagem***

*Num grão de areia o mundo inteiro ver  
E numa flor do campo o firmamento  
Todo o Infinito em tua mão conter  
E ter a eternidade num momento.*  
(William Blake)

Iniciamos a abordagem da Unidade Letiva movidos pelas indagações do sujeito poético. O ar amplo e suave do meio poético de se expressar permite o acesso delicado e personalizado do leitor a conteúdos que significam racionalmente e emocionalmente em simultâneo. A linguagem metafórica da poesia permite elucidar o amor e atenuar a dor; permite interiorizar emocionalmente conceitos e encontrar respostas com alguma lucidez para as sombras dos sentimentos confusos. De algum modo, a utilização desta introdução poética na abordagem curricular da nossa temática não destoa do que o texto

---

<sup>6</sup> As palavras da autora são estas: “... a ética de que necessitamos há de partir do mal, quer dizer, das nossas limitações e contingências, tendo em conta que, por muito que ansiemos a salvação, não podemos nem, por outro lado, queremos transformar-nos a ponto de deixarmos de ser humanos”.

bíblico apresenta<sup>7</sup>: a diversidade de perspectivas do Cântico dos Cânticos, a simbologia profunda das Bodas de Caná (Jo 2, 1-10) e o tão humano encontro de Jesus com a Samaritana (Jo 4, 4-15), no poço de Jacob – ou o gesto da ‘pecadora’ em casa do fariseu Simão que convidou Jesus para uma refeição (Lc 7, 36-47) – são exemplos suficientes para legitimar este uso.

Na continuação do nosso trabalho, apresentaremos abordagens poéticas diversas para simbolizar as perspectivas do amor como *eros*, *filia* e *ágape*. E isso responderá em parte à questão: que abordagens pretendemos na apresentação desta Unidade Letiva?

Almeja-se sobretudo, e muito especialmente, promover o pensamento autónomo, crítico e reflexivo dos alunos, acerca desta temática em particular. De facto, por vezes “*pensar é uma coisa embaraçosa, particularmente quando se pensa na própria experiência e se tenta extrair dela significação que parece ser autenticamente a sua*” (Rogers, 2009, p. 319). Pretende-se, portanto, travar um combate sério e ininterrupto ao pensamento débil, às convicções sem firmeza, às apatias e indiferenças, que se relacionam com esta temática do Amor e Sexualidade. Inicia-se esse ‘combate’ na análise ao relativismo pragmático a que estão sujeitos os comportamentos juvenis e observam-se com cautela as consequências que estes podem traduzir e inculcar nos ideais, condutas e opções de vida dos jovens. Aliás, muitas são as observações que nos permitem notar que

*“a sua ideologia é o pragmatismo, a sua norma de conduta, o hábito social, o que se tolera, o que está na moda; a sua ética fundamenta-se na estatística, substituta da consciência; sua moral, repleta de neutralidade, falta de compromisso e subjetividade, é relegada para a intimidade, sem se atrever a vir a público”* (Rojas, p. 9).

É curioso que nos jovens se denote esta ambiguidade, estes dois polos: o da irreverência e o do conformismo. Absorvem a felicidade em breves instantes, num imediatismo absoluto, numa vida coisificada, híper-consumista e simplista. Mas configurem a realidade sem a transfigurar para si mesmos e sem desenhar expectativas que não se construam na euforia dos breves instantes. Nessa ambiguidade não conseguem reunir o que seria ideal: a irreverência sobre o acessório da vida e o conformismo sobre o essencial da vida. Por isso, não conseguem formas de vivência que sejam frutos de uma habitação que se construa cá dentro, um *ethos* que os faça ser e que renovem essa habitação – aberta também aos outros – com a novidade de formas melhores de ser pessoa singular e soli-

---

<sup>7</sup> Podem ver-se neste contexto obras como *Le symbolisme dans la Bible*, de Paul Diel (1989). Paris: Petite Bibliothèque Payot; ou, *Teopoética de las parábolas de Jesús*, de José Luis Espinel (1984), em *Ciência tomista*, ano 75, Tomo III, nº 365, pp. 429-462; ou, ainda mais especificamente, *La poésie dans la Bible*, de Henri Blocher (1997), in *Fac Réflexion*, nº 38, pp. 4-13.

dárias, com pés assentes no presente mas com olhos no futuro humano e nas formas de transcendência.

Notamos facilmente que, por detrás das culturas e estilos e formas de viver, encontramos sempre formas muito concretas de vida; e estas permitem-nos concluir que os jovens vivem encaixados na idade da revolução, mas, estranhamente também, deixam transparecer que “já não há revoluções, dado que a sua moral se converteu numa ética de regras de urbanidade ou numa mera atitude estética” (Rojas, p. 10).

Os princípios organizadores da vida são moldados pelo efémero e existe uma espécie de “fascínio permanente e generalizado, que tanto prende a atenção como bloqueia a compreensão”, e os adolescentes vivem numa “generalizada desorientação” (Lipovetsky, 2016, p. 9).

Estamos diante de novas configurações, que nos são apresentadas, que são desafiantes e que é preciso estudar e perceber; e a que é preciso dar sentido. Isto porque a radicalidade, as experiências fortes e intensas que configuram a mentalidade juvenil, nem sempre refletem ou são fruto de um pensamento livre, alicerçado em decisões conscientes.

Nasce uma nova cultura, a do “*feeling e da emancipação individual*”, onde o indivíduo se torna cinético, aspira ao ritmo, “*tem necessidade de sentir «mais», planar mais, de vibrar em direto, de experimentar sensações imediatas, de ser posto em movimento numa espécie de trip sensorial e pulsional*” (Lipovetsky, 2016, p. 47); e, por isso, importa interpelar os jovens acerca dessa realidade, que os move e inquieta, onde a confiança e a fé que detêm no futuro se dissolve em manhãs radiosas de revoluções e progressos em que já ninguém acredita. Por vezes, parece que “*o que se quer é viver já, aqui e agora, ser-se jovem em vez de forjar o homem novo*” (Lipovetsky, 2016, p. 30).

Vivemos perante uma “*tensão entre a liturgia da decadência e o apelo ao retorno*” (Lipovetsky, 2016, p. 20); mas estamos certos de que este processo de reorganização de eixos, esta nova era, este relativismo, esta individualização e imaturidade reflexiva, não tem de conduzir necessariamente à “*errância do sentido*” ou à “*deslegitimação total*”. Ainda verificamos, sobretudo nas aulas, que se procura um certo sentido para a vida mesmo que esse sentido seja aparente. O que porventura se pode constituir como um facto novo é a desconcertante descoberta de que “*é possível viver sem finalidade nem sentido, numa espécie de sequência-flash*” (Lipovetsky, 2016, p. 66).

Paradoxalmente também, os indivíduos, apesar de mais informados, encontram-se desestruturados e instáveis; e esta sociedade “*hipermoderna*”, tolerante, hedonista, aca-

ba por propiciar a expansão da indiferença, a banalização da autonomia e a alienação das consciências. É que “*num sistema desafetado, basta um acontecimento módico, um nada, para que a indiferença se generalize e conquiste a própria existência*” (Lipovetsky, 2016, p. 77). Perante e envolta nestes contornos, a disciplina de EMRC pode ajudar a combater este desafeto, esta vida alheada de sentido, esta apatia *new look*, este surto individualista sem substrato ou profundidade existencial.

Este é o sentido que se procura imprimir nesta investigação, esperando contribuir para que os alunos não se deixem resignar ou transformar na descrição do homem de hoje, feita por Descalzo: [o homem] “*parece não conhecer senão o caminho de trabalhar como um burro, aborrecer-se como um gato e saltar de maluqueira em maluqueira como um mosquito*” (...). Um ser humano assim, sem compromissos, vive “*rebaixado à categoria de objeto*” (Rojas, p. 11), sem referências, desorientado perante as grandes interpelações da existência. É um homem sem vínculos, sem rosto, um homem *light* e que “*tende mais cedo ou mais tarde a ficar órfão de humanidade*” (Rojas, p. 11).

Para combater este ‘desalramento’, o percurso que traçamos foi o do amor, o amor como um valor, que seja capaz de imprimir força, coragem e valentia e de reinventar esta “*sociedade de rotação verdadeiramente caleidoscópica*” (Lipovetsky, 2016, p. 13) – que é a sociedade dos humanos, mas que tem de cuidar da qualidade e forma do motivo refletido no infinito dos espelhos que são o próprio e os outros.

Não ambicionamos pouco, estamos certos disso, mas crentes, tal como Toynbee, que a morte de uma civilização se deve ao fracasso de uma minoria criativa – e para tal não contribuímos. O que se pede é “*um paradigma completamente diferente de abordagem da escola e das suas missões, um novo conceito e uma nova exigência em relação à cultura geral, que ajude a humanidade a tornar o mundo mais compreensível e mais habitável*” (Lipovetsky, 2016, p. 24); e o nosso labor caminha nessa colaboração, nesse sentido.

Confrontados com esta nova geração, que solicita interesse e satisfação imediatos, abordagens espicaçadas no modo de aprender e no modo de se ensinar, fica explícito que, neste processo, ao professor se atribui um papel decisivo; na verdade, se é ele quem deve ser capaz de propiciar contextos de aprendizagens dignos dessa promoção, dessas indagações, é ele que deve dedicar atenção ao modo de ser dos alunos, procurar estabelecer comunicações. O professor não se pode resignar a ser “*um corpo fatigado, incapaz de lhes devolver a vida*” (Lipovetsky, 2016, p. 67).

Mas como ultrapassar este vazio que descrevemos? “*Com humanismo e transcendência (de tras, atravessar; e scando, subir); quer dizer, «atravessar subindo», cruzar a vida elevando a dignidade do homem e sem perder de vista que não há autêntico progresso se não se desenvolver em chave moral*” (Rojas, p. 17).

Não é uma tarefa fácil, por certo, mas é necessário imprimir esse acolhimento constante nas escolas, uma escuta atenta, para que o acompanhamento seja hábil e passível de se verificar no amadurecimento dos pensamentos dos alunos, na compreensão e indagação das suas reflexões, no levantamento de dúvidas, na criação de confrontos e ideias novas... Tudo para que sejam capazes de enlaçar pensamentos novos e autênticos, de utilizar o seu próprio entendimento, em máxima kantiana do filósofo de Königsberg: *Sapere aude!* Essa promoção só se propicia se as escolas se deixarem mover pela realidade dos alunos, implementando contextos diferenciados de aprendizagem, capazes de suscitar interesse aos estudantes e de vulcanizar as suas ideias adormecidas.

Fica assim mais do que justificada a necessidade de inovação no ensino: “*(...) torna-se necessário inovar a todo o custo: sempre mais liberalismo, participação, investigação pedagógica, e o escândalo está nisso mesmo, porque quanto mais a escola se põe a ouvir os alunos, mais estes desabitam sem ruído nem convulsões esse lugar vazio*” (Lipovetsky, 2016, p. 67).

Equacionamos, também, que contributo poderia o amor e a sexualidade dar nesse sentido. E percebemos que “*hoje, (...) sujeita-se tudo ao sexo*” e que “*a entronização do orgasmo passa assim a ter a sua máxima importância*” (Rojas, p. 29). Do mesmo modo, fala-se muito da questão dos afetos, do amor, mas sempre muito entendido como êxito constante, novidade permanente, sem rotina. Por isso, foi crucial, perceber o modo como se vivem os afetos e as distorções a que a relação amorosa está sujeita. É importante perceber se o amor é humanização ou uma mera projeção da pessoa que se quer elevar a si mesma usando a outra como meio – negação do fundamento ético, segundo a perspectiva de Kant e de qualquer visão personalista.

Verifica-se que a sociedade pós-moderna gira ao redor de uma “*inflação erótica*”, pode conduzir ao “*aviltamento do ser humano reduzido à categoria de objeto e pelo sexo- máquina que faz desaparecer as relações de sedução num deboche repetitivo e sem mistério*” (Lipovetsky, 2016, p. 55) . Perante este contexto, alerta-nos Papa Francisco que “*o amor possui sempre um sentido de profunda compaixão, que leva a aceitar o outro como parte deste mundo, mesmo quando age de modo diferente daquilo que eu desejaria*” (Francisco, 2016, p. 68); e ainda que o amor e a sexualidade predisõem

para “*um verdadeiro encontro com o outro*”, “*um olhar amável pousado nele*” (Francisco, 2016, p. 68).

Atentos à apoteose do consumo, ao culto do ego, à “*flutuação existencial*”, à cultura “*descentrada e heteróclita, materialista e psi porno e discreta, inovadora e retro, consumista e ecologista, sofisticada e espontânea, espetacular e criativa*” (Lipovetsky, 2016, p. 33), analisamos, neste percurso de reflexão, a Unidade Letiva *Amor Humano*. A que aspiramos? A um desenvolvimento e promoção da dignidade do outro, ao respeito pela diferença em ininterruptos esclarecimentos sobre as questões da existência e do sentido da vida (...). Falar de Amor Humano não é falar exclusivamente do ato sexual; e espera-se poder contribuir, com a abordagem opcionada, para a escolha de atitudes responsáveis perante a sexualidade, não redutoras ou meramente biologistas, mas que integrem a plenitude do Amor.

Só deste modo entendemos que os alunos estarão aptos a atingir as metas definidas no Programa da Disciplina e a “*amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo*”(SNEC, 2014, p.86). Amor e sexualidade tomados como um ato de comunhão promotor da dignidade humana.

Partimos para a abordagem da Unidade certos de que “*amar tem, de facto, um alto custo*”, mas especialmente de que “*amar incondicionalmente é um desafio de vida*” (Powell, 1996, p. 57) – que agarramos.

**O conceito de amor.** O termo amor expressa uma multiplicidade de conceitos, conforme a diversidade de expressões em que é empregue. É um conceito multifacetado, portanto, capaz de adotar figuras e intensidades muito diversas e fisionomias múltiplas (Duch & Mèlich, 2009, p. 220). Todos já experimentamos a grande dificuldade em falar de amor quando queremos expressar mais do que um lugar comum de relação afetiva de querer bem: algum sentimento único de doação, uma atitude ou fundamento de decisão existencial de entrega ao outro que me seduz ou mesmo a paradoxal inversão para o ódio em relação ao ‘amor’ perdido por nos ter abandonado. Quando intentamos fazer um ‘discurso’, interpelados por ele, acabamos enredados em reflexões sobre experiências trágicas, fugazes ou singelas que a melancolia das nossas vidas nos destina. O oposto desta inibição é uma demasiada e superficial abordagem do tema ou, pelo menos, que o descolora ou até atraiçoa no que tem ou deve ter de profundidade afetiva e existencial: falar de amor do animal pelo dono ou do pardal pelos pardalitos recém nascidos não pode ser aceite como uso correto do termo. O amor – e mesmo a simples ami-

zade – só pode dar-se entre humanos. Na definição que Isidre Marías vai buscar a Voltaire para definir amizade poderemos ver esse sentido mais profundo que nós consideramos amor. Marías acentua a dimensão moral do tema<sup>8</sup>; mas o extraordinário texto de Voltaire merece ser transcrito na totalidade:

*“La amistad es un contrato tácito entre dos personas delicadas y virtuosas. Digo ‘delicadas’, pues un monge, un solitario, puede no ser malo e vivir sin conocer la amistad. Digo ‘virtuosas’, pues los malos no tienen sino cómplices; los sensuales, compañeros de desenfreno; los muy apegados a los bienes materiales, asociados; los políticos, facciosos, que atraen junto a sí; la casi totalidad de los ociosos, relaciones; los príncipes, cortesanos; sólo los hombres virtuosos tienen amigos”* (Marías, 1998, pp. 183-184).

Mas sendo tão fundamental ao indivíduo e à coletividade, mais estranha é, de facto, a dificuldade em definir o amor ou simplesmente conversar sobre ele. Parece-nos que já não dispomos de palavras para dizer o amor, para o indagar. Na verdade,

*“rigorosamente, não é possível dar uma definição de amor. Amor é vocábulo polissémico, senhor de uma vastíssima escala de genitivos e também senhor de nominativos vários, chegando a incluir no próprio espaço, segundo a mensagem bíblica, a própria Transcendência absoluta: «Deus é amor» – I João 1, 18”* (Logos, 1997).

O amor é compreendido como uma busca, procura, desejo, anseio, plenitude sempre por acabar; e a aptidão que o ser humano tem de amar é complexa, imensa e inclusiva e não se esvazia numa única experiência de amor. Foi Empédocles “o primeiro filósofo que utilizou a ideia de amor em sentido cósmico-metafísico, ao considerar o amor e a luta como princípios de união e separação, respetivamente, dos elementos que constituem o universo” (Mora, 1991, p. 26). Por outro lado, a sua significação mais complexa só foi alcançada com o filósofo Platão. Mais tarde, com o surgimento do cristianismo, o amor ganha renovada força através da «gnose do amor», que sublinha bem o conteúdo gratuito do amor – como *ágape*.

Fica explícito nas diferentes abordagens que a palavra amor apresenta um vasto campo semântico, apesar de o termo se ter tornado nos dias de hoje “uma das palavras mais usadas e mesmo abusadas, à qual associamos significados completamente diferentes” (Bento XVI, 2005, p. 5); e que “muitas vezes aparece desfigurada» (Francisco,

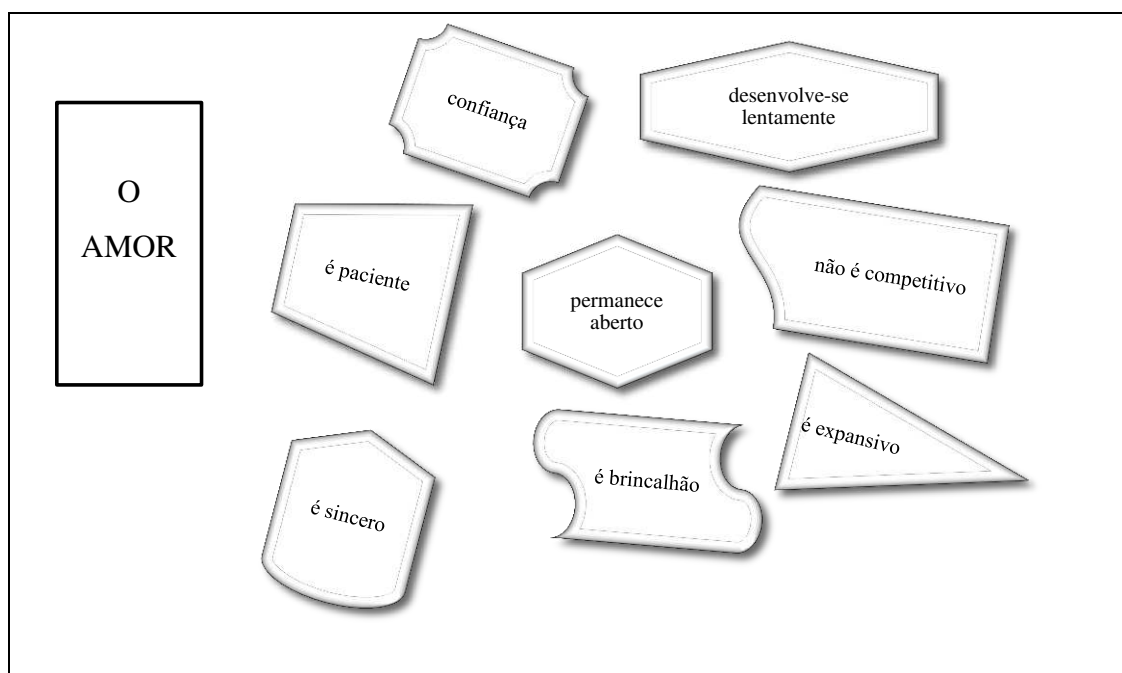
---

<sup>8</sup> “La amistad, pues, es una forma de amor. Una forma de amor que escoge su objeto con un criterio moral y adopta una actitud moral hacia él” (Marías, 1998, p. 184). Talvez a opção pelo termo amizade em vez de amor se enquadre neste mesmo âmbito de um certo ‘pudor’ – para não dizer tabú – que se entende no tempo de Voltaire, mas que nos nossos dias só pode significar a fuga a uma conotação exclusivamente sensualista, quando não nos estamos a referir a mera simpatia, delicadeza, respeito, amizade ou mesmo carinho por alguém.

2016, p. 62). Na realidade, sendo um conceito muito banalizado, abarca um amplo conteúdo e significações muito díspares; porventura, algumas originam superficialidades e permissividades capazes de desvirtuar o que é uma grande – se não a maior – construção humana assentando-a num grande vazio. O amor é de facto, um conceito analógico e muitas vezes aplicado de forma abusiva e de natureza ambígua, como indica o mito do andrógino, do *Banquete* de Platão.

Envolvido em múltiplas *nuances* e subtilidades, muitos são aqueles que edificam o amor nas suas próprias vidas, tentando traduzi-lo em analogias muito semelhantes a mitos. São exemplos *Narciso* e o *Ego*, pela busca da sua própria projeção e valorização pessoal da sua imagem; também o mito de *Pigmalião e Galatéia*, onde há assunção da manipulação do outro – mesmo que de forma subtil e domesticada, pautados por uma inequívoca busca de perfeição e aspiração à idealização do ser amado. Outros seguem uma orientação dos mitos clássicos e encontram no amor a liberdade, o cuidado, o respeito, um caminho de orientação positiva, que mais não é que uma preciosa ajuda na superação dos seus medos e na afirmação da sua identidade humana com sentido de transcendência.

Sobre o conceito de amor, o teólogo José Román Flecha apresenta esquematicamente uma perspectiva bastante ampla, conclusa e compaginada, motivo pelo qual aqui se expõe e explora, em esquema elaborado para ilustração:



Resumimos o seu pensamento:

- ✓ O amor é *Confiança*, porque brota da confiança que cada sujeito tem em si mesmo, na sua capacidade de entrega e na sua maturidade.
- ✓ O amor *desenvolve-se lentamente*, exatamente porque, diferentemente do enamoramento, que é fulminante; o verdadeiro amor “*no puede crearse en un instante. No puede imponerse ni forzar-se. Requiere tacto, prudencia y cuidado*” (Flecha, 2005, p. 185).
- ✓ O amor é *paciente*, pois baseia-se num lento desenvolvimento de uma comunidade de pequenos e grandes interesses partilhados.
- ✓ O amor *não é competitivo*, porque não educa as pessoas para a competitividade como o mundo o faz, mas educa-as para a gratuidade. Diz o autor que estamos a seguir:

*“Los que amam no necessitam superarse para sobrepasar al outro com sus adquisiciones, sus logros o sus virtuosismos. Pero tampoco viven en el temor de ser sobrepasados por los éxitos del outro. Al contrario, los desean y celebran como si fueram sus propios éxitos”* (Flecha, 2005, p. 185).

- ✓ O amor *permanece aberto*, nunca se pensa no amor como algo feito, completo, acabado ou insuperável: “*El amor es un camino. Nunca ofrece motivos para relajar el esfuerzo*” (Flecha, 2005, p. 186).
- ✓ O amor é *expansivo*, abre à fecundidade, a novas vidas, está aberto na linha do tempo e do espaço. O amor é brincalhão e, num mundo de máscaras, é o único que ainda reserva sinceridade. Assim, os que se amam podem baixar as guardas e doar alegria e espontaneidade.
- ✓ O amor é *sincero*. Esta é uma das qualidades mais valorizadas pelos adolescentes e também uma das mais difíceis de adotar. Na verdade, os amantes são capazes de dizer e escutar as palavras mais duras e as mais doces.
- ✓ Finalmente, o amor é *estimulante*, porque ele brota da confiança, da autoestima daquele que ama; e ao mesmo tempo consegue suscitar a confiança do outro em si mesmo. É uma ajuda na impulsão dos talentos, no seu desvelamento. É delicado e ajuda o ser humano, que é frágil e sensível, a ultrapassar os seus temores.

São explícitas, na exposição perpetuada pelo autor, as múltiplas epifanias do amor. Os seus traços ocupam lugar desde a tradição à axiologia, da poesia à pintura, da música à escultura. Ou melhor, “*amar é uma arte*”, como perspetivou o psicanalista

Erich Fromm: “*O amor é uma arte, assim como viver é uma arte*” (Fromm, 1986, p. 24). E, tal como na arte as categorias de apreensão não são científicas, “*não existem fórmulas científicas que possam ser aplicadas para garantir sucesso nos resultados*” (Powell, 1996, p. 95).

No senso comum, é conhecida a identificação do amor como um sentimento, mas o amor não é um sentimento, porque “*os sentimentos vão e vêm. O sentimento pode ser uma maravilhosa centelha inicial, mas não é a totalidade do amor*” (Bento XVI, 2005, p. 25). O amor não pode sujeitar-se às intempéries sentimentais, não é um ioiô, mas deve “*ser apoiado, em geral, por sentimentos favoráveis, mas ele não é um sentimento em si. Se fosse, seria uma realidade muito instável (...). Acima de tudo, o amor é uma decisão e um compromisso*” (Powell, 1996, p. 71).

Entendemos que o amor é o caminho para a realização humana; consiste na “*única resposta sadia e satisfatória ao problema da existência humana*” (Fromm, 1986, p. 170).

Não sendo comercializável, o amor não se compra nem se ganha, foi-nos outorgado como dom que é preciso agradecer. Ora, as pessoas, nos dias de hoje, nas observações de Flecha, mostram incapacidade em respeitar e admirar este milagre que é o amor. Mas o amor integra a revelação mais profunda do sentido da vida e é um encontro especialmente significativo (Flecha, 2005, p. 182).

Procuramos alertar os jovens para a coisificação a que sujeitamos o amor e que traduzimos de modo excelente na expressão viva: fazer amor. Não é possível confecionar, fabricar a identidade doada num ato unitivo. Como não é possível traduzir a ipseidade de ser, assim. As cartas de amor deixaram de ser ridículas, são escassas, e o que se reproduz, na vida concreta das pessoas, são os fenómenos eróticos, que as agarram aos propagandeados *reality shows*. A exposição reservada da identidade dos amantes (cartas) traduz-se, atualmente, em fenómenos lascivos transformados em espetáculo onde o despudor tenta compensar nos atores um sem número de frustrações que a fachada expositiva tenta encobrir. E neste jogo de ‘fazer de conta’ não se perde só a privacidade: perde-se a dignidade própria e atropela-se a dignidade alheia, dando ao íntimo da pessoa um valor de comércio em que, no final, não há troca, mas descarte da pessoa.

**O amor na vida concreta das pessoas: ter e ser.** Debruçamo-nos, por agora, sobre o amor na concretude da vida das pessoas, em dois modos, radicalmente distintos, se não opostos: o modo de ter e o modo de ser. A perspectiva de abordagem que aqui mais

se explora é a do psicanalista e pensador Erich Fromm, apresentada no seu livro *Ter ou Ser*. E partimos da indagação do próprio autor:

*“Pode ter-se amor? Para que tal fosse possível, ele teria de ser uma coisa, uma substância passível de ser possuída. A verdade é que não existe essa coisa chamada «amor». «Amor» é uma abstração, talvez uma deusa ou um ser de natureza diferente, embora nunca ninguém o tenha visto. Na verdade, existe apenas o ato de amor. Amar é uma atividade criadora”*(Fromm, 1999, p. 52).

O amor é um processo de autorrenovação e autocrescimento que supõe uma preocupação com o outro (Fromm, 1999, p. 52) e o concurso facilitador e incentivador do outro em relação mútua de partilha de dimensões positivas do homem. Além disso, *“só no amor do outro, como outro, na passagem da esfera inteira do eu para a do tu, é que o homem se encontra no caminho que vai do homem à humanidade”*(Balthasar, 2008, p. 48).

O homem é um ser com os outros e para os outros e esse núcleo central da existência humana evidencia que o homem nunca está só, a sua existência pessoal está sempre orientada para os demais, em comunhão com os outros – cada um dos quais me convida a ser amor na construção de um mundo mais humano. E se o ser com os outros é uma condição necessária à minha existência material e social, o ser para os outros é a manifestação e a condição de ser pessoa realizada num grau de humanidade admirável – e, como tal, despertador da vontade do outro em ser pessoa também admirável. De algum modo, pode dizer-se que é esta admiração que dispõe alguém a doar(-se) ao outro porque encontrará sentido construtivo no bom proveito que esse outro fará da qualidade oferecida.

O amor dos outros e o amor aos outros é a estrutura interpessoal que ressalta com maior clareza quando se considera a função do amor na existência humana. Tanto o amor que um ser humano recebe dos demais, como o amor que dá aos outros, ilustram a mesma dimensão interpessoal da existência. O amor recebido dos outros é, inclusivamente, um dos fatores mais determinantes para o desenvolvimento e o equilíbrio da pessoa, obedecendo à satisfação das necessidades básicas ou deficitárias ou às necessidades de autorrealização – de que fala a teoria humanista da motivação, de Maslow<sup>9</sup>.

Esse trilho em direção ao outro não se traça no amor entendido no modo de ter, que é *“estrangulante, maléfico, sufocante, fatal, não doador de vida”*, que envolve a constante necessidade de controlar e de impressionar o objeto ‘amado’ (Fromm, 1999,

---

<sup>9</sup> Maslow, Abraham H. (1991). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser* (9ª ed.). Barcelona: Kairós.

p. 52) O amor em modo ter não é um amor amadurecido que une os outros, porque “o amor amadurecido é união sob a condição de preservar a integridade própria, a própria individualidade” (Fromm, 1986, p. 40). O modo de ter perpetua, em certo modo, “o triunfo da máscara em prejuízo da verdade: é o nihilismo da renúncia a amar; onde se busca afugentar a dor infinita da evidência do nada, fabricando máscaras tranquilizantes para nelas ocultar a tragicidade do vazio” (Forte, 2006, p. 166) Este é “um vazio sem trágico nem apocalipse” (Lipovetsky, 2016, p. 31), que não respeita a individualidade do ser ontologicamente aberto à possibilidade do ser e à relação construtiva da pessoa.

O amor não pode, por isso, ser compaginado nas ordenações das coisas objetiváveis, não se mede o amor, ele amor não é mensurável, o amor é modelado na incomensurabilidade e “muito estranho seria o amante que quisesse medir o amor da sua noiva pelos efeitos benéficos ou inquietantes que sobre ele exerce este amor” (Balthasar, 2008, p. 68).

Também Exupéry invoca o amor assim: “Não confundas o amor com o delírio da posse, que acarreta os piores sofrimentos. Porque, contrariamente à opinião comum, o amor não faz sofrer”. Elucida que o sofrimento advém do instinto de propriedade, não do amor, já que o amor verdadeiro é gratuito, não se compra, nem se troca. Eis outras simples e profundas palavras de Saint Exupéry (2005, p. 83): “Os homens já não têm tempo para conhecer seja o que for. Compram coisas já feitas aos comerciantes. Mas como não existem comerciantes de amigos, os homens já não têm amigos”. Isto não significa que uma relação amorosa verdadeira não seja ‘produtiva’: produz o bem e o engrandecimento do outro, o que faz, simultaneamente, aumentar a minha dignidade e as hipóteses de o outro contribuir para o meu engrandecimento como ser pessoa.

Efetivamente, o caráter ativo e a mais alta expressão do amor estão no dar e não em receber; está no ser e não no ter: “O amor é uma atividade e não é um afeto passivo; é um ‘erguimento’ não ‘queda’” (Fromm, 1986, p. 45). “Dar é a mais alta expressão da potência” (Fromm, 1986, p. 46). É no ato de dar que o ser humano se enriquece e encontra a maior expressão de vitalidade, nesta força ativa que irrompe no homem e o une aos seus semelhantes e lhe ensina que “sem amor, a humanidade não poderia existir um só dia” (Fromm, 1986, p. 40).

Aceite o valor do ato de doação, não deixa de ser pertinente a questão: o que dá uma pessoa à outra, afinal? “Dá de si mesma, do que tem de mais precioso, dá a sua vida” (Fromm, 1986, p. 47). Nesta doação de vida, enriquece o outro, enriquecendo-se e

edificando a sua vida, edificando-se a si mesmo; e, nessa edificação, edifica o próprio mundo. Além disso, “*o homem só se comprova, só chega a si mesmo no encontro; é no acontecimento dos olhos nos olhos que a verdade nasce, e que se revela espontaneamente, de modo livre, por graça, a profundidade do ser humano*” (Balthasar, 2008, p. 48). Ao contrário da doação do ‘ter’ material, que implica a diminuição no doador e não garante o bom uso no receptor, a doação amorosa de qualidades estimáveis aumenta o grau de humanidade no doador e tem garantida a recepção no receptor por efeito dessa mesma bondade – acordando no princípio aristotélico de que o bem se difunde por si mesmo. A doação amorosa leva consigo a força da abertura do outro ao ser melhor.

Mesmo sem a profundidade do compromisso de alteridade amorosa, o papel do outro na constituição do eu é acentuada por dois autores muito estudados: Emmanuel Levinas e Martin Buber. Há, no entanto, uma diferença significativa entre os dois: enquanto que para Levinas o outro é essencialmente um rosto que me ‘provoca’ a ser mais humano – no sentido tipicamente cristão da caridade pela atenção à necessidade do outro –, em Martin Buber a alteridade é de tal modo constituinte que cada eu deve tomar a iniciativa de se dirigir ao outro para contribuir para a humanização dos dois: cada um recebe o sentido exemplar do outro.

Necessariamente que a perspectiva do ter não apresenta essa possibilidade de abertura e doação. Para além do elemento dar, o caráter ativo do amor também se evidencia noutros elementos básicos, que são comuns a todas as formas de amor. Encontram-se no cuidado, na responsabilidade, no respeito e no conhecimento (Fromm, 1986, p. 49).

Quando amamos, mantemos uma preocupação ativa pela vida e pelo crescimento daquele que amamos (Fromm, 1986, p. 49). Por esse motivo, o amor é cuidado. Um cuidado que se patenteia de forma excelsa, segundo o exemplo evangélico, na prodigalidade da discípula do amor, sob o manto protetor da mãe, Maria.

Amar é, com efeito, manifestar responsabilidade com o outro, sentir-se responsável pelos seus semelhantes como por si mesmo. A responsabilidade é a resposta dada” (...) às necessidades expressas ou não expressas, de outro ser humano” (Fromm, 1986, p. 51). Amar exige respeito e “a preocupação de que a outra pessoa cresça e se desenvolva como é” (Fromm, 1986, p. 51). Portanto, o amor requer também conhecimento. Se o conhecimento do outro é condição de uma resposta ajustada à sua necessidade e de uma recepção de incentivo pelas qualidades, ele é também condição para que não haja desmesura ou excesso na relação: a doação ao outro será ‘quanto baste’ à sua necessidade presente e à disposição dele para ser mais; e o meu aproveitamento das qualidades do

outro terá de ser ‘quanto possível’ pela disponibilidade do outro. Quer dizer, o único conhecimento completo está no ato do amor, “*esse ato transcende o pensamento, transcende as palavras. É o mergulho ousado na experiência da união*”(Fromm, 1986, p. 55). Claro que daqui se infere que

*“O amor é penetração ativa na outra pessoa, em que meu desejo de conhecer é destilado pela união. No ato da fusão, eu te conheço, eu me conheço, conheço a todos–e nada ‘conheço’”( Fromm, 1986, p. 54). E “no ato de amar, de dar-me, no ato de penetrar a outra pessoa, encontro-me, descobro-me, descobro-nos a ambos, descobro o homem”<sup>10</sup> (Fromm, 1986, p. 55).*

Que esta busca do sentido perdido, que ocorre no mercado da “*aldeia global*” que nos caracteriza, não incite cada vez mais ao desaparecimento dos sinais da beleza, nem perpetue o “*eclipse da morte*”, mas antes, se eternize no irromper da fragilidade do fragmento, porque “*a fragilidade do fragmento não parece suportar o peso do Todo que aí irrompe...*” (Forte, 2006, p. 166). Só quando nos sentirmos capazes de realizar esta restituição, estaremos capazes de perceber que “*o Todo no fragmento não é apenas denúncia de sua fragilidade, mas também horizonte que lhe garante a dignidade*” (Forte, 2006, p. 167). Há, na realidade um sentimento de completude que acompanha o amor; se bem que esse sentimento não deva ser confundido com a convicção do sentir-se ‘acabado’ ou completo – sentimento que é antagônico ao da abertura amorosa ao outro, meio e manifestação da abertura à transcendência, como antes já foi dito.

**A afetividade: dimensão fundamental, modo de se dizer ao mundo.** A afetividade é uma dimensão que apresenta grande riqueza. Pelos afetos, somos conduzidos a múltiplas e diversas experiências que nos podem alegrar, entristecer ou regozijar na plenitude de um ato consumado.

Aponta-se que a afetividade não deve estar entregue às suas próprias iniciativas por se correr o risco de reduzir o ser humano à animalidade; mas que, antes, deve ser acompanhada pela inteligência e vontade, por uma autodeterminação que o sujeito pensante imprima à ação humana. Na perspectiva kantiana, o ser humano, a quem compete a escolha, nem sempre orienta a sua vontade por disposições que conduzam à humanida-

---

<sup>10</sup> Não convirá tomar esta formulação como o abstrato: no amor é o concreto de cada ser humano que está implicado e não o abstrato da humanidade – perante a qual só idealmente se pode estabelecer um compromisso.

de. Mas, por vezes, as suas ações conduzem-no à animalidade<sup>11</sup> (inclinações e necessidades sensíveis).

A afetividade constitui dimensão fundamental no ser humano exatamente porque, quando falamos de afetos, estamos a falar de relação; e a relação concretiza a relacionabilidade. Embora esta possa ter expressões diferentes<sup>12</sup> e gradação valorativa também diferente, o certo é que na relação intersubjetiva se manifesta a realização pessoal e a abertura aos outros. Evangelicamente, é esta abertura ao outro – simples desconhecido ou mesmo inimigo – que concretiza a dimensão transcendente, religiosa ou salvífica do homem. É nas relações que estabelecemos uns com os outros que nos dizemos ao mundo, nos reportamos como solidários, somos afetados por eles e nos deixamos afetar. Nesta afetação pode estar também o sentido destrutivo; mas, sem trauma, a relação solidária será construtiva, como já vimos expresso por Rogers. A nossa natureza é, na verdade, essencialmente gregária e esta vocação de estarmos afetos a algo ou a alguém encontra-se plenamente inscrita no ser humano que, assim, constrói a sua matriz de vida pessoal ou personalizada. A nossa constituição como pessoa<sup>13</sup> não é possível sem a relacionabilidade. E se esta for positiva, a formação pessoal e social também o será e ajudará cada um dos elementos em relação a tornar-se membro de uma comunidade e não só elemento de um agregado. Os primeiros cristãos – cujo modelo a Igreja continua a procurar seguir – eram uma comunidade e não uma associação recreativa ou cultural, uma empresa ou um sindicato, um grupo de pressão ou uma instituição de solidariedade ou escolar. Fundamos o início da nossa existência nas relações que estabelecemos com os outros; elas tornam-se para nós muito significativas, porque formadoras da nossa orientação existencial. A afetividade expressa-se e auto-revela-se através das emoções, que tanto podem expressar amor ou ódio; e a nossa estruturação mental está, inclusivamente, alicerçada nos afetos, que vão sendo construídos ao longo do tempo das nossas vidas.

---

<sup>11</sup> Kant distingue três disposições ou níveis de ação do homem: a animalidade, a humanidade e a personalidade.

<sup>12</sup> Gevaert (1191, pp. 57-63) fala em quatro formas de intersubjetividade: a indiferença, o conflito, a justiça e o amor, conforme não temos em conta o outro, conflituamos pelos meios de sobrevivência ou simples afirmação, não negamos aos outros condições para a sua realização ou construímos condições para aumentar realização do(s) outro(s).

<sup>13</sup> Só por respeito a um paradigma humano de dignidade de natureza é que atribuímos a todo o descendente de humanos a condição humana, mesmo que o seu grau de deformação fenotípica faça esse descendente afastar-se muito da aparência ‘humana’. Mas esta dignificação foi uma conquista legal e moral que expressa a junção da racionalidade e da afetividade humanas e que separa o homem da mera atuação instintiva.

### **2.3.2. Paradigmas filosófico-culturais de compreensão: amor eros, amor filia, amor ágape.**

Estudamos agora os paradigmas filosófico-culturais de compreensão do amor; e, para tal, consideramos que, por forma a compreendermos a cultura de hoje, deveríamos conhecer alguns dos textos que marcam o pensamento que nos foi legado. Seguindo essa determinação, aborda-se o amor *eros* na celebração de amor pautada por Platão, no *Banquete*; o amor filia, amor amizade, na *Ética a Nicómaco*, de Aristóteles; e o amor ágape, em textos da bíblia que falam do amor, bem como em documentos emanados do Magistério recente da Igreja.

#### **Amor<sup>14</sup> eros.**

*O amor é o amor — e depois?!  
Vamos ficar os dois  
a imaginar, a imaginar?...  
O meu peito contra o teu peito,  
cortando o mar, cortando o ar.  
Num leito  
há todo o espaço para amar!  
Na nossa carne estamos  
sem destino, sem medo, sem pudor  
e trocamos — somos um? somos dois?  
espírito e calor!  
O amor é o amor — e depois?*

(Alexandre O'Neill, in *Abandono Vigiado*)

O *Banquete* de Platão é uma obra de destaque, dado que, na abordagem ao conceito de amor eros, Platão, interliga-o à experiência existencial concreta e à raiz puramente humana. A habilidade literária do autor destacada em espetáculos variados e divertidos reúne reflexões acerca do tema, em momentos onde ‘convivas’ se organizam para beber. “*Sócrates não apenas se propõe revelar o eros na sua verdadeira natureza, mas ainda demonstrar como esse conhecimento se fundamenta numa procura*” (Platão, 2016, p. 19), revelando-se, pela sua mestre, a mulher de Mantineia, Diotima. Sócrates assume e personifica o verdadeiro ‘amante’. A espiritualidade do homem é notória em diálogos acutilantes regulados por afirmações e negações pertinazes.

---

<sup>14</sup> Mantemos aqui – e nas duas especificações seguintes – o termo amor, apesar dos considerandos já feitos, por uma questão de ‘inércia’ do pensamento, isto é, porque é a expressão habitualmente usada. Na verdade, em nenhuma dessas ‘vertentes’ as outras estão excluídas. Podem ser sobrevaloradas, menos apreciadas ou reformuladas; mas nunca apresentadas em exclusivo e em absoluto de valor.

Nos mais variados discursos sobre o amor que a obra retrata, existe concordância em reconhecer que “o amor se conta entre as divindades mais antigas” (Platão, 2016, p. 36). Inclusivamente, fica bem explícito que “nem os cargos de prestígio, nem a riqueza nem qualquer outra coisa são capazes de inspirar feitos tão belos como o amor”. Além disso, também parece, pois, que “não há homem nenhum tão fraco a quem o próprio amor não inspire atos de bravura e não torne igual aos bravos por natureza” (Platão, 2016, p. 36).

Acontece, contudo, que “nem toda a espécie de amor é bela e digna de elogios, mas apenas aquela que nos incita a amar com nobreza” (Platão, 2016, p. 40). E, pelo exposto, compreende-se que a beleza espiritual se sobreleve à beleza física. Desse modo, uma alma bem formada, mesmo num corpo sem atrativos, será suficiente para inspirar amor e solicitude (Platão, 2016, p. 82). Mas mais ainda: o belo surge aos olhos sob uma “forma única e eterna”, da qual participam, também, todas as outras coisas belas.

Platão relata, para além do macho e da fêmea, um ser andrógino, uma espécie de ser misto, que reúne características do macho e da fêmea. Estes seres, dotados de uma força terrível, ousaram conspirar contra os deuses, motivo pelo qual foram divididos e ficaram mais fracos. Na verdade, esta personificação fala-nos do amor que procura unificar, que procura fazer de dois seres, de duas metades, um só. Nesta perspectiva, “Cada um de nós não passa, pois, de uma tábua humana, divididos, como estamos, em metades, à semelhança dos linguados, e é a sua própria metade, ou tábua, que cada um infatigavelmente procura” (Platão, 2016, p. 54) O amor identifica-se aqui, inequivocamente, como busca incessante de ‘aspiração ao todo’; mas também não será ilegítimo encontrar nesse ‘mito’ andrógino o motivo para duas reflexões menos formuladas. E a primeira terá a ver com a perspectiva egoísta com que o amor eros é conotado: é o eu que se procura, sendo o outro mera componente do que me interessa. A segunda reflexão será mais cultural; isto é: ao definir esse ser como andrógino e não como antropógino, é o ser homem como masculino e não o ser homem como masculino e feminino que é referido por Platão. E, nesse sentido, a mesma imagem ‘unificadora’ pode justificar o atributo histórico de ‘amor platónico’ quando, na realidade, o macho ou a fêmea não estão nomeados no diálogo amoroso. No entanto, falar-se de ‘amor platónico’ no tão repetido soneto de Camões *Amor é fogo que arde sem se ver* só é possível negando o seu sentido metafórico – como acontece com o soneto *Amor, que o gesto humano na alma escreve* ou também em *Transforma-se o amador na cousa amada*, Já o belíssimo soneto *Sete anos de pastor Jacob servia* é, de facto, um hino ao amor platónico – ou ao

amor filia? Já no soneto *Minh'alma, de sonhar-te, anda perdida*, de Florbela Espanca, dificilmente se poderá ver um amor platónico – a não ser que admitíssemos um grau muito sensível de êxtase numa freira profundamente religiosa!

Platão numa das mais belas e sugestivas criações artísticas revela-nos Eros, filho de Penia, a Pobreza, e de Poros, o deus Engenho, e que condensa em si as qualidades antitéticas que opõem os seus progenitores: “*é por um lado pobre, o que equivale a dizer indigente e ignorante; por outro lado é rico, herdando do pai a sabedoria e o engenho que o levam a superar o estado natural de Pobreza, sua mãe; ainda o facto de ser concebido no dia do nascimento de Afrodite determina a sua natureza essencial como um ‘apaixonado do Belo’* (Platão, 2016, p. 20). Tirando da imagem platónica a concepção de inferioridade da ‘pobreza’ e de superioridade da ‘riqueza’, resta-nos uma ideia muito interessante para caracterizar o amor: a conjugação da doação com a disposição de aceitação. A não violência *no* amor – não *do* amor, porque amor não é violência –, mesmo ao nível erótico<sup>15</sup> justifica-se neste equilíbrio, de tal modo que um dar não é motivo de superioridade e um receber é motivo de reconhecimento de um bem.

Esta visão de conflito e busca de superação, de grande diferença, mas também de complementaridade, recebeu ao longo da história muitas aplicações: é, de algum modo, a aplicação dialética; pode ser o fundamento da alteridade como filia e ágape; simbolizará a atração pelo diferente, pela altura, pelo abismo, pela transcendência; e foi aplicada por Rabelais à educação: a riqueza para que a educação abre a vida humana e a pobreza de nunca chegar ao ser perfeito. Na linguagem evangélica, a riqueza da salvação foi destinada antes de mais aos mais pobres ou necessitados – aos que não estavam ‘cheios de si mesmos’ ou de outras preocupações e se mostravam abertos ao novo reino, que tinham de reconhecer como bom, senão eram expulsos – a veja-se o Banquete a que se refere Mt 22, 2-13: os convidados eram todos, mas ninguém estava dispensado de se apresentar o melhor que pudesse.

O amor, em Platão, aspira à imortalidade. O amor é, na verdade, “*Gerar e criar no Belo!* (Platão, 2016, p. 20). Assim se atinge “*o termo deste processo, ao longo do qual vemos sobressair, acima dos homens comuns, que procuram pelo corpo a realização desse instinto, aqueles que são fecundos segundo o espírito (...)*” (Platão, 2016, p. 21).

Seguindo esta mesma aspiração de o amor eros capaz de gerar o Belo, passa-se às reflexões emanadas do Papa Bento XVI, na encíclica *Deus caritas est*. O documento

---

<sup>15</sup> A aparência de violência é uma das razões apontadas pelos psiquiatras para que os filhos não assistam às relações sexuais dos pais.

pontifício dedica a sua reflexão ao eros, que, salienta, não nasce da inteligência nem da vontade, mas impõe-se ao homem e “(...) necessita de disciplina, de purificação para dar ao homem não o prazer de um instante, mas um antegosto do vértice da existência, daquela felicidade para a qual tende todo o nosso ser” (Bento XVI, 2005, p. 8).

Reconhecendo que o cristianismo, no passado, demonstrou repulsa perante a corporeidade, equacionamos agora o que, nos dias de hoje, terá a ver o amor cristão com o eros; que ligação, que atitude a do amor cristão perante o eros. Verificamos, na perspectiva destacada por Bento XVI, que não há oposição entre o eros, o amor da fascinação, ascendente, ardente e amoroso e o amor ágape, o amor desinteressado, de entrega descendente e que, “quanto mais os dois encontrarem a justa unidade, embora em distintas dimensões, na única realidade do amor, tanto mais se realiza a verdadeira natureza do amor em geral” (Bento XVI, 2005, p. 12). Deve-se procurar a interligação entre ambos, para que, o ser humano seja capaz de alcançar a autêntica felicidade. Bento XVI aponta o caminho para alcançar essa meta de “*íntima unidade*”, “*essa unificação*” que, certamente, não provém do instinto, posto que esse não deixa que o amor alcance a sua “*verdadeira grandeza*” (Bento XVI, 2005, p. 8). Esta unificação encontra-se numa fusão entre espírito e corpo, visto que “*nem o espírito ama sozinho, nem o corpo: é o homem, a pessoa, que ama como criatura unitária, de que fazem parte o corpo e a alma*” (Bento XVI, 2005, p. 9).

Fica claro, deste modo, que a Igreja não condena o eros, mas apresenta o amor como entrega, doação e gratuidade, um amor enaltecido de atração e como abertura ao outro (Lázaro, 2007, p. 38). Na realidade, são muitas as vezes em que assistimos a uma exaltação do corpo, que é altamente enganadora; e o eros deve aludir aos aspetos psicológicos e humanos da relação interpessoal, senão corre o risco de se transfigurar num eros degradado. A imagem histórica do corpo variou muito. Peris (2002, pp. 129-144) apresenta três significativas metáforas para expressar essa variação. Essas imagens sociais (e pessoalmente interiorizadas como efeitos culturais, religiosos e filosóficos) vão desde o grande desprezo ao elogio ou até veneração: cárcere, cela e casulo. No cárcere, estava a alma presa e o impedimento do bem; na cela, o abrigo pouco digno mas suporte da alma; e no casulo está a admiração dos outros, o espelho da alma e um fator e refletor de felicidade.

A imagem cristã do corpo é também diversa e antagónica. Por um lado, Deus não fez distinção de corpos belos e feios. Mas, por outro lado, os pobres e menos favorecidos devem ser objeto de atenção especial – não porque sejam pecadores, mas porque

são portadores de algo que, imposto, não é bom e, por isso, deva ser eliminado. Na sequência da moral estoica e até maniqueísta, o corpo devia ser ensinado a suportar a dor; mas também essa dor, aceite, tem um papel remissor e insere-se no plano salvífico pessoal, após a redenção proporcionada por Cristo.

O eros reduzido a puro ‘sexo’ “*torna-se mercadoria, torna-se simplesmente uma ‘coisa’ que se pode comprar e vender; mais ainda, o próprio homem torna-se mercadoria*” (Bento XVI, 2005, p. 9). O corpo humano desintegrado deixa de ser “*expressão viva da totalidade do nosso ser*” (Bento XVI, 2005, p. 9), exatamente por se deixar relegar para o campo puramente biológico. A mera unificação biológica não serve ao homem: a sua delimitação circunstancial é objetivada pela sua auto-consciência e essa condição não pode ser esquecida.

Evidencia-se clara e inequivocamente a consideração de que “*a arte de amar é uma arte de sedução, mas não exclusivamente*” (André, 2006, p. 66).

Dedicamos agora atenção ao pensamento de Aristóteles, que constitui um dos pontos nevrálgicos desta reflexão sobre uma compreensão do amor em sentido de **amor filia**.

<b>Recado aos amigos distantes</b>	Por vosso amor é que penso
Meus companheiros amados,	e me dou tantos trabalhos.
não vos espero nem chamo:	
porque vou para outros lados.	Não condeneis, por enquanto,
Mas é certo que vos amo.	minha rebelde maneira.
	Para libertar-me tanto,
Nem sempre os que estão mais perto	fico vossa prisioneira.
fazem melhor companhia.	
Mesmo com sol encoberto,	Por mais que longe pareça,
todos sabem quando é dia.	ides na minha lembrança,
	ides na minha cabeça,
Pelo vosso campo imenso,	valeis a minha Esperança.
vou cortando meus atalhos.	Cecília Meireles ( <i>Poemas</i> , 1951)

O filósofo grego representa o ser humano como um ser que não se contenta com o mundo que lhe é dado e que sente necessidade de o transformar, de lhe atribuir carácter significativo e de lhe dar sentido. “*É que o humano está implicado nos outros e está naturalmente constituído para viver com outrem*” (Aristóteles, 2004, p. 242).

O discípulo de Platão indica que *filia* é a amizade benévola e recíproca e que consiste em dar amor, significando com isso que a excelência dos amigos compreende esta capacidade de dar amor (Aristóteles, 2004, p. 210) e que a “*amizade, no sentido autêntico do termo, é a que existe entre homens de bem pelo simples facto de serem bons em si próprios*” (Aristóteles, 2004, p. 204); e “*tem como fim em vista o que cada um é em si próprio*” (Aristóteles, 2004, p. 203).

Estas observações de Aristóteles permitem-nos e obrigam-nos a remeter a nossa reflexão para o plano concreto das ações que marcam a amizade recíproca e construtiva do aumento do ser de cada um que entra na relação amorosa de filia. Por outro lado, numa recondução do horizonte concreto da ação ao seu princípio é forçoso perceber que o importante não é saber qual a possibilidade extrema do ser humano, mas antes saber como ser-se essa possibilidade e existir nela. E essa possibilidade “*(...) é a de ele se tornar excelente. Saber o que fazer não é suficiente. Tem de se agir*” (Aristóteles, 2004, p. 11).

Saber agir é diferente de fazer. É importante efetuarmos a distinção entre os termos, porque agir (*agere*) é diferente de produzir, fazer (*facere*). Agir engloba a ação humana; a raiz etimológica do termo ação deriva de ‘*archein*’, que significa começo, condução, início, que mais do que produzir “*(...) exprime o Humano enquanto Humano. (...) É no agir que o Humano se pode cumprir na sua possibilidade extrema, como ser ético*” (Aristóteles, 2004, p. 11). Viver sem agir seria como renunciar à humanidade: no agir mora a especificidade ontológica do homem enquanto ser. Usando uma terminologia do âmbito moral, poderíamos dizer que o agir se situa no plano das ações humanas e o fazer no plano das ações do homem. O *facere* latino tem mais ligação com produtividade, enquanto o *agere* expressa mais o empenho transformador.

A amizade encontra-se, para Aristóteles, ligada à excelência, pois “*ninguém há de querer viver sem amigos, mesmo tendo todos os restantes bens*” (Aristóteles, 2004, p. 197). O valor da amizade é muito apreciado; no entanto, também se nota que, num horizonte desprotegido, de adversidade, com frentes provocadoras da ação, porventura “*todos os homens ou a maior parte deles, desejam o que é nobre, mas escolhem o que é vantajoso*” (Aristóteles, 2004, p. 220); e que, nesse contexto, existem amizades que, na busca de vantagens são “*meramente acidentais*”, de durabilidade curta, porque “*não se gosta do outro apenas por aquilo que ele é, mas por ser vantajoso ou ser agradável. Estes laços de amizade são os que mais facilmente se rompem. (...) deixam de ser amigos quando o prazer acaba ou deixa de haver vantagens*” (Aristóteles, 2004, p. 200).

Outro apontamento essencial sobre a amizade é o de que, se ela realmente existe, não pode ser interessada nem tão pouco considerada um valor de troca. “*Si ‘me interessa’ tener un amigo, entonces éste ya no es un amigo, sino un objeto de ‘intercambio’, susceptible de ser canjeado por otra cosa*” (Duch & Mèlich, 2009, p. 231). Nas amizades baseadas na utilidade, o que acontece é que “*estes não são amigos um do outro, mas do ganho que podem lucrar um do outro*” (Aristóteles, 2004, p. 203). Um amigo é o nosso “*único refúgio*”, ajuda-nos a pensar e a agir melhor. Ou melhor, “*(...) amigo do seu amigo é quem que lhe deseja o ser e a vida.*” (Aristóteles, 2004, p. 2).

A amizade não é simplesmente uma relação entre conhecidos, pois revela um dinamismo capaz de afirmar o crescimento e independência do amigo. Assim, melhor se compreende que, “*la amistad, es un viaje hacia una tierra incógnita, con todos los riesgos, las incomprendiones y, incluso con alguna frecuencia, las desazones que eso comporta*” (Duch & Mèlich, 2009, p. 232).

A amizade perfeita apenas existe entre os homens de bem: “*os ordinários não podem sentir prazer nenhum uns nos outros, a não ser que possam obter uma qualquer vantagem*” (Aristóteles, 2004, p. 203). Os verdadeiros amigos são-no por aquilo que são verdadeiramente e não pelo que podem ganhar com a relação. Na verdade, a amizade suprema é uma “*disposição ativa*” que, “*implica reciprocidade*” (Aristóteles, 2004, p. 205): os amigos “*querem para os seus amigos o bem que querem para si próprios*” (Aristóteles, 2004, p. 201). Por isso, a tomada de decisão é sempre feita a partir da disposição do caráter.

O nosso autor realça bem que a amizade “*não é, então, apenas uma das coisas necessárias à existência humana, mas é também bela*” (Aristóteles, 2004, p. 198); e nela “*o absolutamente bem e agradável parece ser suscetível de um amor absoluto*” (Aristóteles, 2004, p. 205).

Em jeito poético, o fim da amizade é o aprofundamento do espírito. Pois “*como o amor que busca algo mais além da revelação do seu próprio mistério, não é amor, mas uma rede atirada onde apenas o inútil fica preso, é que o melhor de vós deve ser oferecido ao amigo*”; e porque “*no orvalho das pequenas coisas é que o coração encontra a sua manhã e a sua frescura*” (Baudelaire, Khalil, & Kipling, 2001, p. 21).

Evidencia-se, agora, a exposição do **amor ágape**,

#### Pietà

Vejo-te ainda, Mãe, de olhar parado,  
Da pedra e da tristeza, no teu canto,  
Comigo ao colo, morto e nu, gelado,

Embrulhado nas dobras do teu manto.

Sobre o golpe sem fundo do meu lado  
Ia caindo o rio do teu pranto;  
E o meu corpo pasmava, amortalhado,  
De um rio amargo que adoçava tanto.

Depois, a noite de uma outra vida  
Veio descendo lenta, apeteçada,  
Pela terra-polar de que me fiz;

Mas o teu pranto, pela noite além,  
Seiva do mundo, ia caindo, Mãe,  
Na sepultura fria da raiz.

(Miguel Torga- *Antologia Poética*, p.257)

que se encontra claramente identificado com o ideal cristão de amor. É o amor oblato e caritativo, entendido como altruísmo<sup>16</sup>, entrega e dedicação totalmente desinteressada ao próximo.

O amor ágape é marcado por uma oblatividade gratuita. Nega qualquer coisificação do ser humano e trata-o como pessoa. Este amor “*puede dar sentido a las dos apertencias del eros y la filia. Ambas pueden ser assumidas y transformadas por el amor agápico*” (Flecha, 2005, p. 49). Neste sentido, o amor procura agora compreender a totalidade da existência em toda a sua dimensão: “*(...), o amor visa a eternidade*”, “*(...) o amor é êxtase, não no sentido de um instante de inebriamento, mas como caminho, como êxodo permanente do eu fechado em si mesmo para a sua libertação no dom de si (...)*” (Bento XVI, 2005, p. 7). E continua o mesmo autor: “*Sim, o eros quer-nos elevar ‘em êxtase’ para o Divino, conduzir-nos para além de nós próprios, mas por isso mesmo requer um caminho de ascese, renúncias, purificações e saneamentos*” (Bento XVI, 2005, p. 9).

Que caminho é este? Bento XVI propõe como indicação inicial o Cântico dos Cânticos, as poesias e cânticos previstos para as festas israelitas de núpcias, que exaltam o amor conjugal. Depois, explicita o termo ágape, do seguinte modo: “*agora o amor torna-se cuidado do outro e pelo outro. Já não se busca a si próprio, não busca a imersão no inebriamento da felicidade, procura, ao invés, o bem-amado: torna-se renúncia, está disposto ao sacrifício (...)*” (Bento XVI, 2005, p. 10). Ao negar a coisificação do outro, mas ao considerar a existência real do outro, o amor ágape situa-se no campo das

---

<sup>16</sup> Toma-se aqui o termo no sentido mais vulgar, mas também mais lato, do que o usado para a referência a uma teoria ética baseada na adoção de comportamentos destinados a satisfazer os interesses – ambos mais ou menos instintivos – de parentesco ou de espécie, que foi muito divulgado por Francesco Alberoni e Salvatore Veca (cf. *O altruísmo e a moral*. Venda Nova: Bertrand, 1998).

‘pessoas’ e conduz cada uma delas pela dinâmica perfectibilizadora do existir e dinamizadora do ser.

A perícopie selecionada para melhor estudar este tipo de amor foi a de Lc 7, 36-50, que se expõe no ponto 3.3. – *Jesus: o paradigma de amor*, motivo pelo qual não se desenvolve tanto aqui este ponto.

## 2.4. A sexualidade

A abordagem que aqui se apresenta sobre a sexualidade insere-se no contexto da abordagem pedagógico-didática desenvolvida na Prática de Ensino Supervisionada e com a qual se visa promover a educação integral dos educandos escolares em relação à sexualidade humana.

A sexualidade, mais ainda do que o tema *amor*, desde as sociedades mais primitivas às mais desenvolvidas parece pertencer ao âmbito das realidades delicadas e intocáveis, ao âmbito do tabu. Na atual contradição entre fuga à dor e apologia do ‘natural’ inclui-se o argumento da ‘naturalidade’ do homem ‘primitivo’ face aos fenómenos climáticos, à dor e à morte; e quanto às relações sexuais imaginámo-lo sem ‘preconceitos’. Ora, quanto mais fechada culturalmente é uma sociedade, mais intransigente ela é na questão dos usos e costumes, especialmente daqueles, como as relações de género, que são essenciais e (des)estruturadores dessa sociedade. Este rigor de costumes anda também associado à dificuldade de sobrevivência de um grupo<sup>17</sup>. No fenómeno da sexualidade acontece que “*el ser humano se percebe como arrastado por algo que lo transcende, tanto en su origem existencial como en su vivencia ordinária*” (Flecha, 2002, p. 39). A sexualidade apresenta-se como como uma realidade complexa que não se pode expor numa definição única, mas deve ser perspectivada de múltiplas formas. É uma das realidades mais adjacentes ao ser humano e, por isso, merece especial atenção. Inscreve-se na humanização do indivíduo e da sua espécie. Mas também é a expressão global mais fiel da dimensão ‘animal’ do homem – e sem a qual a humanidade e a humanização não poderiam sequer acontecer como ser vivo e como ser de relação e consciência. A sexualidade é linguagem de encontro interpessoal e o lugar onde surge a vida humana. É uma “*realidade tan fonda no ser humano que se atopa presente en todas e cada unha das células do nosso corpo*” (Castelao, 2005, p. 3).

---

<sup>17</sup> Nas sociedades animais não humanas os comportamentos altruístas são diretamente proporcionais à dificuldade de sobrevivência do grupo; e o número de nascimentos regula-se pela mesma lógica.

Viveu-se sempre, ao longo da história, em relação à sexualidade, num clima de enigma e mistério, uma espécie de realidade assombrosa e fascinante, capaz de provocar atitudes paradoxais: algo que se busca e se deseja e, do mesmo modo, incompreensivelmente, que se teme e rejeita (Azpitarte, 2001). Algo tão profundamente instintivo e objeto das maiores regulamentações. Algo que perpassa toda a dimensão da pessoa e sentimento que exige ao homem responsável um controlo sobre humano para que a ‘animalidade’ não torne indigno ou mesmo aniquile o seu possuidor e os outros.

#### **2.4.1. Dimensões da sexualidade**

A sexualidade constitui uma dimensão global do ser pessoal, cuja experiência é simultaneamente rica e inefável (Flecha, 2005, p. 55); é, pois, uma força que advém de mecanismos biológicos, mas também penetra nos níveis psíquicos e afetivos da pessoa; e se num primeiro olhar surge como pulsão, certo é que contém múltiplos condicionantes e conteúdos (Azpitarte, 2001, p. 58). Importa, por isso, perspetivar o conceito no seu todo, na sua multidimensionalidade, motivo pelo qual se destacam neste estudo, três dimensões da sexualidade: biológica, psicológica e dialógica.

A sexualidade apresenta uma **dimensão biológica**, ligada ao sexo, com uma extensão mais hormonal e cromossomática, que inclui também a procriação, e que deve ser objeto de responsabilidade. A sexualidade, aliás, não se restringe a uma ação produtiva, mecânica, mas é antes de mais uma ação expressiva – embora a história nos remeta para a dominância de uma ou outra dimensão específica: prazer, domínio (e extermínio), reprodução, servilismo ou mesmo reprodução do sagrado.

Ao ser humano, para não deixar de o ser, já não lhe é dado o poder de retornar a um mundo somente determinado pelos instintos, pela animalidade, pela força dos estímulos instintivos. No ser humano, para que ocorra a desejada “*integração vital*” (expressão usada por Pedro Castelao), as relações interpessoais adultas precisam de união entre sexo e amor.

Importa alicerçar bem a compreensão e sentido dos conceitos que se incluem nesta temática, pois “*os jovens estão também mais vulneráveis ao amor. E os fatores decisivos no amor são justamente a paixão e o prazer. (...) Oferecem num só dia o sentimento a mil mudanças*” (Aristóteles, 2004, p. 201).

Sexualidade e prazer estão, naturalmente, intimamente relacionados, mas não se constituem em meras necessidades fisiológicas; aliás, “o desejo sexual objetiva a fusão e não é, de modo algum, apenas um apetite físico, o alívio de uma tensão dolorosa” (Fromm, 1986, p. 80). É exatamente por isso, que “fala-se hoje em dia muito de amores e, mais concretamente, de uniões sentimentais, mas muito pouco de amor, o que suscita uma grande confusão. A qualquer relação superficial e passageira damos-lhe o nome de ‘amor’” (Rojas, p. 45); mas tal demonstra exatamente que “falamos dele sem grande propriedade” (Rojas, p. 45). Importa, pois, “restituir-lhe a sua profundidade e o seu mistério” (Rojas, p. 45) e explicitar que, “na relação sexual sem amor autêntico o outro é um objeto de prazer.” (...). O amor erótico pode ser traduzido e orientado em tratados que “ensinam” a eficiência sexual e a kamasutram; mas a procura é alienada, porque “instrumentalizamos uma pessoa «querida» para satisfazer o nosso prazer. Neste tipo de relação, a pessoa que utiliza o outro é ególatra e só persegue a sua própria satisfação; nunca há um encontro verdadeiro entre um eu e um tu, mas tão somente uma união sem vínculos” (Rojas, p. 47) – ou, diríamos nós, sem humanidade.

O amor erótico “é o anseio de fusão completa, de união com outra pessoa. É, por sua própria natureza, exclusiva e não universal; é também, talvez, a mais enganosa forma de amor que existe” (Fromm, 1986, p. 79), se o desejo de união física não for estimulado por um verdadeiro amor capaz de ultrapassar o sentido orgíaco e transitório da relação sexual.

Atentemos que “O amor erótico, se é amor, tem uma premissa: que eu ame da essência de meu ser e experimente a outra pessoa na essência do meu ser” (Fromm, 1986, p. 82). Isto porque “o erotismo mais saudável, embora esteja ligado a uma busca de prazer, supõe a admiração e, por isso, pode humanizar os impulsos” (Francisco, 2016, p. 98); e, se assim for, não podemos nunca “entender a dimensão erótica do amor como um mal permitido ou como um peso tolerável para o bem da família” (Francisco, 2016, p. 98), mas antes como “uma paixão sublimada pelo amor que admira a dignidade do outro, torna-se uma ‘afirmação amorosa plena e cristalina’” (Francisco, 2016, p. 98).

A sexualidade apresenta também uma **dimensão psicológica,**

*“que se exprime no conjunto de emoções e sentimentos que proporciona, na sua evolução com a maturidade e a experiência, na influência sobre a auto-estima, na variedade das suas expressões afetivas e no sentido em que pro-*

*porciona segurança e comunicabilidade interpessoal”* (Conferência Episcopal Portuguesa, , 2005, p. 1).

A sexualidade expressa-se na realidade vivida da pessoa humana:

*“A sexualidade é uma linguagem pela qual transmitimos a afetividade, já que a pessoa, porque é sexuada, necessita de um intercâmbio físico, e isto implica exceder o mero contato sexual, ir para além de si mesmo, buscar a promoção do outro em todos os âmbitos da vida”* (Rojas, p. 50).

A sexualidade apresenta uma **dimensão dialógica**, que se encontra em estrita concomitância com a anterior. É exatamente porque a pessoa se expressa e interage com o outro que se dá a abertura a uma dimensão interpessoal, dialógica. Na “... *sexualidade (...) trata-se de uma linguagem interpessoal onde o outro é tomado a sério, com o seu valor sagrado e inviolável*” (Francisco, 2016, p. 98). E se esse outro humano, como o eu, apresenta uma grande diversidade de dimensões, a relação profunda de amor não só é uma delas como, sobretudo, permite contemplá-las em grande quantidade: segurança, autoestima, coragem, doação, idealização, etc. são necessidades do homem a que uma relação amorosa profunda e sincera dá resposta e sobre que, ao mesmo tempo, desencadeia necessidade de melhoria. Afirma-se no Catecismo da Igreja Católica (§ 2332): “*A sexualidade afeta todos os aspetos da pessoa humana, na unidade do seu corpo e da sua alma. Diz respeito particularmente à afetividade, à capacidade de amar e de procriar, e, de um modo mais geral, à aptidão a criar laços de comunhão com outrem*”.

Na perspectiva de Azpitarte, a sexualidade perspectiva e fundamenta um leque de dimensões humanas muito vasto. E ele chama a atenção especial para o potencial de contradição que a relação amorosa da sexualidade pode apresentar – e que se resume de forma livre, mas muito orientada:

- ✓ É uma decisão livre, mas orienta-se por forças ocultas e inconscientes que nem sempre se conhecem;
- ✓ Faz parte de um projeto de cada indivíduo, mas está sujeita ao ambiente social;
- ✓ Utiliza uma linguagem de amor e ternura, mas consegue desencadear agressividades e violências;
- ✓ Procura a comunhão, mas nem sempre respeita a diferença;
- ✓ Sente-se como atração instintiva, mas requer o mundo das emoções;
- ✓ Revela a finitude do ser humano, mas desperta a onipotência infantil, que não conhece limites;
- ✓ Consciente do seu vazio e impotência, chega a julgar com a ilusão, que nunca fica satisfeita; e

- ✓ É lugar de gozo, festa, alegria, mas pode precipitar o homem na tristeza, na pena ou no fracasso.

Assim se entende que a sexualidade não é, pois, uma “*propriedade secundária da vida humana*” – expressão de Lopez Ibor, em *El libro de la vida sexual*; não é algo extrínseco à pessoa, é algo que permanece intrinsecamente ligado à sua constituição. “*Se situa no tanto en la línea del ‘tener’ quanto en la línea del ‘ser’*”. “*No existe persona si no es persona sexuada*” (Flecha, 2002, p. 35); e não pode estar despojada do conteúdo humano nem ser convertida num facto insignificante, em palavras vazias ou expressividades sem mensagens (Azpitarte, 2001, p. 19).

Importa saber até onde o ser humano faz a extensão desta pulsão; e, não menos importante, saber que sentido lhe dá. Michel Foucault, no estudo que faz ao lugar que a sexualidade tem na sociedade oriental – nas obras *A vontade de saber*, *O uso dos prazeres* e *O cuidado de si* –, explora não apenas os mecanismos biológicos da reprodução mas sobretudo também as variantes individuais e sociais do comportamento; e o papel que a construção social tem na produção de efeitos nos comportamentos e relações humanas.

#### **2.4.2. Sexualidade e genitalidade**

A sociedade atual patenteia bem a importância da sexualidade na experiência humana e, a par disso, o exercício de liberdade individual perante a mesma. Daqui advêm compreensões, comportamentos e valorações novos, ou mesmo uma nova cultura da sexualidade: “*Nos encontramos, en consecuencia, ante lo que há podido ser presentado como una auténtica revolución sexual*” (Flecha, 2005, p. 70).

Na abordagem desta temática procurou-se primeiramente desmistificar a sexualidade como tabu e do mesmo modo explicitar qual o seu conceito, significância e abrangência num contexto essencialmente comunicativo. Considerou-se muito importante retomar o tema e reenquadrá-lo de modo a contribuir para a clarificação do conceito de sexualidade, por este aparecer muitas vezes reduzido ao de sexo, e ao de genitalidade. Importa salientar que o sexo apenas nomeia uma dimensão genotípica constitutiva da pessoa: a de se ser homem ou mulher; e que a sexualidade é parte integrante de toda a nossa personalidade, não podendo, por isso, ser reduzida à genitalidade: “*La sexualidade es un elemento básico de la definición y realización de la personalidad. Al contra-*

*rio de lo que ocurre en el reino animal, en el ser humano no está programada y guiada únicamente por las tendencias instintivas”* (Flecha, 2005, p. 73).

A biologia indica que os animais nascem com um programa genético fechado e que o ser humano tem um código genético aberto. O ser humano nasce inacabado, em estado de indigência, não nasce feito, mas é, com efeito, esta “carência” que lhe traz novas potencialidades de humanização; por isso, experimenta a liberdade, o amor, a religião, a arte. A conduta instintiva assume-se apenas como uma resposta a um estímulo específico, uma forma de necessidade, sem nenhum tipo de aprendizagem<sup>18</sup>, muito redutiva e simplista para o ser humano.

O ser humano é um ser sexuado e a sexualidade não é extrínseca à pessoa, pertence-lhe; mas esta ‘pertença’ não se pode reduzir ao âmbito instintivo ou às pulsões mais básicas, apesar da chamada de atenção de Azpitarte (2005, p. 51): *“La estimulación erótica tiene siempre en sus comienzos una valencia agresiva, una dosis de hostilidad y expectación”*; e *“Cualquier individuo que se acerca a ciertas zonas de nuestra intimidad se experimenta de inmediato como un huésped o extranjero”* (Azpitarte, 2001, p. 51).

É neste sentido que o Papa Francisco adverte que *“É necessária a educação da emotividade e do instinto e, para isso, às vezes torna-se indispensável impormo-nos algum limite”* (Francisco, 2016, p. 96) num tempo em que, *“também a sexualidade corre grande risco de se ver dominada pelo espírito venenoso do ‘usa e deita fora’*. E continua o Papa: *“Com frequência, o corpo do outro é manipulado como uma coisa que se conserva enquanto proporciona satisfação e se despreza quando se perde o atrativo”* (Francisco, 2016, p. 99)

A sexualidade humana não se confunde nem limita ao sexo, ao corpo, à atividade sexual ou às relações sexuais, contrariamente à sexualidade animal, que é determinada pelo clima, por odores e por outros elementos ambientais que sinalizam a melhor altura para se efetuar o acasalamento. A sexualidade humana é livre e sinaliza exatamente a nossa liberdade individual, as opções que tomamos, que não são neutras, pois que, fazendo parte integrante da comunicação que o ser humano estabelece com os demais, são dotadas de um grande e complexo significado existencial. Os gestos de carinho, as co-

---

<sup>18</sup> As modernas teorias da aprendizagem e do instinto admitem alguma aprendizagem nos comportamentos instintivos, mesmo nos vitais, como os da procura de alimento. Sabe-se, por exemplo, que as gaivotas têm de adaptar o ataque aos peixes de acordo com a lei da refração; e que muitos animais acompanham as crias para lhes ‘ensinarem’ técnicas de ataque às presas – ou mesmo técnicas de ataque em grupo de conveniência para a eficácia do ataque.

municações silenciosas, as reconciliações, demonstram que para que *“el cuerpo hable y se comunique, la palabra tiene que nacer del corazón”* (Azpitarte, 2001, p. 51). Só deste modo a sexualidade é capaz de manifestar a sua dimensão unitiva – e unificadora – e profundamente construtiva do ser pessoa relacional e doadora.

A sexualidade humana reflete o diálogo interpessoal entre os seres, a festa do amor, o modo próprio de ser, de sentir, de expressar e viver. A reflexão filosófica destaca bem estes factos. Também a visão cristã se orienta nessa perspetiva; e ambas fazem advertências no sentido de que não se pode reduzir a sexualidade ao âmbito da genitalidade: *“La vivência de la sexualidade impregna todas las dimensiones de la existência humana. Y la vivencia de esa existência en clave de amor la transforma y la plenifica”* (Flecha, 2005, p. 9). Do mesmo modo, parece claro que, quando falamos de sexualidade, é necessário distinguir entre ‘sexualidade’ e ‘sexo’. O termo sexo refere-se às características anatómicas de cada pessoa em ser homem ou mulher. Refere-se ainda às relações sexuais ou ao contacto genital entre duas pessoas. A sexualidade humana é, pois, muito complexa: inclui o nosso sexo biológico, os mecanismos reprodutores, a nossa experiência como homem ou como mulher, o prazer sensual e sexual, a iniciação e manutenção de relações humanas íntimas, a manifestação sexual ao longo do ciclo da vida, a problemática da expressão sexual e a capacidade para viver a sexualidade de um modo que seja construtivo e que não ponha em causa a saúde psicológica ou física – ou até a ordem social ou mesmo a demografia.

De todas estas perspetivas, há uma cuja problemática aparece sempre como referida em visões antagónicas: a relação sexual reprodutora ou de prazer. Sem dúvida que

*“uma das funções indubitavelmente importantes do sexo diz respeito à procriação. (...) mas a experiência sexual não pode limitar-se simplesmente à função procriadora. Nos seres humanos, os dispositivos naturais que asseguram a perpetuação da espécie têm sempre outras dimensões também, que a biologia não parece haver previsto”* (Savater, 2001, p. 102).

O sexo excede as necessidades reprodutoras: procura saciar o desejo fora dos tempos fecundos e aparece no homem como *“un lujo inútil y exuberante como una abundancia supérflua, si su destino exclusivo fuera la función reprodutora”* (Azpitarte, 2001, p. 48); Ele aparece também como linguagem do amor. E não será porque a natureza biológica o não previu: será porque a natureza cultural é também profundamente constituinte do ser homem; e porque essa construção humana da vontade, do afeto, da imaginação e até da transcendência pessoal afeta a vertente biológica.

O mesmo Savater diz que

*“nós, em contrapartida, inventámos o erotismo, a gastronomia e o desporto. O sexo é um mecanismo de reprodução para os homens, como também para os veados e os besugos; mas nos homens o sexo produz muitos outros efeitos simultâneos, como, por exemplo, a poesia lírica e a instituição matrimonial – que nem os veados nem os besugos conhecem”* (Savater, 2001, p. 102).

Na análise que fazem do altruísmo, os já referidos Alberoni e Veca (1988) exemplificam a condicionante sociobiológica desta necessidade ou não de centração na reprodução: as sociedades ameaçadas dão prioridade à finalidade reprodutora – e daí que sejam as fêmeas a escolher os machos fortes; nas sociedades estáveis ou em progresso, são os machos que escolhem as fêmeas, não mais fortes mas mais belas.

Na perspetiva da socióloga Sofia Aboim,

*“quando falamos de sexualidade estamos a falar de pessoas, da sua vida, de como é que mudaram, de sentimentos, de pensamentos, de coisas que dizem respeito à vida de cada pessoa, e que provavelmente levarão as pessoas a serem mais felizes e menos felizes, mas também a pensar em algo sobre o próprio e sobre os outros”*<sup>19</sup>

– porque a sexualidade tem, de facto, uma dimensão social, política, religiosa, moral, económica, etc.

A Organização Mundial de Saúde, no relatório de 2006, referia que a sexualidade é

*“uma energia que nos motiva a procurar amor, contato, ternura, intimidade. Manifesta-se no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e sentimos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual. Ela influencia os nossos sentimentos, ações e interações e contribui para a nossa saúde física e mental”*.

Outro fenómeno que observamos e que merece uma reflexão especial é que

*“Assistimos hoje em dia, a uma idolatria do sexo. (...) Há sexo por todo o lado, sem afetividade nem amor, apenas como itinerário serpenteante, divertido e turbulento, no qual se misturam valores como a conquista, a busca do prazer e a usufruição sem restrições. Os meios de comunicação prometem a libertação e o encontro consigo mesmo em paraísos de sensações maravilhosas: sexo sem fim, diversão, jogo caprichoso. Assim se pretende enganar e convencer o homem de que sexo e amor significam o mesmo, de que praticar o sexo é interessante, sem ser necessário propor-se mais nada. Tudo desde um ponto de vista materialista e desumanizado”* (Rojas, p. 49).

---

<sup>19</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=ZYLsKzMzQIo>

Essa possibilidade advém da natureza mesma da sexualidade: *“El eros vive de la ambigüedad entre la luz y la oscuridad: hace su aparición en la sombra y se muestra entre lo que se dice y lo que se insinúa, entre la evocación y la provocación”* (Duch & Mèlich, 2009, p. 229).

Apesar de as análises freudianas considerarem as pulsões sexuais determinantes nas relações afetivas e de o amor ser perspectivado em estrita dependência da genitalidade, as tendências atuais da antropologia e da psicologia acentuam uma postura discordante, acentuando a primazia dos laços afetivos nos primeiros anos de vida, pelo processo de vinculação. Nesta linha de pensamento, uma educação do amor, das ambigüidades do amor, do eros, seria uma educação que mostrasse precisamente esta equivocidade, seria uma educação que desse a primazia à carícia, como dizem Duch & Mèlich (2009, p. 229): *“Una educación del amor, en las «ambigüidades del amor» del eros, sería una educación que mostrasse precisamente esta equivocidad, sería una educación que diese la primacía a la caricia”*.

O Papa Francisco, numa recorrência às palavras e ensinamentos de São João Paulo II, esclarece que

*“São João Paulo II rejeitou a ideia de que a doutrina da Igreja leve a ‘uma necessidade da procriação’. São João Paulo II rejeitou a ideia de que a doutrina da Igreja leva a «uma negação do valor do sexo humano’ ou que o tolere simplesmente ‘pela necessidade da procriação’. A necessidade sexual dos esposos não é objeto de menosprezo e ‘não se trata de modo algum de pôr em questão aquela necessidade’. (...) São João Paulo II respondia que o ser humano ‘é também chamado à plena e madura espontaneidade das relações’ que ‘é fruto gradual do discernimento dos impulsos do próprio coração’* (Francisco, 2016, p. 97).

As distintas formas de viver a sexualidade não são incluídas na abordagem na Unidade Letiva a lecionar no 8º ano de escolaridade. Apesar de não ser esse também o ponto nevrálgico desta investigação, citamos apenas que *“ese encontro creativo encuentra su máxima expresión en la entrega matrimonial. El amor esponsal y la vivencia de la sexualidade que lo significa y alimenta son el modelo y paradigma de esta ‘sacramentalidad’ relacional”* (Flecha, 2005, p. 55). E isto por esta dimensão ter sido parte integrante de um dos recursos explorados em contexto de sala de aula, na Prática de Ensino Supervisionada. Uma abordagem lúcida, com uma ‘imparcialidade’ multifacetada, atenta simultaneamente às interrogações e à capacidade de apreensão dos alunos, apresentada com a delicadeza que os grandes temas existenciais exigem e merecem será um instrumento indispensável e eficaz para a construção de uma informação no domínio

da ‘educação sexual’ – e, evidentemente, para uma educação dos sentimentos e para a organização da personalidade pelo amor e não pelo mero instinto. Se a educação para a solidariedade exige esforço e lucidez, a educação para o amor exige lucidez, autocontrole, sentido de bem fazer ao outro e de transcendência interpessoal.

### **2.4.3. Sexualidade: mais que reproduzir, comunicar**

O objetivo da abordagem multidimensional da sexualidade enquadra-se no entendimento desta como amplitude vital e existencial. Ou seja, a dimensão orgânica, o corpo, não esgotam o modo de comunicação e revelação do ser humano, mas são capazes de traduzir a sua expressividade mais profunda.

Esclarece-se que a tarefa da sexualidade não consiste apenas em realizar funções biológicas indispensáveis à própria existência, mas sobretudo, em ser “*epifanía de nuestro interior personal, palabra y lenguaje que posibilitan la comunión con los demás*” (Azpitarte, 2001, p. 42). Inclusivamente,

*“el placer, por su propia naturaleza, es limitado, tragicamente fugaz sin ninguna estabilidad. Una vez pasada la experiencia momentánea, nos devuelve al contacto con la vida y sus problemas, como si despertáramos de un sueño a la realidad. Por eso, cuando la actividad sensible y placentera se hace objeto de la felicidad, la condena al fracasso de forma irremediable”* (Azpitarte, 2001, p. 56).

Deveremos, no entanto, acrescentar que a relação sexual amorosa, isto é, tomada em doação e para engrandecimento do outro na relacionalidade mais profunda, permite a visão mais positiva da realidade penosa e, ao mesmo tempo, dá sentido ao esforço que esta possa exigir – para além de compensar o doloroso da existência.

O que se pretende salientar é que o ‘corporal’ tem uma dimensão comunicativa, mas que carrega “*un sentido transcendente de apertura y revelación, más allá de un enfoque simplemente biológico. El cuerpo humano es algo más que un conjunto anatómico de células vivientes*” (Azpitarte, 2001, p. 43).

O corpo é símbolo que descobre o ser que o habita e dignifica; e o humano desta relação exige uma mensagem interpessoal. “*La seducción del sexo no es para permanecer en sus epidermis gustosa, sino para entrar en diálogo con otra persona*” – diz Azpitarte (2005, p. 46).

Assim, só tendo o amor e o carinho como lugar de encontro, o ser humano encontra a via de superação da insatisfação dos prazeres tidos em momentos breves e fragili-

dades fugazes, sendo impulsionado por uma força que o transcende e ao mesmo tempo transverte o prazer no símbolo de entrega e não no objetivo delimitado para a função generativa. O prazer traduz-se assim, numa espécie de “*carácter simbólico y figurativo de un cariño que necessita encarnar-se*” (Azpitarte, 2001, p. 57). O autor considera mesmo que o traço mais explícito da sexualidade moderna foi ter suplantado o destino primário da procriação. Muitas são as questões que levanta a temática do amor e que o autor explicita; a saber, por exemplo: porque é que o sexo se vincula ao amor e não se pode simplesmente aceitar disfrutá-lo como uma experiência prazerosa sem compromissos? Podemos tomar com uma resposta as palavras do Papa Francisco:

*“sem o pudor, podemos reduzir o afeto e a sexualidade a obsessões que nos concentram apenas nos órgãos genitais, em morbosidades que deformam a nossa capacidade de amar e em várias formas de violência sexual que nos levam a ser tratados de forma desumana ou a prejudicar os outros”* (Francisco, 2016, p.185).

E o próprio Azpitart reitera assim a premissa antropológica de que a maturação propicia a possibilidade de encontro físico, mas em simbiose com o afeto. Inclusivamente, “*privar al sexo de su componente afectivo no supone ningún avance psicológico, sino más bien una regresión infantil que elimina su componente expresivo*” (Azpitarte, 2001, p. 54). A intemporalidade do amor explica-se também pela sua não redução à sexualidade física. Eis a explicitação do Papa Francisco:

*“na história de um casal, a aparência física muda, mas isso não é motivo para que a atração amorosa diminua. Um cônjuge enamora-se pela pessoa inteira do outro, com uma identidade própria, e não apenas pelo corpo, embora este corpo, independentemente do desgaste do tempo, nunca deixe de expressar de alguma forma aquela identidade pessoal que cativou o coração. Quando os outros já não podem reconhecer a beleza desta identidade, o cônjuge enamorado continua a ser capaz de a individuar com o instinto do amor, e o carinho não desaparece. Reitera a sua decisão de lhe pertencer, volta a escolhê-lo e exprime esta escolha numa proximidade fiel e cheia de ternura”* (Francisco, 2016, p. 107).

Só uma pessoa livre e responsável é capaz de decifrar o mistério e paradoxos que a sexualidade encerra e de a configurar na sua vida transfigurando os seus múltiplos significados das suas múltiplas expressões. Nalguns casos, a expressão deste enamoramento eterno ou transcendente atinge formas, que incluem o arrebatamento emocional ou até o êxtase intelectual. E o exemplo tão repetido é o de Santa Teresa do Menino Jesus. Isto não desmerece a relação amorosa somática, mas amplia o alcance do êxtase emocional.

## 2.5. Planeamento familiar

Traduzindo de uma forma mais ou menos rigorosa, segundo a OMS o planeamento familiar é o meio de proporcionar informação às pessoas que lhes permita decidir o número de filhos que querem ter e quando os querem ter. Nessa informação está o que se refere aos métodos de contraceção e o acesso aos serviços de saúde apropriados que permitam a vivência da sexualidade de uma forma saudável, feliz e segura, bem como o planeamento de uma gravidez e parto nas condições mais adequadas.

A educação sexual não pode reduzir-se a uma mera transmissão de conteúdos referentes às funções e mecanismos biológicos que o ser humano dispõe. Devemos definir os critérios fundamentais que devem fundar e reger as intervenções efetuadas no âmbito da abordagem da sexualidade. Para além de serem analisados os efeitos de uma precoce iniciação sexual, gravidezes e abortos entre adolescentes, o que observamos é que se esquece a dimensão dos afetos. Os jovens devem adquirir informações básicas acerca da saúde reprodutiva das doenças sexualmente transmitidas e da sexualidade como expressão de afetos e sentimentos. Um enfoque utilitarista, egoísta e de reserva na doação é assim abordado pelo Papa Francisco:

*“frequentemente a educação sexual concentra-se no convite a «proteger-se», procurando um «sexo seguro». Estas expressões transmitem uma atitude negativa a respeito da finalidade procriadora natural da sexualidade, como se um filho fosse um inimigo de que é preciso proteger-se” (Francisco, 2016, p. 185).*

Importará também fazer uma abordagem ponderada e crítica no que se refere aos paradigmas de relação amorosa tão estimuladas pelos *mass media*, quase exclusivamente fundadas num imediatismo, em sensações orgásmicas, em estalidos de prazer fugaz, amores romanceados e amores rebotalhos, que desembocam numa desumanização da pessoa ou violências.

Deve ainda ter-se uma clara consciência, na abordagem desta temática, que o período de transição emocional e física que precede a entrada na idade adulta é por vezes de difícil intervenção e adaptação – porque ele é em si mesmo um período de crise, incerteza e ... tantas vezes de mitos ou preconceitos. Por outro lado, não é fácil

*“pensar na educação sexual num tempo em que se tende a banalizar e empobrecer a sexualidade. Só se poderia entender no contexto de uma educação para o amor, para a doação mútua; assim, a linguagem da sexualidade*

*não acabaria tristemente empobrecida, mas esclarecida”* (Francisco, 2016, p. 184).

Esta abordagem não é a que é encarada com a maior relevância nas escolas; a adotada é muito mais preventiva e informativa tecnicamente, com pretensões ‘científicas’, em que o afeto e a profundidade do compromisso amoroso não têm as dimensões exigíveis. Também é certo que a informação a transmitir vive o dilema de ‘prevenir’ e o risco de se “... esquecer que as crianças e os jovens ainda não alcançaram plena maturidade”. Responder antes da pergunta ser formulada ou pelo menos sugerida pode causar a sensação de atraso, induzir possibilidades não existentes e retirar o próprio encanto da descoberta. Mas quando a inspiração romântica surgir, convém não esquecer a luz da realidade! Continua o Papa Francisco (2016, p. 184): “*Não é útil saturá-los de dados sem o desenvolvimento do sentido crítico perante uma invasão de propostas, perante a pornografia descontrolada e a sobrecarga de estímulos que podem mutilar a sexualidade*”.

Há ainda, dentro desta problemática, uma dupla questão, poucas vezes aflorada: a possibilidade de uma percepção de egoísmo por parte dos filhos, ao saberem que os pais desconheciam os métodos contraceptivos; e a desresponsabilização pela dimensão afetivo-amorosa que a ‘segurança’ do método anticoncetivo permite. É perante questões tão aparentemente simples como estas, mas que têm alcance emocional e personalizador muito profundo que se nota ainda mais a necessidade da educação dos afetos.

Finalmente, também se pode colocar a ‘vantagem’ emocional de o futuro filho vir a saber que foi plenamente desejado. Mas há também a possibilidade de esse filho não vir a corresponder ao ideal projetado ou mesmo à ‘inoportunidade’ por mudanças de circunstâncias. E em qualquer circunstância, especialmente referente a uma relação reprodutiva, são oportunas as palavras do documento papal:

*“é importante que aquela criança se sinta esperada. Não é um complemento ou uma solução para uma aspiração pessoal, mas um ser humano, com um valor imenso, e não pode ser usado para benefício próprio. Por conseguinte, não é importante se esta nova vida te será útil ou não, se possui características que te agradam ou não, se corresponde ou não aos teus projetos e sonhos”* (Francisco, 2016, p. 113).

### **2.5.1. Métodos contraceptivos: dados científicos, vantagens e desvantagens**

Algumas referências anteriores já apontam claramente para este subtema. Habitualmente, como já foi considerado incompleto e incorreto, a abordagem dos métodos

anticoncetivos reduz-se a uma informação sobre técnicas que evitem que uma relação sexual em período fértil da mulher produza uma gravidez. A década de sessenta do século passado (1960, mais especificamente) viu aparecer este instrumento associado vulgarmente ao ‘controlo da natalidade’. Há indícios de que povos muito antigos, como os índios da América do Norte, conheceriam produtos naturais anticoncetivos; havia já outros processos de evitar a fecundação e apareceram depois outros métodos. O eufemismo de ‘controlo de natalidade’ mantém-se, mas o grande efeito é nos costumes e no poder pessoal de engravidar ou não independentemente do período em que a relação sexual é realizada. Qualquer literatura aponta ainda como vantagens a diminuição de risco de cancro do ovário, mas acompanhado do risco de cancro na mama.

De qualquer modo, as referências anteriores à liberdade de uso do corpo sem ser para fins exclusivamente reprodutores e mesmo a fuga à gravidez imposta ou resultado de violação têm contrapartidas de desresponsabilização da relação amorosa profunda e da possibilidade de ‘comercialização’ da relação sexual que não convém desprezar. Mesmo o controlo da natalidade não se apresenta só com a faceta de benefício para a humanidade: reduzida a zero – e não há nada legal que possa impedir essa decisão individual –, a taxa de natalidade, o resultado era o fim da humanidade.

Esta última questão associa-se a uma outra que normalmente não é mencionada: o ‘privilegio’ da sua própria fecundação por parte da mulher dá-lhe uma liberdade que aumenta a sua responsabilidade. Mas nem todas as mulheres estão em condições materiais e culturais de usufruírem desse progresso científico e técnico – e muito menos do acesso a muitas outras técnicas, mais fiáveis ainda do que a pílula. Neste domínio sucede o que sucedeu sempre com as normas morais: um grupo estabelece uma moral para a ‘média’ de uma comunidade: para cima e para baixo dessa média parece que a moral não se aplica<sup>20</sup>.

Rigorosamente, não parece haver nos textos bíblicos uma obrigação de procriar. O ‘crescei e multiplicai-vos’ não impõe que todos o façam, na medida em que também se reconhece o valor de alguns se dedicarem ao serviço do Templo, da pregação, etc. Mas no Magistério da Igreja ainda hoje não houve uma reabilitação dos métodos anticoncetivos não naturais<sup>21</sup>, pelo menos ao nível do reconhecimento do valor dado às relações

---

<sup>20</sup> O legalismo do século XVIII, associado a uma profunda alteração de costumes morais, levou a um decréscimo dos filhos ‘legítimos’; mas a população não sofreu uma diminuição proporcionalmente tão drástica porque, entretanto, os filhos ‘ilegítimos’ aumentaram exponencialmente.

<sup>21</sup> Ficou célebre o método das temperaturas ou Ogino-Knaus; e não recebeu recriminação a abstinência calculada por datas.

sexuais ocorridas no matrimônio. É, no entanto, claro que as homilias de hoje não incluem a demonização dos métodos anticoncepcionais. O que nos propomos aqui é abordar alguns aspectos menos falados das vantagens e desvantagens dos métodos contraceptivos – e não da sua repetida ou exaustiva análise.

A fecundidade não deve ser entendida em chave biológica, considerando-se apenas a multiplicação dos corpos, ou numa matriz claramente economicista: os filhos transcendem todas as possíveis planificações desenhadas pelos pais. E nesta transcendência estão limites ou horizontes muito distintos e amplos: tanto se desenvolve a satisfação de ser pai ou mãe como a dor de ter um filho sem autonomia e condenado a uma vida vegetativa. Para além dessa revelação precoce, ainda há também a dupla possibilidade da orientação existencial dos filhos na adolescência e na idade adulta. Certo é que ao ditado “filhos criados, trabalhos dobrados”, se pode contrapor “alegrias começadas, alegrias redobradas”.

Mas tem sempre pertinência perante estas problemáticas a questão: o que significa ser-se pai ou ser-se mãe? E talvez tenhamos de responder em três perspectivas: a resposta a um apelo da natureza; o direito a ser perpetuado, o dever de dar condições aos vindouros.

Encarando a dimensão ‘natural’ do homem sob o ângulo da sua animalidade, já vimos que ele tende, como os outros animais, a reproduzir-se ou a perpetuar os seus genes, condicionado por fatores instintivos. Temos consciência clara de que essa dimensão instintiva é condicionada pela outra parte da natureza do homem, que é a humana. Por isso, a razão, a afetividade, a vontade, a imaginação, etc. acompanham as manifestações ‘animais’ e culturais do homem. E social e culturalmente a história mostra-nos muitas razões para se ser pai: ter quem nos defenda, perpetuar a posse de bens na ‘família’, dispor de mão de obra para cultivar as terras ou organizar a indústria, etc. É, portanto, também a natureza social do homem que condiciona e motiva ‘ser pai ou mãe. Nos povos semitas, a esterilidade era um castigo divino ou, no mínimo, um motivo de desprezo social; e ter uma grande família era uma bênção divina.

Mas ser pai é também assumir a responsabilidade de pensar em condições de futuro para os descendentes. Não é objeto específico de análise aqui a questão dos direitos das gerações futuras. Mas o tema interessa porque, em resumo, é função dos pais de hoje assegurar condições de vida – e de preferência de vida digna – aos seus descendentes. Essa é a posição consensual apresentada por Giuliano Pontara na sua obra *Ética y generaciones futuras* (1996, 104-132). É evidente que as gerações futuras não têm po-

der de reivindicação ou de exigir direitos; como também ninguém se pode arvorar o direito de representar as gerações futuras porque nada exterior ao homem de hoje o obriga a ter descendentes e, se os não tiver, não haverá gerações futuras. Portanto, à responsabilidade pelos atos de hoje deve corresponder a responsabilização pelas suas consequências –sendo uma delas a de criar novas vidas que precisarão de condições para sobreviverem<sup>22</sup>.

É também evidente que ser pai ou mãe depende de paradigmas socioculturais, circunstâncias conjunturais ou estruturais históricas ou mesmo estruturações psicológicas, psicossomáticas e psico-cognitivas. Amamentar um filho ao peito ou ao biberão, por exemplo, depende de fatores que vão desde preconceitos de estética a impossibilidade física

Há ainda todo o enquadramento da função dos pais no que habitualmente se chama educação; e do que se possa aplicar à satisfação das necessidades básicas ou de autorrealização dos filhos.

### ***2.5.2. Métodos contraceptivos: limitações éticas***

Talvez pudéssemos afirmar que a abordagem ética do tema da contraceção com recurso medicamentoso, instrumental ou cirúrgico se pode colocar em dois polos: o do compromisso/responsabilidade e o do descompromisso/ irresponsabilização. E esta polaridade aplica-se tanto ao uso vulgarizado de métodos contraceptivos como ao seu não uso dogmático. Isto é: se o seu uso pode facilitar a irresponsabilidade da relação afetiva, também o seu não uso pode gerar o sentido de irresponsabilidade perante uma gravidez ou mesmo um filho nascido. Podemos mesmo ver no uso vulgarizado de qualquer meio anticoncetivo a irresponsabilidade assumida no desrespeito pela mulher – que é sobretudo ela a ‘vítima’ e a ‘cobaia’ do processo; mas também o não uso sistemático coloca a mulher numa situação que pode não ter a ver com a sua vontade.

No entanto, será possível aflorar pelo menos algumas ideias mais concretas sobre as limitações éticas que acompanham o uso de métodos contraceptivos. Não falamos nos ‘naturais’ mas nos técnicos ou medicamentosos.

---

<sup>22</sup> Há duas visões extremas sobre a questão, mas que podem levar à mesma atitude perante as gerações futuras: ou não colocar qualquer tipo de responsabilidade futura, porque cada um tem o direito de usufruir hoje ao máximo das condições que existem; ou acreditar que as gerações futuras terão capacidade para progredir em meios de sobrevivência e bem estar. E em defesa desta posição vem também a convicção de que o homem de hoje não pode encarar a vida só como sacrifício em função de um futuro, que pode não vir a ser.

É evidente que o controlo voluntário da paternidade ou maternidade permite que a responsabilidade sobre um filho seja assumida sem desculpa de qualquer ordem; como, em consequência, evita traumas de inoportunidade ou de posteriores sentimentos de culpa. Deve entender-se que não se está a falar da pílula do dia seguinte que, se o não é de facto, é de consciência um abortivo, donde podem derivar grandes sentimentos de culpa.

Mas as limitações merecem um pouco mais de atenção. Como já foi referido antes, todo o processo recai essencialmente sobre a mulher – o que nos permitiu já aflorar a questão da irresponsabilidade tendencial gerada no homem. Por outro lado, a defesa dos métodos anticoncepcionais – para não falar da defesa do aborto – nem sempre é ingénua: há um grande comércio diretamente ligado aos medicamentos e aparelhos; e indiretamente ligado a comportamentos marginais ou mesmo desviantes. Também facilmente deixada em claro é a possibilidade de a segurança dos anticoncepcionais permitir o seu uso como chantagem emocional, logro ou mesmo burla – para além de facilitar o lenocínio. Podemos ainda chamar a atenção para o facto de que os benefícios da contraceção são amplamente abordados e os malefícios nem tanto ou mesmo nem sempre. E nestes malefícios pode estar a simples alteração do metabolismo da mulher ou a mais complexa situação de infertilidade; podem também estar os motivos de infertilidade masculina ou a impossibilidade de reverter, numa conjuntura social, económica, afetiva, etc., diferente, uma decisão que anteriormente se apresentou como a mais fácil ou cómoda.

## **2.6. Interpretação cristã do amor**

O amor é o princípio teológico do cristianismo<sup>23</sup> e ao mesmo tempo o princípio moral – que pressupõe o fundamento ético apoiado na relação filial exigente de perfeição semelhante à do Pai – da doutrina cristã. Na verdade, de todas as caracterizações atribuídas ao Deus moisaico, o da compaixão prevalece sobre todas as expressões de ira e de juiz implacável: Ele continua a querer preservar a aliança feita com Adão, Noé, Abraão e Israel. E no último esforço para restabelecer essa aliança entrega Seu filho – entregando-se também necessariamente a Si – à condição humana. Mas agora com a afirmação claramente reconhecida de que Deus é amor e não só misericórdia; e daqui

---

<sup>23</sup> Esta visão dominante está associada essencialmente ao pensamento de S. Paulo; porque nas cartas de S. Pedro a virtude da fé era predominante, pois sem ela a caridade não tinha sentido.

resulta que é o amor manifestado a todos os que participam da Sua humanidade que realizará a moral possível a cada homem: amar o próximo é o meio disponível e único de concretizar o amor a Deus. No diálogo íntimo, na oração direta, na procura da perfeição estão modos de veneração, adoração; mas no amor ao próximo está a realização do modelo e da vontade divinos – cuja imitação da perfeição é o ideal a atingir.

Com mais ou menos tabus, mais ou menos incidência de uma visão ou outra e mais ou menos preconceitos, essa ostracização do corpo e do sentimento foi sendo ultrapassada, pelo menos nos textos oficiais. Eis um exemplo:

*“A relação entre amor e sexualidade constitui uma evidência afirmada, ao longo de séculos, pelas culturas, o que significa aceitar que a sexualidade humana só encontra expressão com sentido na experiência do amor e que é um dinamismo de amor. Esta é a perspectiva base da visão cristã do homem e da mulher”* (Policarpo, 2002).

Recordemos que o catecismo de Pio X indicava como inimigos do homem o mundo, o demónio e a carne – sendo que carne não era a comida mas os desejos sexuais.

A visão cristã do amor não é utilitarista: o cristianismo abomina toda a espécie de instrumentalização e facilmente se conclui que a visão da sexualidade não se encontra alicerçada no princípio da utilidade. Utilitarismos, pragmatistas e hedonistas não se adequam à visão antropológica da Igreja, centrada na lei do amor – como dedicação gratuita e discreta ao próximo, socorrendo-o, mas também considerando-o irmão de dignidade por filiação<sup>24</sup>. O Papa Francisco fala, na exortação apostólica *Amoris laetitia*, numa “*fecundidade alargada*”, que não se encontra restrita à procriação. Expressa-o do seguinte modo, citando a *V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe*: “*Além disso, a maternidade não é uma realidade exclusivamente biológica, mas expressa-se de diversas maneiras*”. O amor vincula outro aspeto, que é a gratuidade: “*El amor es gratuito, aunque con mucha frecuencia se pretenda incluirlo dentro del ámbito de la obligación*” (Duch & Mèlich, 2009, p. 16). O conceito de gratuidade do amor evangélico não é, no entanto, tão linear como superficialmente se pode considerar: na verdade, ele é condição de realizar a ligação filial a Deus por parte do homem. Deus oferece a possibilidade de salvação de modo gratuito, mas o homem ‘ganha-a’ amando o próximo, tendendo para o horizonte ilimitado com que Deus ama cada homem. Por isso, o amor ao próximo traz ‘vantagem’ ao homem. Num plano meramente humano, a

---

<sup>24</sup> Do espírito evangélico não está ausente a preocupação com o próximo manifestada na correção do seu erro. Por outro lado, no preceito evangélico até o inimigo deve estar necessariamente incluído nesse cuidado, consideração fraterna e amor.

nona das nove bem-aventuranças (MT 3, 3-12) não parece trazer vantagens; mas a história também tem exemplos de admiração pelas pessoas boas.

Os desenvolvimentos recentes do magistério da Igreja orientam-se para um enquadramento desta temática num contexto que já caracterizou o cristianismo primitivo: a abertura aos contributos culturais de outros povos e da própria evolução dentro do espírito evangélico.

Acerca da educação sexual, no texto da exortação apostólica que temos seguido o Papa Francisco recorda que *“O Concílio Vaticano II apresentava a necessidade de ‘uma educação sexual positiva e prudente’ oferecida às crianças e adolescentes ‘à medida que vão crescendo’» e ‘tendo em consideração os progressos da psicologia, pedagogia e didática”* (Francisco, 2016, p. 184). E continua a exortação, agora referindo-se especificamente ao papel da sexualidade no contexto da dimensão amorosa, isto é, a uma educação em que as diversas facetas e expressões estejam presentes:

*“É importante, pelo contrário, ensinar um percurso pelas diversas expressões do amor, o cuidado mútuo, a ternura respeitadora, a comunicação rica de sentido. Com efeito, tudo isto prepara para uma doação íntegra e generosa de si mesmo que se expressará, depois de um compromisso público, na entrega dos corpos”*(Francisco, 2016, p. 186).

Por outro lado, essa forma educativa de grande amplitude é apresentada como expressão e respeito pelos jovens educandos: *“Quem é capaz de levar os jovens a sério? Quem os ajuda a preparar-se seriamente para um amor grande e generoso? Não se leva a sério a educação sexual”* (Francisco, 2016, p. 186).

Como já foi afirmado, a redução da educação sexual aos métodos contraceptivos não é formativa. Não se pode excluir da relação amorosa a ‘entrega dos corpos’ a que se refere o Papa Francisco numa citação anterior. E também deve reconhecer-se que essa entrega não terá necessariamente de implicar a possibilidade de procriação: ato de doação fiel e sincero, a relação física amorosa aviva a comunhão de vida. O que não poderá ser considerado dignificante será a relação irresponsável ou, muito menos, amesquinhadora de um dos elementos da relação. Deve também entender-se que a possibilidade dos meios anticonceptivos é um instrumento de ordem social e política. Países houve (há) em que a baixa da natalidade é um problema demográfico – ou até de justiça distributiva geracional; como noutros é a natalidade exagerada. Mas um aspeto digno de nota sobre as ‘vantagens’ dos métodos contraceptivos está na possibilidade de as relações amorosas

profundas não serem determinadas por cálculos de tempo mas pelo amor que desperte e assim se possa aprofundar, na espontaneidade da relação amorosa.

## Capítulo III .

### Pedagogias do amor

#### A Beleza

E um Poeta pediu:

- Fala-nos da Beleza.

- Onde podereis procurar a Beleza e como encontrá-la se não for ela própria o vosso caminho e o vosso guia?

E como podereis falar dela se não for ela a tecer os fios das vossas palavras?

Os feridos e os aflitos dizem:

- A Beleza é boa e doce,  
como a mãe ainda jovem que passa  
No meio de nós altiva com a sua glória.

E os apaixonados dizem:

- Não. A Beleza é questão de poder e terror.  
Como a tempestade ela sacode a terra sob os  
nossos pés e o céu por cima das nossas cabeças.

Os fatigados e cansados dizem:

- A Beleza é feita de suaves murmúrios.  
Fala ao nosso espírito, a sua voz cede  
aos nossos silêncios como luz frágil  
que palpita no meio da sombra.

Mas os turbulentos dizem:

- Ouvi os seus gritos nas montanhas,  
e com os seus gritos nas montanhas,  
e com os gritos vieram as feras e o bater das asas  
e o rugir dos leões.

À noite os vigias da cidade dizem:

- A Beleza vai nascer no Oriente com a aurora.  
E ao meio-dia os trabalhadores e viajantes dizem:  
- Vimos que se inclinava para a terra das janelas  
do Poente.

No inverno os que padecem com a neve dizem:

- Virá com a Primavera, saltando sobre as  
colinas.

E no calor do Verão os ceifeiros dizem:

- Vimo-la dançar com as folhas de Outono,  
vimos poeira de neve nos seus cabelos.

Tudo isto disseram da Beleza  
sem afinal falar dela, mas de desejos insatisfeitos.  
E a Beleza não é um desejo, mas um êxtase.  
Não é uma boca nem mão vazia estendida,  
mas antes um coração de fogo  
e alma cheia de vida.

Não é a imagem que gostaríeis de ver  
nem o canto que gostaríeis de ouvir,  
antes uma imagem que olhais mesmo de olhos  
fechados e um canto que escutais  
mesmo com as orelhas tapadas.

Não é a seiva sob a casca enrugada nem a asa  
presa a uma garra, antes um jardim sempre florido  
e nuvens voando sempre.

A Beleza é a Vida quando a vida descobre o seu  
rostro. A Beleza é eternidade que se contempla  
Num espelho.

Mas vós sois eternidade e sois espelho.

(Khalil Gibran  
– *Poesia mais-que-perfeita*, 13-15)

A orientação curricular imprimida a partir do ‘programa’ de EMRC implica necessariamente a abordagem das três facetas filosófico-culturais do amor. Mas implica também uma perspectiva mais ‘acessível’ aos alunos do que se pode designar como pedagogia do amor; isto é: uma diversidade de focagens sobre o tema ao nível das artes, da ética e da especificidade evangélica – centrada na pessoa de Jesus e ‘concentrada’ na simbólica cena de Lc 7, 36-50, a mulher pecadora. Serão essas facetas que formam o conteúdo deste capítulo.

Pretendeu-se que os alunos desenvolvessem uma ‘sensibilidade’ estética ao verem exemplificadas diversas abordagens artísticas sobre o tema do amor; que clarificassem perspectivas éticas na abordagem do mesmo tema; e que partissem daí para uma compreensão maior do alcance que é dado ao tema do amor nos textos evangélicos – e na interpretação também feita pelo Magistério da Igreja. Pelo seu simbolismo de atitude ‘evangélica’ de compaixão humana e de arrependimento compensado pelo perdão – que corresponderá a uma forma de libertação e de nova vida em liberdade – o relato de São Lucas merecerá uma abordagem mais longa e pormenorizada.

É nesta diversidade de abordagens que se pode encontrar a justificação para o uso plural de ‘pedagogias’. Na verdade, se as expressões do amor são várias, também a sua abordagem no sentido da compreensão, da correção de distorções e preconceitos, de identificação de modelos de avaliação e de atitude e da interiorização de um valor a seguir tem de ser diversa.

É urgente a construção de pedagogias do amor. A aproximação dos alunos à diversidade de perspectivas sob as quais o amor pode ser encarado é uma forma de superar a estreiteza e a ligeireza de visões tão redutoras e tão frequentes nos adolescentes – e tão encobertas nos adultos. E o propósito dessas aproximações vai no sentido de que elas sejam capazes de partir da pessoa, humanizando-a. A Beleza, tal como o amor, vive o assombro, vive da humanização e do seu enobrecimento: *“Tudo o que comporta o amor verdadeiro traduz-se num gozo interior que é promessa de futuro e necessidade de partilhar a vida, arriscando-a”* (Rojas, p. 50). Por esta via se edificam novas pedagogias do amor. Mas este ‘risco’ não resultará, assim, de uma atitude adulterada quanto à dimensão relacional e de doação, mas de uma disposição de partilhar a globalidade da vida – na solidariedade laica ou na caridade cristã.

### 3.1. Para uma pedagogia estética do amor

A abordagem à temática do amor faz-se também numa recorrência constante a uma didática pela **arte pictórica ou escultórica**. Aliás, a arte sempre acompanhou o homem desde a alvorada da humanidade e muitas vezes se apresentou como um património providencial. Neste contexto, considerou-se que deveria ocupar um lugar mais especial na gestão do currículo efetuada. Os motivos que justificam essa medida não se relacionam exclusivamente com o facto de o panorama artístico criado pelo homem ser sublime, excelso, significativo e revelador de sentidos existenciais; prendem-se com a constatação de que é notória a falta de cultura artística e sensibilidade estética nos alunos, em geral. Apesar da era das tecnologias facilitar o acesso a todo o tipo de informação, o que se verifica é uma ‘des-culturação’<sup>25</sup> que pode mesmo, quiçá, explicar grande parte dos fenómenos que se passam no ensino – tema a que dá um forte contributo reflexivo o historiador espanhol António Aparasi Laporta: “*Ser culto es comprender y sentir el arte*” (Laporta, 2006, p. 99). A disciplina de EMRC pode ser crucial no combate a esta falta de formação global, e contribuir muito para o despertar deste sentir e conhecer que a escola deve promover através da educação do sentido artístico. É que com visões parciais, sectárias ou truncadas não é possível amar com sinceridade e profundidade – nem ser livre, que é a condição de moralidade, segundo Estebanez: “*La condición de la moralidade humana es la libertad*” (1981, 151). Não basta ao homem o apoio da técnica e o uso da máquina, como diz Alavarez Verdes (1981, p. 149): “*En la perspectiva tecnicista las obras se agotan en sí mismas, en quanto acciones registrables y catalogables en serie, sin dejar espacio para extrapolaciones de carácter espiritual*”.

A estratégia pedagógica será a de uma didática que propicie densas experiências estéticas aos alunos através de obras imortalizadas no espaço e no tempo e que se constituíram como património da Humanidade. Procurou-se, pela necessária integração na unidade letiva lecionada, estabelecer uma íntima relação entre humanismo e cultura; e, nessa correlação, despertar emotividade estética e religiosa, desenvolver inteligências e traduzir ensinamentos transversais a outros saberes. O objetivo é a abertura existencial,

---

<sup>25</sup> As faltas na formação ‘clássica’ – muito menosprezada ou até invetivada – nas nossas escolas levou recentemente um autor – Nuccio Ordine – a escrever e a desdobrar-se em palestras sobre o que ele designa de ‘saberes inúteis’. Numa dessas palestras resume assim o seu pensamento: “...hoje em dia, infelizmente, no universo do utilitarismo, um martelo vale mais que um quadro, uma faca vale mais que um poema, uma chave inglesa vale mais que uma sinfonia, poi é mais fácil compreender a eficácia de um utensílio, ao passo que é mais difícil compreender para que serve a arte, a literatura, ou a música” (Ordine e Gouveia, 2017, p. 17).

a predisposição ao belo, a busca apaixonada da beleza, a ânsia de intuir o pathos humano, os mistérios inefáveis que a poesia esconde, a música envolve e a pintura corporiza.

Com recurso a diversas obras de arte, foi propiciada aos alunos a oportunidade de iniciação ao mistério da Beleza, a atração por um mundo que se abre a sentimentos novos e profundos. Na verdade, *“Hay un amor inmedible en cada obra artística; y no podemos vivirla de outra forma.”* (Laporta, 2006, p. 98). E ser culto, como dizia o mesmo autor, inclui relação com a arte – relação esta que facilita a abertura à transcendência de si e para além de si. E nesse sentido abre o homem ao mundo do que pode ser entendido com apoio nos sentidos, e às novas formas de sentido que a admiração pela obra de arte desperta.

Colhidos na ontologia do belo e penetrados na *Porta da beleza*, de Bruno Forte, que apresenta uma contribuição profunda e excelsa acerca desta, descobrimos que: *“Beleza é o oferecer-se do Todo no fragmento, o evento de uma doação que supera a distância infinita”* (Forte, 2006, p. 5). Há também na obra de arte um caráter gratuito, na medida em que ela se converte em património comum de toda a humanidade. E por isso ela é exemplo de doação desinteressada. A sua falta traduz-se em perda de sentido da vida. Diz Forte (2006, p. 77):

*“A beleza é a última palavra que o intelecto pensante pode ousar pronunciar porque ela outra coisa não faz senão coroar, qual auréola de esplendor inaferrável, o dúplice astro da verdade e do bem e sua indissolúvel relação. É a beleza desinteressada sem a qual o velho mundo era incapaz de se entender, mas que se despediu de mansinho do mundo moderno dos interesses, para abandoná-lo a sua ambição e tristeza”.*

E o mesmo autor faz uma associação mais arrojada ao cristianismo. Citando Balthasar, em *Glória*, escreve: *“Num mundo sem beleza... também o bem perdeu a sua força de atração, a evidência de seu dever-ser-levado a efeito... Num mundo em que não mais se crê capaz de afirmar o belo, os argumentos em favor da verdade perderam sua força de conclusão lógica”* (Forte, 2006, p. 77). O autor fala-nos da necessidade reclamada por Balthasar de que o cristianismo *“recupere rigorosamente a centralidade e a relevância do transcendental do belo”* (Forte, 2006, p. 77).

Não se pode confundir a dimensão divina com a expressão estética humana. Seria a idolatria tão vituperada pelos profetas e pelo próprio Cristo. Mas *“é necessário mais do que nunca propor o Deus em forma humana”* (...) *“descobrir a chave estética de*

*toda a mensagem cristã.*” (Forte, 2006, p. 78). A própria experiência da totalidade<sup>26</sup> expressa no sentido artístico permite aos educandos intuïrem o seu posicionamento dialético não só em relação ao todo da humanidade mas também ao todo da transcendência. Eis como Forte (2006, p. 80) traduz esta potencialidade da pedagogia estética do amor:

*“A dialética do belo está, pois, numa dupla relação entre o objeto que agrada o sujeito que tem prazer: de uma parte, enquanto o Todo se mostra no fragmento por analogia das relações entre as partes, e, portanto, como forma que reproduz harmonicamente o infinito no mínimo, o belo pode ser contemplado e abraçado com os olhos”.*

Simultaneamente, o autor permite-nos ver que a obra de arte recentra o conceito de subjetividade ou a consciência correta do que ela seja:

*“o Todo irrompe irradiando do profundo e abraça o sujeito, trespassando-o e arrebatando-o a si para seus abismos insondáveis, o belo pode ser desejado, esperado, invocado, sempre de novo abraçado e buscado: é a concepção moderna de beleza, que domina no tempo da consciência emergente do papel da subjetividade”* (Forte, 2006, p. 80).

Embora não se nos coloque aqui diretamente a questão teológica associada à pedagogia do amor – dado o nível de desenvolvimento escolar dos alunos –, não deixa de ser interessante a posição expressa pelo autor que estamos a seguir: *“é precisamente a teologia que se pode estruturar como uma estética completa”* (Forte, 2006, p. 83).

A obra de arte deixa apreender o movimento transgressivo da beleza, numa luz emergente, que silencia o limiar da beleza e irrompe no firmamento do sentir e do intuir em simultâneo. Sendo arrebatamento, entrega, a obra de arte transporta-nos para além da nossa limitação ou finitude e abre-nos à humanidade dos outros – que se expressaram para nós e que nos provocam a responder com o sentido e o sentimento que a beleza conjuga e impulsiona a seguir nas diversas manifestações do ser homem.

Em representação pictórica e escultórica, foi a *Pietá* a obra utilizada para a abordagem desta dimensão estética do amor – a obra que, de entre toda a iconografia cristã, incarna a doçura de um amor maternal e transfigura o sofrimento de uma humanidade inteira. A *Pietá* é uma obra que espelha a gratuidade e universalidade, que trespassa o tempo e o espaço e se converte em património da humanidade: pelo sentido e sentimento de amor e doação que transmite, pela beleza vislumbrada – uma beleza expressa nu-

---

<sup>26</sup> Hegel considerava a arte, a religião e a filosofia como manifestações do espírito absoluto. Mas até em Hegel essas formas têm necessariamente referência ao todo – que autores há considerarem ser em Hegel sinónimo de divindade.

ma vida concreta e num drama histórico de sentimentos profundos. Foram exploradas várias versões para que se verificasse que existe a possibilidade de representar o mesmo ‘motivo’ com matizes diferentes. A arte religiosa cristã é, antes de mais, arte, obra artística. E crentes e não crentes situam-se nessa extraordinária disposição de abertura à representação da dor – mesmo que só humana – e do amor que essa representação exemplifica. Porque não incorporar, desenvolver, enraizar esta vivência aprazível e apaixonante no nosso ensino?

Um outro recurso artístico usado no contexto de uma pedagogia do amor foi a **música**. Não nos ocupa aqui de modo especial qualquer polémica sobre a especificidade de uma música ‘sacra’ ou ‘laica’<sup>27</sup>. Que habitualmente associamos a primeira a um ritmo mais lento convidativo à reflexão, isso é um facto. Associá-la só ao canto gregoriano já será muito redutor – e pouco acessível ao grande público. Forte (2006, p. 105) começa por colocar uma questão: “*Pode a música definir-se como uma linguagem? Se pode, o que ela exprime e como o transmite?*” (Forte, 2006, p. 105). E dá-nos a sua resposta à sua pergunta: “*A música não é senão um “arabesco sonoro”, “um caleidoscópio”: sempre, mas particularmente na música, “o belo em geral não tem finalidade alguma, ele é “pura forma”*” (Forte, 2006, p. 106).

Esta ‘não finalidade’ a que o autor se refere compreende-se como não utilidade para fazer; mas ela não deixa de ser, como toda a obra de arte, resultado de um agir humano com sentido. E se a arquitetura terá mais ‘utilidade’ que a pintura, a música não deixa também de preencher de ‘beleza’ sonora o espaço em que ecoa. E objetivamente considerada, a música ‘preenche’ mais espaço do que a pintura; e faz estremecer o corpo de êxtase estético, como outra arte.

Mas as referências seguintes do mesmo autor desfazem-nos dúvidas sobre a importância que ele atribui à música no contexto que nos ocupa. Diz ele claramente: “*(...) a música eleva, porque introduz na percepção do Logos divino do mundo e está em condições de expressar, com o eco da ordem cósmica, uma ordem das almas unidas diante de Deus e em Deus*” (Forte, 2006, p. 109). Exemplifica com o canto gregoriano, “*linguagem privilegiada para encontrar o divino*” (Forte, 2006, p. 109). Haverá porventura um exagero nesta expressão. De qualquer modo, Forte apresenta-nos três razões que

---

<sup>27</sup> A partir do Concílio Vaticano II foi frequente encontrar-se adaptações de letras usadas no culto sobre músicas de conjuntos pop, rock, country, soul, etc., destinados a simples ambientes de festa profana ou até de contestação social.

podem justificar esta afirmação. Primeira, ao considerar que, na perspectiva de Schopenhauer, “o seu efeito é mais potente, mais penetrante que o das outras artes; estas não expressam senão a sombra; aquela celebra a essência” (Forte, 2006, p. 118). Segunda, ao reconhecer na música a dupla – e aparentemente contraditória – função de expressão da subjetividade e do absoluto: A música torna-se assim, “lugar privilegiado em que de uma parte podem-se exprimir os sentimentos de cada subjetividade e doutra, é realizável uma superação do espírito subjetivo na unidade superior do Espírito absoluto, de quem é, no entanto, fenomenologia” (Forte, 2006, p. 123). E, terceira, identificando esse todo a que a música nos impele com a figura transcendente do Verbo incarnado, que é ao mesmo tempo um todo de divindade:

*“Este êxtase do divino é, ao mesmo tempo, o mais alto apelo que se possa conceber ao êxtase do mundo, àquele lançar-se para o mistério que é o arrebatamento da beleza que salva, tornando-se possível pelo “abreviar-se” do Verbo na carne. O Todo habita o fragmento, o Infinito irrompe o finito: o Deus Crucificado é a forma e o esplendor da eternidade no tempo”* (Forte, 2006, p. 6).

Os atributos e potencialidades associados à música não estão, portanto, isentos de alguma contradição. Por outro lado, “ (...) ela permanece e permanecerá sempre uma língua incompleta, um dizer que se transcende para o não dito, um som que tende a evocar o Silêncio e nele repousar, numa transgressão sempre tentada nunca perfeitamente alcançada...” (Forte, 2006, p. 133). Mas, por outro lado ainda, “... a música torna-se adequada a exprimir na forma mais própria a vida interior do espírito (...) o mundo dos afetos e sentimentos” (Forte, 2006, p. 117). A delicadeza necessária para fazer-se penetrar pela música exige uma espécie de dialética em que o objetivo e o subjetivo se fundem. Diz o mesmo autor (2006, p. 117) que “A leveza do som torna-se, portanto, metáfora dos mais profundos movimentos do espírito, da negação da negação com que ele supera a própria corporeidade no mesmo ato em que a assume (...)”.

Isto leva-nos a reconhecer que o objeto som se repercute no objeto corpo e produz neste vibrações de alcance superior ao físico: “O ouvido, sem voltar-se praticamente para os objetos, percebe o resultado da vibração interna do corpo, através da qual não mais aparece a imóvel forma material, mas a primeira e mais ideal esfera da alma” (Forte, 2006, p. 117). Mas dessa vibração no sujeito resulta uma espécie de emaranhado de sensações e sentidos que despertam para novas possibilidades de se reconhecer, de se manifestar ou de desejar ser. Como noutras artes, sobretudo nas plásticas, na música

gera-se uma dimensão global de significante significado que, não chegando nunca a uma união unívoca, desperta, no entanto, a unidade de si com o autor da melodia e da harmonia. Eis as palavras de Forte (2006, p. 115):

*“A conceção “subjetivística” ou “antropológica” vê na música a expressão do sujeito, de sua identidade mais profunda, de seus sentimentos e afetos, por sua vez voz do mais universal “sentimento do mundo”: ela se desenvolve com a imposição da harmonia tonal, que reconduz a uma tonalidade unificante fixada pelo sujeito criador as diferentes gamas dos sons, analogicamente ao modo como faz a perspectiva nas artes plásticas reportando o objeto à medida visual do sujeito”.*

Convirá ainda acrescentar que a abertura à comunicação do outro prepara a pessoa para a convivência com um outro. Na realidade, a música – como outras artes – é interpretada de modo diverso pelos destinatários, mas há um substrato comum que congrega todos os ouvintes ou apreciadores. Gente de formação académica diferente, pessoas de responsabilidades sociais diversas, homens e mulheres com mais ou menos cultivo do gosto estético aplaudiram, comentaram e espantaram-se com o concerto de Ano Novo de 2018 – como o farão e já fizeram com outros concertos e com concertos de outro teor musical.

Para a nossa pedagogia interessam-nos sobretudo duas perspetivas: a música requer uma atenção delicada e dedicada à sua fonte; e que o sentido de abertura ao som que o outro cuidou para nos apresentar possibilita a consciência da responsabilidade que cada um de nós deve ter na doação que faz aos outros.

No seguimento da análise da Pietá, o recurso material para a abordagem da pedagogia do amor através da música foi o *Stabat Mater*, de Pergolesi (séc. XVIII). Também poderia ser o de António Vivaldi (também séc. XVIII), mas o efeito instrumental do primeiro exemplo parece mais significativo<sup>28</sup>.

Assim como da ética se pode dizer que para ela confluem ou nela ganham impulso todos os valores, também da **poesia** se poderá dizer que nela se exprime mais diretamente o inefável. Quando junta à música, a poesia torna-se verdadeiramente o mais poderoso veículo de transmissão de sentido, de catarse, de incentivo, de glorificação e de fortalecimento da vontade no campo das artes. Bastar-nos-ia recordar o exemplo do

---

<sup>28</sup> Também foi preferida a obra de Gioachino Rossini, à de Franz Schubert, à de Zoltan Kodaly, à de Antonín Dvořák, à de Karl Jenkins ou à de Joseph Rheinberger, pela mesma razão.

*Coro dos Escravos Hebreus*, da ópera Nabuco, composta por Giuseppe Verdi, ou o *Hino à Alegria*, de Friedrich Schiller, de que se serviu Beethoven no quarto andamento da Nona Sinfonia.

Num estado de aprendizagem mais avançado, os alunos poderiam ser postos em contacto com músicas mais específicas dos rituais católicos e poderiam admirar a sua profunda beleza melódica ou até harmónica. Os cânticos *Tantum Ergo* (com letra de São Tomás de Aquino – séc.XIII) e *Veni Creator Spiritus* (com letra do bispo Rabano Mauro, do séc. IX) – e muitos outros seriam bons exemplares. A relação da temática musical religiosa com autores não ‘clérigos’ ou frades ainda se tornaria mais significativa. O exemplo do *Ave Maria*, de Schubert, seria magnífico.

Os artistas, os construtores geniais da beleza, abraçam mistérios insondáveis, e são aqueles que, na perspectiva do Santo João Paulo II, exposta na *Carta aos Artistas*, melhor podem intuir o *pathos* humano. Nas suas obras opera-se a transfiguração do mundo e a arte é um ‘canal estupendo de expressão’ para o crescimento intelectual; é ‘arte de educar’ e, neste sentido, os artistas enriquecem o património cultural da nação e da humanidade inteira, não só instruindo, mas formando.

A transposição desta inefabilidade tem que ser feita por fórmulas significativas. Ora, a arte possui uma capacidade muito própria de captar esta mensagem traduzindo-a numa multiplicidade de significados que estimulam a intuição de quem os contacta (cores, formas, sons); e consegue fazê-lo sem privar a própria mensagem do seu valor transcendental e do seu halo de mistério.

É deste assombro que brota o entusiasmo dos poetas e os homens de hoje necessitam deste entusiasmo para enfrentar e vencer os desafios que se prefiguram no horizonte. A beleza é chave do mistério e apelo ao transcendente, convite a saborear a vida e a sonhar com o futuro.

Com a liberdade permitida a um poeta, Inês Pedrosa, em *Poemas de Amor*, diz assim:

“(...) Um poema é um composto de relâmpagos de linguagem que nos permite quebrar o vidro fosco do tempo e descrever as cores e a vibração das almas. (...) O amor à poesia não se aprende – nada do que é verdadeiramente fundamental na vida se aprende – mas pode contagiar-se”.

E referimo-nos à ‘liberdade’ do poeta porque ele não escreve sobre a verdade, embora nos seus poemas encontremos verdades: não se procura a verdade da poesia,

mas a verdade na poesia. Por outro lado, ao enaltecer poeticamente uma faceta do pensamento ou sentimento, permite-se ao poeta apreciar menos outras dimensões. Se é verdade que há alguma predisposição para a abertura ao texto metafórico, o certo é que todo o nosso trabalho pedagógico pressupõe que até o gosto pela poesia se ‘aprenda’. E mais: por ela é possível ‘aprender’ a apreciar mais a vida em si, a vida própria e a dos outros – incluindo humanos e outros seres. A essa possibilidade parece referir-se Forte (2006, p. 164) quando afirma: *“Talvez nada como a poesia expresse o grito com o qual a beleza denuncia a fragilidade da existência, perante a qual se abrem, de forma ambígua, os caminhos daquilo que poderá ser ou nunca será...”*.

Conscientes de que a pedagogia não pode ignorar o sofrimento ou mesmo os momentos de aparente absurdo, interessa, no entanto, servirmo-nos dela para a apologia do que ‘poderá ser’, mais do que do que ‘nunca será’. E, então, a poesia elevará o homem à afirmação da vida, mesmo perante a morte: do *Satabat Mater*, de Pergolesi, temos de regressar ao *Aleluia*, de Händel. E regressaríamos ao sentido da Pietá, do *Satabat Mater* e, em consequência, do amor materno. Escreve Eric Fromm (1986, pp. 75 e 76): *“O amor materno é uma afirmação incondicional da vida do filho e de suas necessidades”*; e *“Em contraste com o amor fraterno e o amor erótico, que são amor entre iguais, a relação de mãe e filho é, por sua própria natureza, de desigualdade; nela, um necessita de toda a ajuda, o outro a dá”*. O amor inexaurível que Maria exalou do fundo do seu coração é um amor puro que demonstra inequivocamente que esse amor não busca a sua consolação, mas é doação e quer simplesmente o bem. Ora, *“O Todo que se oferece no fragmento revela-lhe a inexorável finitude: o belo denuncia a fragilidade do belo. A beleza é como a morte, que ‘ameaça a Existência’”* (Forte, 2006, p. 164); e ao mesmo tempo

*“ o belo lembra aos habitantes do tempo a caducidade de sua casa, que aparece envolta pelo silêncio do nada. E porque é sobre a vertigem do nada que a angústia se ostra, compreende-se quanto a beleza possa se revelar angustiante: suspenso sobre o abissal silêncio da morte, o coração humano, ameaçado pelo belo, torna-se inquieto em relação a seu destino”* (Forte, 2006, p. 164).

Não será estranho, então, que seja necessária uma pedagogia estética do amor; porque a obra de arte consegue expressar mais profundamente a dor e o absurdo, como o faz com a alegria e a esperança. Daí que *“Compreende-se então, por que a beleza*

*perturba e vem com frequência exorcizada: foge-se da beleza como se foge do pensamento da morte”* (Forte, 2006, p. 165).

Colocando de parte qualquer outra abordagem, não poderemos deixar de afirmar que o património cultural maior dos povos está associado à dimensão religiosa – mesmo antes do património associado à guerra e à tortura ou ao erotismo. Por isso, não será difícil a utilização deste recurso didático para iniciar e aprofundar os alunos da EMRC na formação estética e religiosa ao mesmo tempo. E esse objetivo é expresso pelo próprio Magistério recente da Igreja. Escreve o Papa Francisco: *“O amor pelo outro implica este gosto de contemplar e apreciar o que é belo e sagrado do seu ser pessoal, que existe para além das minhas necessidades”* (Francisco, 2016, p. 84). E de uma forma elegante e singela, ou amorosa, o documento papal dá-nos uma resposta para a utilização da arte que se executa sobre temas dolorosos: *“A experiência estética do amor exprime-se naquele olhar que contempla o outro como fim em si mesmo, ainda que esteja doente, velho ou privado de atrativos sensíveis”* (Francisco, 2016, p. 84). Isto é, a noção da diversidade de ângulos sob os quais a arte interpreta a realidade conseguida nas aulas de EMRC não implica, antes pelo contrário, que essas aulas percam o seu grande objetivo, que é a busca de sentido mais profundo – porque transcendente – para a vida humana pessoal e relacional; e a poesia e as outras artes têm esse condão e essas possibilidades de abertura ao ser ao ser mais.

### **3.2. Para uma pedagogia ética do amor**

Juntar ética e amor é um convite direto a despertar preconceitos ou visões sectárias sobre cada um dos significantes, sobre o seu significado e, sobretudo, sobre a sua relacionalidade. A ética compreende de facto uma norma que, segundo Azpitarte (2001, p. 24), corresponde à nossa natureza: *“Esta necesidad humana e irrenunciable de modelar nuestro comportamiento brota, por tanto, de nuestras próprias estruturas antropológicas. Estamos condenados – lo queramos o no – a ser éticos”* (Azpitarte, 2001, p. 24). Mas essas normas são justificadas por Aristóteles (2014, p. 15) por outras razões que não a do simples relacionamento. Diz ele: *“A análise ética não é, por conseguinte, apenas uma análise do carácter do homem, isto é, das formas de comportamento e das espécies de relacionamento com o mundo, com os outros, consigo, tanto de um modo excelente como de um modo perverso”*. E daí resulta o grande benefício da ética, que é a condução do homem para a felicidade:

*“A análise ética constitui-se como a abertura do horizonte onde o Humano se pode encontrar verdadeiramente domiciliado. Trata-se, pois, do estudo da condição da possibilidade de o Humano se abrir ao aí onde se pode cumprir. Esse cumprimento de si, operado no domicílio específico do Humano, é na sua possibilidade extrema, a felicidade”* (Aristóteles, 2004, p. 15).

Para que tal aconteça, o estagirita pressupõe que a ética ultrapasse as simples afeições naturais: *“O que se procura na análise ética é precisamente a possibilidade que transcenda uma tal afeição e seja mais do que um mero movimento reativo ao que de cada vez acontece”* (Aristóteles, 2004, p. 12) – reconhecendo-se que *“A dificuldade está ... em encontrar o sentido orientador que nos permite criar um horizonte aquém daquelas reações”* (Aristóteles, 2004, p. 14).

Para além dessa norma, que acaba por se tornar social e impositiva, Aristóteles considera a necessidade de ela se ‘personalizar’ na ação de cada pessoa singular. Isto é, *“As ações são entes que dependem de nós, isto é, a sua existência passa necessariamente por nós e não existe em lado nenhum no mundo real e objetivo. Dependem exclusivamente de nós”* (Aristóteles, 2004, p. 13). É, portanto, cada um que tem de *“ultrapassar a passividade patológica e orientar os movimentos de reação dando-lhes um sentido”* (Aristóteles, 2004, p. 12) – porque é a praxis moral concreta que ‘atualiza’ a ética e que pode mesmo levar à sua reformulação para aperfeiçoamento. Nisto assenta Aristóteles a distinção entre os animais e o homem:

*“O horizonte da vida define-se entre os animais pela capacidade percetiva de que dispõem. Mas entre os homens o horizonte da vida define-se não só pela capacidade percetiva de que dispõem como também pela capacidade que têm de compreender o sentido das coisas através do pensamento”* (Aristóteles, 2004, p. 243).

Chegamos, assim, a uma dimensão menos abordada da ética ou da moral<sup>29</sup>. No sentido mais vulgar etimologicamente, os dois termos significam hábito, costume; mas há um termo helénico de fonia semelhante a *étòs*, que é *êtòs* e que aponta para uma dimensão mais profunda ou caracterial: significa modo de ser e traço de caráter. Interessante é que este mesmo termo pode designar habitação, proteção ou mesmo covil – o que nos dá uma dimensão diferente do papel desempenhado pela ética: a de segurança

---

<sup>29</sup> Ética é o termo de etimologia grega; e moral é a derivação da tradução latina feita por Cícero. Até ao séc. XVIII os dois termos eram usados indistintamente – embora com preferência para o termo moral. Hoje, a maior parte dos estudiosos reserva o termo ética para a determinação dos princípios de bondade e o termo moral para a caracterização de conjuntos de ações como boas ou más – que a consciência moral irá determinar em cada situação concreta. A ética situar-se-á mais no domínio da teleologia e a moral no domínio da deontologia.

ou proteção, e não de mera norma proibitiva de acordo com o hábito ou costume. Quer dizer, a moral apresenta-se como limite das ações do homem, mas, cumprida por todos, esse limite estende-se também aos outros – o que confere segurança nas relações sociais. E em relação ao próprio orienta-o de modo constante ou ‘habitual’, sendo a pessoa identificada por esse ‘modo de ser’. De qualquer modo, acima deste cumprir ou desta segurança está a assunção da dimensão de bem fazer ou de aperfeiçoar-se, que é o distintivo da ética. Diz Aristóteles:

*“Em causa está precisamente abrir para o Humano um campo, o único, em que eventualmente lhe é deixado algum espaço de manobra. Apenas aí poderá ter cabimento como Humano, isto é, existir de acordo com a possibilidade que o especifica essencialmente: a possibilidade de agir de modo excelente”* (Aristóteles, 2004, p. 14).

É um facto que não se pode ignorar o papel da ética e da moral na relação com os outros: *“Eso significa que el ser humano es alguien que, desde el nacimiento hasta la muerte, lo quiera o no, se ve constreñido a ‘actuar’ en relación con los otros”* (Duch & Mèlich, 2009, p. 171). Mas o que é específico da condição humana é exatamente a resposta ética que sempre se dá num aqui e num agora históricos, a necessidade de cuidado de uns pelos outros. Este sentido é bem patenteado na perspectiva antropológica apresentada por L. Luís Duch e Joan Carles Mèlich, que encaram o ser humano caracterizado pela ambiguidade, pela indefinição da possibilidade de se definir *a priori*, no conteúdo e no sentido das diversas etapas da sua existência. Aliás, *“és precisamente en el amor – que es la «pasión de las pasiones»- donde la ambigüedad humana muestra su rostro más destacado”* (Duch & Mèlich, 2009, p. 14). E, na relacionalidade desvelada pelo amor, os comportamentos e respostas não se determinam *a priori*, exatamente porque *“El amor, la gramática amorosa del ser humano, es el campo donde se manifiesta más intensamente la ambigüedad humana”* (Duch & Mèlich, 2009, p. 15) – o que não impede, antes implica, que *“En el marco de la vida cotidiana, tanto desde el punto de vista del amor como de la hospitalidad y de la amistad, lo que es esencial en la relación familiar es la responsabilidad ética”* (Duch & Mèlich, 2009, p. 171). Se há termo que acompanha sempre a reflexão ético-moral, esse é ‘responsabilidade – tantas vezes mais com o sentido de responsabilização’<sup>30</sup>. Na verdade, o compromisso do homem consigo mesmo para se tornar cada vez mais o que deve ser é que fundamenta a necessidade da

---

<sup>30</sup> Autores há que alertam para a visão moral atual de responsabilidade como capacidade de decidir sobre si; mas sem a correspondente assunção das consequências – o que torna uma sociedade infantilizada eticamente e sem o sentido de comunidade e solidariedade, pelo que aparecem sistematicamente campanhas sobre ecologia, não violência, inclusão, direitos das gerações futuras, etc.

ética. Sendo relativa às sociedades, às épocas e às pessoas, a moral concretiza a ética; mas não liberta o homem da responsabilidade de se aperfeiçoar e de contrariar uma moral em função de princípios éticos superiores. O exemplo de Jesus é paradigmático, como veremos. Mas, referindo-se ao amor fraterno, Fromm (1986, p. 73) dá-nos uma ideia dessa dimensão ética de responsabilidade:

*“A mais fundamental espécie de amor, que alicerça todos os tipos de amor, é o amor fraterno.” (...) Desta espécie de amor é que a Bíblia fala, quando diz: ama o teu próximo como a ti mesmo. (...) No amor fraterno há a experiência da união com todos os homens, da solidariedade humana, do sincronicismo humano.” (...) As diferenças de talento, inteligência, conhecimento são mesquinhas em comparação com a identidade do núcleo humano comum a todos os homens”.*

### **3.3. Jesus: o paradigma de amor**

Não nos ocuparemos neste trabalho a uma abordagem teológica ou dogmática em relação à questão ética geral da mensagem evangélica. A visão que pretendemos abordar é: a atuação de Jesus como paradigma de amor. De facto, logo nos primeiros tempos do cristianismo parecem divergentes as posições de Pedro e de Paulo sobre a fundamentação ética da existência humana cristãmente interpretada – com a finalidade, ambas, da salvação – : a fé, para Pedro; a caridade, para Paulo. É evidente que poderemos hoje conjugar as duas visões dizendo que a caridade não é mera solidariedade e recebe sentido na fé em Deus; e que a fé em Deus só se concretiza na caridade – que não será só fraterna ou amistosa, mas que se estende a todos, nestes incluídos os inimigos.

A temática do amor, da caridade, da fraternidade, do perdão e do incentivo à perfeição é de um alcance amplo. Jorge Cunha (2015, p. 5) inicia a obra referenciada com esse reconhecimento amplo da figura de Jesus. Aliás, a própria personagem de Jesus e os seus ensinamentos não são menos desconcertantes: cura um cego, um paralítico, um possesso e ao mesmo tempo diz-lhes que se mantenham calados sobre o facto. Repete várias vezes que o ‘povo eleito’ será severamente punido por não acatar a sua palavra e não se abrir ao Reino e, ao mesmo tempo, fala em parábolas e perdoa à ‘adúltera’ (Jo 8, 3-11). Também é verdade que *“a verdade se diz em parábolas e precisamente naquela parábola viva, que está ali (...)”* (Forte, 2006, p. 149). Jorge Cunha (2015, p. 14) interpreta esta união dizendo que é no dinamismo da interioridade de Jesus – como será de

cada homem – que se terá de encontrar a fonte de valoração da ação que possa respeitar a vida que Deus quer ver realizada em grau de perfeito em cada um dos homens<sup>31</sup>.

O amor de Jesus começa mesmo nos mais desprotegidos económica, social, física e até moralmente, mas que estão disponíveis (ou seja, menos cheios de si mesmos e mais abertos) para receberem a Boa Nova. Será talvez esta abertura que leva a interpretar a ação amorosa de Jesus; e que explicará que o ato humano verdadeiro dispense o interesse recíproco: *“A ação de Jesus transforma completamente o afeto humano livrando-o da ideia de reciprocidade, ou melhor, fazendo preceder a realidade da reciprocidade de outra: a da não reciprocidade que está afirmada na realidade do ser humano como haurida na sua filiação divina”* (Cunha, 2015, p. 24). E essa gratuidade é ao mesmo tempo estendida a todos, como Jesus exemplifica ao curar a filha da mulher cananeia (Mt 15, 21-28). Não deixa, pois, de ser verdade que os gestos amorosos de Jesus são acompanhados de palavras de consolo, de incentivo, de perdão ... mas também de reprovação e de condenação: o jejum ou as boas obras publicitados não merecem consideração positiva; e a hipocrisia dos fariseus, que põem a formalidade da lei acima do socorro aos próximo ou mesmo que exigem aos outros o que não cumprem, leva Jesus a considerá-los sepulcros caiados por fora mas cheios de podridão por dentro.

Do que vamos ocupar-nos agora, neste subtítulo inserido no tema da pedagogia do amor, é do exemplo dado por Jesus a partir de uma narrativa evangélica específica.

Parte-se para a análise desta temática ‘amorosa’ dos diálogos de Jesus e das parábolas, porque *“têm a mesma força de atração que tiveram outrora”* (Pinho, 2015, p. 68). O ponto de partida é o Evangelho de São Lucas, um evangelho que *“avulta aos olhos de crentes e não crentes como um texto de valor singular”* (Lourenço, 2016, p. 219). Uma narrativa com caráter intrigante, atraente, com dramatismo forte, resistências, silêncios e revelações. Um texto com vivacidade, emotivo, carregado de afeto, que se pretende seja capaz de, pela exemplaridade<sup>32</sup>, abranger todo o ser da pessoa, em todas as suas dimensões. O episódio é o da mulher pecadora narrado por Lucas (7, 36-50)<sup>33</sup>.

Recorre-se à utilização desta passagem, conforme já explicitamos em linhas anteriores, para levar os alunos a descobrir a mensagem cristã sobre o amor, reconhecendo

---

<sup>31</sup> O “sede perfeitos como o vosso Pai celeste é perfeito” (Mt 5, 48 e Lc 6, 36) é objeto de discórdia entre os teólogos, porque a norma seria impossível de ser cumprida pelo homem ou porque deixaria a cada um determinar o que poderia fazer para essa perfeição. E ainda seria necessário identificar a fonte da norma a seguir. Uns respondem com o apoio da graça divina, outros com a boa vontade do homem, outros com o mandamento do amor, etc.

<sup>32</sup> Na terminologia de Jorge Cunha, falaríamos antes de ‘indução ética’.

<sup>33</sup> Não é o mesmo descrito por Jo 8, 3-11.

as suas implicações na prática da vida quotidiana, objetivo bem delimitado no Programa de EMRC (2014). Nessa ótica de trabalho, não poderíamos apartar, deixar de refletir e explorar significativamente sobre a figura de Jesus, que julgamos ajustar-se bem aos ideais dos tempos modernos. Há que “*perguntar qual a novidade de Jesus para o seu tempo, mas por outro qual a novidade de Jesus para o nosso tempo*” (Carvalho, 2014, p. 91). Primeiro, a sua grandeza adequa-se a crentes e não crentes; e, segundo, esta figura incontornável da história apresenta *alteridade radical*, nobreza de sentimentos, postura inquebrantável, virtudes e sabedoria, que não podemos desconhecer, se queremos promover cultura e humanidade na Escola.

A perícopre selecionada explicita bem que o amor a que se refere a mensagem cristã não é um amor arromançado, um amor epidérmico; é um amor que acolhe e através deste acolhimento fecunda a própria vida, vai além da mera constituição filogenética do ser humano, e dá frutos. O amor é fecundo, exatamente porque, o acolhimento fecunda a própria vida, o amor é fecundo, exatamente por ser capaz de acolher o Outro. E o “*anelo do Outro, a alteridade e a transcendência des-objetivam a realidade transportando-a ao nível do simbólico, do afeto e da memória, ela também possuída pela lei da aparição e do desvanecimento*” (Pinho, 2015, p. 77). A perspetiva encontrada valoriza uma fecundidade incondicional que não se encontra projetada no ego, na umbicalidade contemporânea, tantas vezes oca, vazia de sentido, incompleta, não unificada e inconciliável com a proposta do projeto cristão: “*A novidade do Cristianismo, neste ponto, tem sido difícil de compreensão para os mestres do racionalismo*” (Pinho, 2015, p. 77). E esta dificuldade pode encontrar-se no evento de que “*A novidade do cristianismo dirige-se a um “mim transcendental vivo” (...) gerado na ipseidade da Vida*” (Cunha, 2015, p. 56). Daí que o autor afirme que se deve partir do homem para o sentido das coisas e não destas para o homem como *terminus* da criação ou humanização do mundo (Cunha, 2015, p. 15).

Moldados por uma realidade nem sempre capaz de valorizar a vida, muitas são as vezes em que observamos quão “*Na cultura de hoje, a dimensão ética tornou-se em boa medida incompreensível devido a este predomínio do ponto de vista do objeto*” (Cunha, 2015, p. 13); uma preponderância tão enaltecida e valorizada pelos nossos alunos! O que pretendemos é que eles perspetivem que “*A relação que abre a ética cristã é o nascimento transcendental do ego*” (Cunha, 2015, p. 56). E se des-envolvam.

Na opinião bem fundada do filósofo de Montpellier Michel Henry – que o autor antes citado segue e comenta – “*o cristianismo trouxe coisas decisivas à história*

humana, algumas das quais ainda não passaram a ter cidadania cultural. Entre essas, encontra-se a afirmação de que a verdadeira realidade é invisível” (Cunha, 2015, p. 14). Na verdade, a relação da Arquicarne com a carne cumpre-se no interior da Vida. Também Exupéry o circunscreveu bem, quando sentiu que “o essencial é invisível aos olhos”. Como o fazemos compreender aos alunos? Recorremos à ação de Jesus. Observemos o seu *modus operandi*.

### **3.3.1. A narrativa lucana da mulher pecadora**

A narrativa Lc 7, 36-50 é a peça privilegiada que nos ajuda a compreender o sentido de Jesus, pois “Um vigor narrativo raro faz ressaltar a arquitetura das cenas. O recurso ao dispositivo da alteridade acentua a vivacidade do texto. A implícita atmosfera de escândalo prende a curiosidade” (Mendonça, 2004, p. 13); e vai de encontro aos propósitos delimitados na abordagem da temática, em contexto de sala de aula. Do mesmo modo, “Uma certa indeterminação confere um caráter nebuloso e atraente à perícopa, desafiando a perícia de sucessivas gerações de leitores” (Mendonça, 2004, p. 13) nas quais se incluem os adolescentes, na nebulosidade de incertezas sem fim.

O episódio ocorre na casa de Simão, o fariseu, e está envolvido por “grande e disseminada curiosidade” (Mendonça, 2004, p. 13): todos fazem perguntas acerca de Jesus. Pretende-se averiguar, nas palavras do teólogo e poeta José Tolentino de Mendonça, o modo como o narrador lucano “faz emergir” o pensamento de Jesus, a “construção”, assim designada. Jesus é-nos apresentado, na sua perspetiva, em estado de construção e não numa totalidade sincrónica imediata.

Grande parte do trabalho que aqui se apresenta sustenta-se na sua grande reflexão em volta do tema, apresentada na obra *A construção de Jesus*.

O episódio lucano realça e recupera fios da identidade de Jesus, que desvela e adensa nas suas subtilezas, relatos, parábolas e racontos. A secção onde o episódio se insere caracteriza-se pela concentração da atividade de Jesus no território da Galileia; mas, mais do que a localização geográfica, o importante a desvelar no evangelho de Lucas é a identidade de Jesus.

As circunstâncias denotam que, segundo o evangelista cujo texto seguimos, a Jesus são atribuídos muitos títulos: «filho de José» (4, 22); blasfemo (5, 21) infrator da Lei (6, 2) e até de se tratar de «um glutão e um ébrio, amigo de publicanos e pecadores»

(7, 34). Os dilemas adensam-se. Quem antecipa os momentos e define os critérios de reconhecimento desse desvelamento é Jesus.

O episódio de Lc 7, 36-50 ocorre num espaço íntimo e privado, dominado por encontros marcantes, relatados com princípio, meio e fim, que encenam dramas da existência – motivo pelo qual transportam tamanha densidade emocional, capaz de contagiar o leitor.

Vários são os fatores que nos permitem observar que estamos perante uma “*micro-unidade coesa*” (Mendonça, 2004, p. 51), se considerarmos o modo como o espaço do raco, o tempo, os protagonistas e desenvolvimento das temáticas se encontram organizados.

O episódio em causa “*une duas figuras inconciliáveis num confronto direto*” (Mendonça, 2004, p. 52): o fariseu Simão e a mulher inominada; e reporta para dois títulos cristológicos diferentes: o de profeta e o de portador de perdão dos pecados.

Quanto ao género da perícopa, trata-se de um texto que ultrapassa os “*vários géneros literários conhecidos no corpus bíblico e no mundo helénico de então*” (Mendonça, 2004, p. 54). O comentário “*Luke is a Special Gospel*”<sup>34</sup> é um exemplo, mesmo, numa *first reading*. A perícopa requer uma “*background explanation*”; e, apesar de alguns comentários explicitarem que neles não há nada que um gentio não pudesse captar ou entender, aquilo que à primeira vista pode parecer uma estrutura simples não se pode considerar elementar. Aliás, “*surpreende mesmo a complexidade e eficácia que a narrativa consegue*” (Mendonça, 2004). Uma primeira leitura superficial pode, de facto, ocasionar o juízo de que Jesus surge como o “*amigo dos pecadores*” (7, 34); mas a realidade é que Jesus participa nos banquetes para levar o perdão e a conversão aos pecadores e para expressar a alegria da salvação que se faz operativa n’Ele, e não por gula. São banquetes de sabedoria: “*En la realidad Jesús participa en los banquetes no por glotonería, sino para llevar el perdón y la conversión a los pecadores, para expresar la alegría de la salvación que se hace real y operativa en él*” (Viana, 1997, p. 185). Por isso, observamos neste evangelho lucano significados diferentes: *de perdão e conversão*. Nele sublinha-se sobretudo a misericórdia para com os pecadores: “*En ella se subraya un aspecto muy querido por este evangelista: la misericordia de Jesus com los pecadores*” (Viana, 1997, p. 185). Lucas pretende expressar a íntima relação que há entre o amor e o perdão: “*Un perdón que se hace*

---

<sup>34</sup> *The international Bible commentary*, 1988, p. 1368.

presente en la actividad de Jesús” – diz Viana (1997, p. 185). E Mendonça (2004, p. 238) reforça a ideia afirmando a novidade da atitude de Jesus, comparada, por exemplo, com a dos profetas do Antigo Testamento: “*Jesus expressa um modo novo assente no binómio perdão/amor*”.

O evangelista Lucas não é, pois,

*“apenas um grande teólogo, é também um autor vigoroso, literariamente culto a gerir uma dupla proveniência, aquela do mundo de extração bíblica e a de matriz helénica, hábil na manipulação dos recursos do raconto, sagaz e brilhante na arte de narrar e, last but not least, deliberadamente empenhado em contar uma história, a de Jesus”* (Mendonça, 2004, p. 236).

**O elenco dos ‘atores’.** No *incipit* (vv. 36-37), são apresentados os personagens principais: um fariseu, Jesus e a pecadora. Ressalta-se imediatamente um elemento, que é a ausência de nomes próprios. Jesus apenas chama o seu anfitrião pelo nome no v. 40. Na abertura da perícopes, é sempre referido como «*um dos fariseus*»; repete-se nos vs 36 e 37 três vezes o termo «*fariseu*», notando-se um “*nítido reforço na informação de que se trata de um fariseu e de um espaço por ele tutelado, ao mesmo tempo que o narrador, discretamente, reserva para Jesus a competência da sua nomeação pelo nome próprio*” (Mendonça, 2004, p. 83) – é o que o autor que seguimos designa por *estratégia teológica*. Do mesmo modo, o narrador mostra-se sucinto em relação à mulher, referenciando apenas que se trata de uma mulher cujo estatuto na cidade é o de pecadora. Guardam-se silêncios que traduzem múltiplos significados. Vejamos, pois: o narrador não explicita quais os motivos e que sentimentos, levam a mulher a entrar numa área que lhe é hostil: “*Sabemos que ela quer encontrar Jesus, mas tal informação não é dirimente, pois também do fariseu se pode dizer que buscou um encontro com Jesus*” (Mendonça, 2004, p. 84).

A cena ocorre com as portas abertas, um costume habitual nos banquetes palestinos. No v. 49 encontramos indicações de que estariam na casa do fariseu outras pessoas, reproduzindo-se a reação dos comensais. Do mesmo modo, se lermos o capítulo seguinte (Lc 8, 1), verificamos que é dito que “*os Doze estavam com Ele*”.

Sobre o narrador, podemos ainda observar que se apresenta num registo heterodiegético, “*pois utiliza uma linguagem isenta e coloquial, feita de frases descritivas, despojadas de juízos ou comentários*” (Mendonça, 2004, p. 85). O narrador nunca fala de si mesmo e, apagando-se a si próprio, deixa “*tudo e todos suspensos da palavra revelatória de Jesus*” (Mendonça, 2004, p. 85).

No fundo da cena, surgem ainda os comensais, que só intervêm no final do relato, e que supostamente acompanham toda a ação sem interferir.

No nível diegético, temos quatro personagens: três individuais – fariseu, Jesus, mulher inominada; e um coletivo – os comensais. No nível hipodiegético, há três personagens: devedor de quinhentos denários, o devedor de cinquenta denários e o credor.

A história apresenta uma sequência de quadros narrativos, e observamos que do episódio ressaltam três quadros: vv. 36-38; vv. 39-47; e vv. 48-50.

*“No primeiro quadro, Jesus é objeto de uma dupla ação que tem por sujeito o fariseu (o convite) e a mulher (a unção). No segundo quadro, Jesus é o sujeito de uma ação verbal que tem por objeto Simão, o fariseu e, indiretamente, a mulher pecadora. E no terceiro quadro, o objeto da ação verbal de Jesus (uma ação com caráter performativo) é a mulher inominada, tendo por contraponto os comensais”* (Mendonça, 2004, p. 101).

Passemos a uma referência à simbologia de cada um desses ‘atores’.

**Simão, o fariseu.** Um dos fariseus, chamado Simão, é apresentado como o anfitrião: aquele que convida Jesus para jantar em sua casa, estando assim numa posição mais cômoda, por se encontrar no seu mundo e deter de certo modo o controle da situação. A sua casa vai funcionar como *“o refugio da legalidade, da ordem religiosa e social, de certa forma, como um ethos”* (Mendonça, 2004, p. 152). Simão, na sua atuação, reproduz o quadro mental dos fariseus, os cânones de normalidade e ajuíza Jesus a partir das suas prerrogativas. É um personagem conservador. O farisaísmo, um movimento judaico, fundado no séc. II a. C., de cariz religioso, denotava uma profunda aspiração à santificação da existência, muito bem expressa na estrita observação da Torá escrita e das Tradições orais dos Pais. A aplicação da Lei moisaica na práxis era rigorista e na vida quotidiana havia grande vigilância sobre o seu cumprimento, sendo esta uma das características atribuídas aos fariseus. Representam não só o devotado zelo por Deus, mas também a perseguição obediente dos seus mandamentos na vida diária. Estes (fariseus) surgem já, anteriormente, no cap.5 de S. Lucas, ao lado dos Doutores da Lei, como um bloco oponente a Jesus.

Denota-se também que o hábito predominante era o de os fariseus se deslocarem ao campo de Jesus e neste episódio estabelece-se o movimento contrário, quando Simão permite que Jesus entre no seu território. No entanto, este ‘sinal de honra’, de convite, omite todos os atos de cortesia com os quais se deveria receber um hóspede respeitável.

Simão é apresentado por A. Couto, no blogue exegético do Bispo titular da Diocese de Lamego, como “o homem do Não”:

*“Não vai receber Jesus à porta, não coloca as mãos sobre os ombros de Jesus, não lhe dá o beijo de saudação, não ordena ao servo que lhe lave os pés com água fria, não lhe oferece água fresca para lavar a cara e as mãos, não lhe dá gotas de unção perfumada para que obtivesse um odor agradável. Os rituais de hospedagem não são cumpridos”* (Couto, 2016).

É assim, pelo elenco daquilo que Simão não fez, que Jesus denuncia, nos vv. 44-46, este modo de atuar e faz saber que a abstenção de gestos por parte de Simão não é insignificante, tratando-se de uma estratégia: *“Dá-se uma reviravolta na narrativa quando Jesus toma a palavra e revela a verdade profunda do fariseu”* (Mendonça, 2004, p. 89). A narrativa enriquece-se ainda mais: o anfitrião não é capaz de intervir e fica entorpecido, sem capacidade de intervenção. Mas Simão apresenta-se como um acusador, um legalista; duvida que Jesus seja O Profeta e procura examiná-LO de forma pouco amistosa. Com os reparos de Jesus sobre a sua atitude de anfitrião – que contradiziam o seu legalismo farisaico –, a partir do v. 47 Simão desaparece.

Importante perceber que para os fariseus era um ponto nevrálgico manter a pureza ritual em torno da mesa e que o episódio marca, neste sentido, um traço fundamental, pois os fariseus não comiam com pessoas que transportassem impurezas. O que aconteceu na perícopa põe em causa os “valores” do anfitrião Simão que, não obstante, surge incapaz de entender a misericórdia de Deus. Não entende a graça, o dom gratuito e generoso de que Jesus é prenúncio e realizador: *“No puede entender la gracia, el don gratuito y generoso del que Jesus es heraldo y realizador”* – diz Viana (1997, p. 185).

**Jesus.** O evangelho Lucano, numa revelação crescente, apresenta-nos Jesus desde a infância (Lc 1,5-2,52) até aos acontecimentos da Páscoa, sempre com o propósito de nos fornecer a identidade de Jesus. Jesus é *“uma espécie de íman que faz confluír em si todos os eixos factuais”* e, *“direta ou indiretamente atravessa todos os momentos do episódio”* (Mendonça, 2004, p. 90).

Jesus possibilita a transformação dos factos e pode ser, como nos assinala Arnaldo de Pinho, *“um fio de sedução”* (Pinho, 2015). *“Os preceitos da Bíblia, e mesmo algumas sentenças de Jesus, são, de per si, normativos, ou fontes de normas. Todavia prendem-se mais com a palavra que seduz e convida do que com a regra que impõe”* (Pinho, 2015, p. 5).

Jesus é um perscrutinador do oculto, percebe os pensamentos de Simão e as circunstâncias da mulher. Não rejeita a pecadora e conta um relato (o da dívida de denários) para levar Simão a emitir o juízo que espera que faça, fazendo-o refletir, pela recorrência explícita e inequívoca à arte de partejar, à maiêutica socrática. Destaca-se aqui, sobretudo, a grande diferença entre as condutas das duas personagens, sendo que Jesus obriga Simão a olhar para aquela mulher de outra maneira (vv. 44-47).

Jesus é um pedagogo, e nesta perícopa é mostrado como um Jesus real, com uma imagem viva e surpreendente. É, aliás, Jesus quem inaugura o discurso direto e responde em voz alta ao que outros calam. A verdade não é revelada pelo narrador, mas pelo próprio Jesus.

O raconto conduz-nos a um patamar novo quando nos apresenta dois títulos de Jesus: o de Profeta e “*aquele que perdoa pecados*”. Que Jesus fosse considerado mestre não constituía um problema, mas as aportações são outras quando no vs. 39 se coloca a questão de saber se Jesus era realmente um profeta, e agravam-se ainda mais, no v. 49, quando os comensais se ocupam de outra realidade, que é a de saber: “*Quem é este que até perdoa os pecados?*” “*Porque uma coisa é ser um profeta, houve tantos na tradição de Israel, outra é reclamar o poder do perdão dos pecados*” (Mendonça, 2004, p. 91).

Como apresentar Jesus aos alunos crentes e não crentes? Como Alguém que acolhe, escuta, que está atento à realidade que o envolve. Jesus que não é o «*amigo dos pecadores*», não atua por «*mera simpatia*», nem efetua procedimentos mágicos, mas age por Amor, na concretização do plano humano, do mistério da sua revelação com Deus. É esta disposição amorosa de atenção à pessoa – a mesma pecadora e não porque é pecadora – que se vê expressa nas palavras de Olegário González de Cardedal, que afirma, no manual de teologia *Cristologia*, que “*El amor personal, cuando no es mero afecto posesivo que se apropria del outro para saciar sus necesidades afectivas o sexuales, implica su afirmación incondicional y una esperanza absoluta para él*” (Cardedal, 2012, p. 156).

Na verdade, Jesus mais do que um gesto de caridade, o que propõe é o conceito de *Plesíos* (próximo); e encontramos aqui uma das grandes aportações da fé<sup>35</sup> cristã: o conceito de *frater*: «*Não julgueis e não sereis julgados; não condeneis e não sereis condenados, perdoai e sereis perdoados*” (Lc 6,37). Destaca-se em Jesus um amor incondicional, que envolve toda a humanidade. Um amor forte, profundo e gratuito. Um

---

<sup>35</sup> E também talvez o grande distintivo da moral ou, sobretudo, da ética cristã.

amor que acolhe, que respeita a liberdade de cada um, que dá sentido à vida. A perícopé, na abordagem de duas figuras inconciliáveis, mostra que o amor pode provocar uma transformação profunda no coração do ser humano, e sobretudo, que um amor assim é inclusivo – seja para quem for, esteja como estiver, onde estiver –, porque, se é autêntico, acolhe e também hospeda. Lucas organiza a narrativa com muita habilidade e mostra-nos um Jesus que procura ajudar o ser humano a refletir acerca da realidade que o envolve e a pensá-la criticamente.

**A intrusa inominada.** O evangelho de Lucas é o que guarda mais relatos de mulheres e apresenta-nos várias personagens femininas: Isabel (1, 5-25), Maria (1, 26-56), Ana (2, 36-38), a viúva de Naím, (7, 11-17), entre outras. Sabemos pelos diversos relatos que “*Jesus cultiva a amizade. Manifesta pudor e delicadeza no tratamento com as mulheres, num tempo em que a mulher não era considerada*” (Pinho, 2015, p. 31). Frederic Rognon, resumindo e referindo-se à obra *Ética e Liberdade*, de Jacques Ellul (2018, p. 43), diz que a questão da liberdade só pode ser corretamente recentrada se nós recuperarmos os valores femininos (“primado do ser e da palavra, perdão, bondade, humildade, intuição, sensibilidade, dimensão qualitativa”) em vez em vez de nos orientarmos pelos masculinos (“primado do ter e da ação, poder, concorrência, orgulho, vontade, racionalidade, dimensão quantitativa”). “*O encontro com mulheres pontua o caminho de Jesus. E à partida sabe-se que muitas acolhiam a mensagem e a pessoa de Jesus. O aparecimento de uma mulher acaba sempre por trazer um elemento positivo à narração*” (Mendonça, 2004, p. 92).

A mulher inominada recebe as primeiras atenções, que para ela se dirigem. O narrador introduz esta personagem com a expressão: “*E eis uma mulher...*” (v. 37), que passa claramente por uma fórmula de atenção. O narrador apresenta a mulher como «*uma pecadora*», o que é inesperado no evangelista, pois não é costume seu caracterizar moralmente as personagens. Alguns comentadores consideram tratar-se de uma prostituta; mas “*Para a sua classificação inequívoca como prostituta, faltava a palavra chave pornê. O adjetivo grego que lhe é aplicado (hamartôlós) implica ‘erro’ (hamartía). Talvez possamos pensar nela como uma ‘transviada’, alguém que se enganou no seu caminho*” (Lourenço, 2016, p. 250).

Do mesmo modo, não existe nenhum fundamento para identificá-la com Maria Madalena (Lc 8, 2) ou com Maria, irmã de Marta (Lc 10, 38-42). “*A mulher irrompe pela narrativa sem a legitimidade de um convite formulado. (...) é desde o início, um personagem*

que se coloca na órbita de outro e assume essa dependência. (Mendonça, 2004, p. 92). Aliás, existem também limitações na sua ação espacial por ser pecadora e por não ser socialmente aceite. Talvez por isso não chegue a verbalizar coisa alguma.

Mas, apesar de entrar e sair em silêncio de cena, a intrusa não perpetua indiferença: “é difícil permanecer indiferente ao trânsito deste personagem que nos é descrito num impressionante regime de *showing*” (Mendonça, 2004, p. 93). E, mais do que um *showing*, estaremos possivelmente diante de um *travelling*, pois “começa-se por mostrar o que se pode ver para só depois revelar o sujeito que vê” (Mendonça, 2004, p. 99).

É neste sentido que podemos afirmar que ela (mulher) “vem de mais longe”, (...) “expõe-se inteiramente, confiando mais nas lágrimas do que nas palavras” (Mendonça, 2004, p. 97) Há uma hiperbolização explícita que nos permite identificar as lágrimas como água. As lágrimas substituem a hospitalidade que faltou a Simão. Revelam intensidade do desgosto.

Esta mulher representou na casa do fariseu um “monólogo ferido”, capaz de revelar e personificar exatamente qualquer um de nós, a nossa sensibilidade. Este belíssimo episódio da mulher pecadora (*gunê hamartôlós*) que entra intempestivamente para unguir Jesus com perfume, mas que acaba também, devido à força avassaladora das suas emoções, a lavar os pés de Jesus com as suas lágrimas, secando-os depois com o seu cabelo, faz inevitavelmente pensar na unção de Betânia narrada por Mateus<sup>36</sup> (Mt 26, 6-13), Marcos (Mc 14, 3-9) e João (Jo 12, 1-8).

A unção mostra um grande amor, os seus lábios impuros “fazem-se santos” ao beijar os pés de Jesus. A mulher beija Jesus, numa grande manifestação de amor, e apesar de apresentada como a pecadora “da cidade”, carrega humildade e dá-se conta que é pecadora ao mostrar arrependimento: *chora, derrama lágrimas*. Dedicar gestos de amor a Jesus e homenageá-lo. Os seus gestos não se enquadram na “*taxonomia de uma praxis social*” (Mendonça, 2004, p. 126). Aliás, sabe-se que na época o gesto de desatar os cabelos em presença de um homem era tido como uma desonra para a mulher – a não ser perante o marido –, mas é acolhido por Jesus como sinal de entrega à salvação.

A ela (mulher) «*estão perdoados os seus muitos pecados, porque muito amou; mas aquele a quem pouco se perdoa, pouco ama*». A formulação da frase em grego (*hai*

---

<sup>36</sup> Se este Simão – e o de Mc 14, 3-9, cuja perícopa é idêntica –, leproso, fosse o mesmo de Lc 7, 36-50, o relevo seria colocado no destino da mensagem aos ‘doentes’ físicos e não morais. E como as três referências, incluindo a não sinótica de Jo 12, 1-8, situam a unção em contexto de pré-traição e crucificação, o relato de Lucas tem mesmo um significado profundo de amor e perdão.

*hamartíai hai pollaí*) suporta a interpretação de que foram perdoados todos os pecados da mulher. O amor como circunstância mitigadora do pecado (“*porque muito amou*”) faz pensar em 1 Pedro 4, 8: “*acima de tudo, mantende entre vós um amor intenso, porque o amor cobre a multidão dos pecados*” (Lourenço, 2016, p. 251). A sua conexão é com Jesus, com quem revela um envolvimento e uma exposição emocional muito particular. E apesar de apresentada como intrusa, pecadora, o perfume por ela derramado consegue transformar não apenas a períclope, mas o próprio Evangelho: “*A mulher torna-se o objeto da ação transformadora de Jesus e a sua transformação é colocada ao serviço da revelação de Jesus*” (Mendonça, 2004, p. 94).

Muitos são os comentadores que assinalam Jesus como personagem principal da períclope, mas a conspeção poderá eventualmente, também, assinalar-se de outro modo, isto é, centrada na mulher: é a mulher que constrói uma outra imagem de Jesus; é a mulher que é hospedada e a mensagem do texto é uma mensagem de hospedagem. A atenção do Evangelho lucano pode estar centrada na mulher, se a mensagem principal que se pretende transmitir for a de que todos se podem posicionar diante de Deus, prevalecendo a imagem da misericórdia, da hospitalidade, do amor e do perdão.

Tolentino de Mendonça, sobre este mesmo assunto, reitera que “*No final da períclope percebemos que Jesus é o personagem protagonista, a mulher é adjuvante e Simão é o antagonista e que as suas lógicas têm orientações inversas*” (Mendonça, 2004, p. 98). Sabemos ainda que a posição em que a mulher se coloca – “*atrás, junto dos pés dele*” (*opísô parà toùs pódas autoû*) – significa que ela assume a posição do discípulo. A “*discípula*”, em silêncio, comunica a Graça e a Ação da Graça de Deus. A mulher pecadora arrisca tudo por amor, é perdoada e ganha Graça, ganha uma vida nova (Lc 7, 48-50). “*Este relevo da ação da graça está bem marcado, de resto, pelas únicas ocorrências em Lucas do verbo charízomai – fazer graça (Lucas 7,21b.42-43)*”. De algum modo passa a haver outra luz com o perdão: “*... há já na sala um excesso de luz*” (Couto, 2016).

**Os comensais.** Os comensais surgem como personagem coletivo, e irrompem no final do episódio. Não perturbam o desenrolar dos acontecimentos, mas também não o aprovam. Denotam que o convite endereçado a Jesus, por Simão, não se constituiu um convite para uma refeição privada, mas para “*um repasto na companhia de outras pessoas, e como é provável, pessoas próximas, que mantinham com o fariseu afinidades*

sociais e religiosas. Isso torna-se claro, por exemplo, na pergunta retórica que lançam, «quem é este que até perdoa os pecados?» (Mendonça, 2004, p. 94).

Como “a narrativa implica mais do que explica” (Mendonça, 2004, p. 149), os comensais, apesar de personagens secundários, tornam-se importantes para perceber o desenrolar e representação da ação. Mostram-nos, por exemplo, que Jesus não agiu em silêncio e que os seus ensinamentos podiam ser observados por quem o tencionasse.

O capítulo sétimo mostra também que a fé em Jesus ultrapassa as fronteiras de Israel; e mostra ainda que a fé não se pode desligar dos atos de amor. Pede-se um grande amor, um novo entendimento.

Também o teólogo Hans Urs von Balthasa adverte que “Só o amor é digno de fé” e só o amor nos ajuda a vislumbrar a “glória” (*Kabod, doxa*). Artur Mourão, numa exposição apropriada e expressiva do livro e pensamento deste teólogo, afirma logo: “Daí que o seu dinamismo derradeiro, na sua fonte, no seu chamamento, na resposta que suscita, se expresse sempre na liberdade do «fiat» (faça-se) (Balthasar, 2008, p. 11). Há na mensagem de amor e de perdão de Jesus uma dimensão que supera a simples contradição da lei farisaica ou o plano dos discursos revolucionários. Jesus age em prol do homem, anunciando assim o Reino.

Este foi o sentido que encontramos nas aulas na abordagem da temática, seguida pela Unidade Letiva. O *fiat* de cada um, que se espera “se tornará guarda do seu irmão, praticante e intérprete do Amor, que a tudo dá sentido em pleno enigma do mundo” (Balthasar, 2008, p. 11).

E o nosso grande objetivo nesta abordagem feita nas aulas foi o de uma denúncia apaixonada, sempre arquitetada num convite amoroso, em que o amor ganha um sentido de conversão e, sobretudo, de liberdade do pecado – apesar da acusação farisaica.

Ao estendermos os nossos objetivos ‘formativos’ para o domínio mais amplo do amor, em vez de reduzirmos abordagem do tema à perspetiva ‘doutrinal’ do casamento e dos filhos. Esta redução podia levar-nos à referência da pouca consideração social a que as mulheres estavam sujeitas na cultura hebraica e semita em geral e concluir que essas mulheres não seriam ‘abençoadas’ porque não tinham filhos. Por outro lado, o exemplo da pecadora não só a coloca fora dessa maldição de não ter filhos, mas simboliza duas condições essenciais para a liberdade: querer ser perdoado – o ‘convertei-vos’ proclamado por João Batista e exigido por Jesus – e aceitar a boa nova da salvação procurando ‘ser perfeito’.

É evidente que não se quebram tabus ou simples inércias culturais de um momento para outro. Ao mesmo tempo, o contacto com os alunos, para quem já tem alguma experiência profissional docente, permite auscultar determinadas posições valorativas que não são facilmente traduzíveis em questões escritas nem facilmente exprimíveis pelos alunos; mas que o docente consegue perceber na sua oralidade e no contacto de acompanhamento próximo com a turma. Por isso, expressos na linguagem mais formal das planificações, os objetivos e as estratégias – bem como os recursos aduzidos – procuraram fornecer instrumentos claros e rigorosos de informação sobre o amor humano e suas manifestações; potenciar a zona de desenvolvimento proximal dos alunos com vista ao seu desenvolvimento integral como pessoas; e cumprir as orientações programáticas no domínio do conceito evangélico de amor. Ora, a expressão de arrependimento, a dignidade com que Jesus trata a pecadora e a conversão de que ela é exemplo são perfeitamente capazes de induzir nos alunos o sentido evangélico do amor na expressão concreta da relação com os outros.

## Capítulo IV .

### A prática de ensino supervisionada

No conteúdo deste capítulo, essencialmente constituído pela descrição do percurso realizado na prática de ensino supervisionada, interessa-nos de modo especial mostrar a relação profunda entre a abordagem pedagógico-didática e a fundamentação teórica acabada de apresentar. A verdade, o que é desejável que aconteça nestas situações de desenvolvimento profissional docente é que haja uma atenção especial em relação às problemáticas educativas diversas e que para elas se procure uma fundamentação teórica conducente a uma prática mais ajustada. A proposta de alteração das orientações curriculares obedeceu, como já dissemos, a essa preocupação de partir da realidade social cultural e pessoal dos alunos de EMRC e de aproveitar dessa unidade curricular para desenvolver processos e metodologias que levassem a atingir os objetivos que as aulas de EMRC perseguem.

É dentro desta perspetiva que será selecionado algum do material utilizado nas aulas, incluindo alguns instrumentos especificamente didáticos e pedagógicos, como fichas de trabalho e de avaliação e *power-points* e outros materiais de apoio. As próprias atividades extra-escolares tiveram uma conexão muito grande com a perspetiva global da abordagem da disciplina e a formação global dos alunos, incluindo o plano estético.

#### 4.1. Sequência do processo de ensino-aprendizagem

*“Na sua necessidade de lidar com o coração humano em conflito, no seu desejo de reconciliar as contradições apresentadas pelo sofrimento, pelo medo e pela fúria, e na busca do bem-estar, os seres humanos optaram pela maravilha e pelo deslumbramento e descobriram a música, a dança e a pintura, e a literatura”<sup>37</sup> (Damásio, 2018, p. 19)*

O ato de planificar exige a definição explícita de um propósito pedagógico e a necessidade subsequente de delimitação de estratégias para o atingir. Neste processo, é fundamental prever técnicas, estudar procedimentos, elaborar cenários alternativos, criar estratégias múltiplas que sejam capazes de se adaptarem aos alunos, na eventualidade de as estratégias previstas inicialmente não funcionarem.

---

<sup>37</sup> E, juntando essas manifestações todas, concretizaram a fé em forma de culto e são incentivados a realizar a religião na relação humana – diríamos nós.

A sequência dada na lecionação da disciplina, e que consta na Planificação Anual, foi a sugerida e implementada no Programa da disciplina de EMRC. Considerou-se, depois de uma análise e observação da turma, que essa sequência potenciava e propiciava o estabelecimento do fio condutor que se desejava dar às aulas e, especialmente era favorecedora da busca de sentido, que se pretendia estabelecer. No entanto, apesar desta observância na sequência das Unidades Letivas, estas foram sendo sujeitas a reajustes, numa adequação às necessidades sentidas pela turma, atendendo à diferenciação dos alunos da turma no processo educativo.

Esse trabalho de reajuste foi efetuado em todas as Unidades Letivas. Do mesmo modo, a Gestão do Currículo foi elaborada para todas as Unidade Letivas e a observação de aulas assistidas também foi efetuada durante o ano letivo inteiro. As planificações e os reajustes produzidos nas restantes Unidades Letivas foram incluídos no Portfólio de Prática de Ensino Supervisionada e aqui não se expõem pelo facto de o presente Relatório se direccionar mais especificamente à *Unidade Letiva I: O Amor Humano*.

Os Planos de Aula (*Apêndice III*) que integram o presente Relatório foram todos elaborados de raiz pela professora estagiária, e sujeitos a muitas retificações para adequação o mais fiel possível, desde o momento da sua conceção ao da sua implementação. O ato de planificar é, pois, rigoroso, rígido, difícil e moroso. Essa grande dificuldade advém exatamente da necessidade imperiosa de o planeamento dever ser eficaz e ao mesmo tempo flexível e aberto a múltiplas possibilidades, que se abrem no contexto da sala de aula. Enquadrar a conceção e planeamento no processo de Gestão do Currículo é um processo complexo, mas crucial, porque neste procedimento de planeamento existem muitos itens que se interrelacionam e tanto revelam como exigem estratégias essenciais para a prossecução dos objetivos. Assim se compreende que os professores não sejam meros prescritores curriculares, consumidos pelas prescrições programáticas, mas, antes, devam participar ativamente na planificação curricular e reorganização da mesma nos seus propósitos, objetivos, conteúdos – para que, assim, seja possível aceder, com eficácia de ensino e de educação, à diversidade dos alunos. Da sequência deste processo, é que brotaram as planificações da Unidade Letiva, de aula a aula. Como fazer-se a diferenciação pedagógica?

*“La différenciation pédagogique a pour but de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Une démarche de différenciation pédagogique s'amorce donc*

*lorsqu'un enseignant ou une équipe-cycle est confronté à un apprentissage non optimal chez un élève, un sous-groupe d'élèves ou un groupe d'élèves. Pour mettre en oeuvre la différenciation pédagogique, nous adoptons et proposons la démarche suivante en cinq étapes”* (<http://differentiationpedagogique.com/questceque/questceque>).

Na perspectiva apresentada, a diferenciação pedagógica funciona tendo por base cinco etapas: 1- avaliação do diagnóstico; 2- definição da situação desejada; 3- planificação da ação; 4- ação; 5- avaliação da ação. Este procedimento pode ser encarado como a aplicação da proposta de Schön sobre o mecanismo do desenvolvimento profissional dos professores, apoiado por uma boa supervisão pedagógica, assim resumida por Brandão (2018, p. 1):

*“a necessidade (...) de o professor se desenvolver em três processos: . . . o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação [que] constituem o ‘pensamento prático’ do profissional, com o qual enfrenta as situações ‘divergentes’ da prática [que «designaríamos por ‘normal’], em função da eficácia das aprendizagens da e na escola”.*

Nesse processo, os docentes devem ser corresponsabilizados na assunção das suas decisões que devem sustentar teoricamente; e essa será, porventura, uma grande mais valia no seu percurso docente:

*“Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar”* (Roldão, 2007, p. 95).

A abordagem da *Unidade Letiva I: O Amor Humano* foi calendarizada em oito tempos letivos de lecionação, sendo que o último tempo foi destinado à avaliação sistematizada e formalizada de consolidação de aprendizagens. As planificações de cada aula que se apresentam em apêndice foram as que se consideram que melhor refletiam o reajuste proposto na Unidade Letiva selecionada para este trabalho. Nas planificações, foi atendendo ao perfil da turma e às características específicas dos alunos que foi dado destaque aos conteúdos, que se explicitam melhor na proposta de reajuste à Unidade Letiva, já exposto anteriormente no capítulo II, no ponto 2.2.

A Planificação Anual – da qual se partiu e sobre a qual foram sendo feitos os justificados reajustes – foi elaborada no início do ano letivo e aprovada pelo Departamento

de Ciências Sociais e Humanas e pelo Conselho Pedagógico. A mesma é apresentada em *Apêndice IV*.

#### 4.2. Recursos e documentos enriquecedores

Todos os instrumentos utilizados nas aulas visam a promoção de uma avaliação formativa, onde se procuraram promover objetivos como: integrar, definir, teorizar, refletir – listados, por exemplo, por Domingos Fernandes (2006) no seu artigo, *Para uma teoria da avaliação formativa*. Estes objetivos foram potenciados e promovidos nas aulas de EMRC com a elaboração de Fichas de Trabalho (*Apêndice V*), Fichas-Síntese e Fichas de Reflexão (*Apêndice VI*), procurando-se que as aprendizagens dos alunos se expectassem e concretizassem muito significativas e reveladoras dos saberes adquiridos. A concretização desses instrumentos didáticos partiu de uma análise e observação atenta das aulas, e dos alunos, em várias dimensões: pelo modo como trabalhavam, como se preparavam e organizavam ativamente para aprender melhor, e no modo como se relacionavam entre si.

As fichas de trabalho (*Apêndice V*) foram todas realizadas pela professora estagiária, e partilhadas com os elementos do núcleo de estágio, num trabalho que se fez em equipa; e foram implementadas em todas as Unidades Letivas. O objetivo foi o de promover uma avaliação formativa. Sobre a avaliação formativa e o seu papel não só para as aprendizagens dos alunos, mas também para o desenvolvimento profissional dos professores, sob o título *Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender*, podemos ler estas bem explícitas frases:

*“exige-se que os professores façam uma avaliação individualizada e diversificada com vista ao sucesso de todos os alunos; que avaliem os domínios cognitivo e afetivo; que estabeleçam programas de apoio para os alunos com dificuldades, que trabalhem em equipa e que modifiquem as suas práticas pedagógicas e de avaliação”* (Barreira, C.; Boavida, J. e Araújo, N., 2006, p. 96).

O professor recolhe informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem dos alunos e depois interpreta essas informações. Procura detetar, identificar, os fatores que estão na origem das dificuldades diagnosticadas. Foi nesse sentido que as fichas que seguem em *Apêndice V* foram elaboradas, procurando fazer face às necessidades educativas dos alunos e à necessidade de despertar potencialidades, como dizem

os autores antes citados: “*Transformar os alunos em agentes esclarecidos*” e “*conscientizar para as suas potencialidades*”.

A avaliação formativa é, na verdade, uma avaliação ao serviço das aprendizagens. E isso foi notório no alavancar de novas aprendizagens. Referimo-nos especificamente à promoção da motivação (*Apêndice VII*), ao reconhecimento do esforço realizado pelo aluno e à aquisição de novas aprendizagens (*Apêndice VIII*), ao apoio à melhoria do trabalho realizado pelo aluno e à auto avaliação que ele se vai sentindo capaz de efetuar (*Apêndice IX*).

Para além das fichas de trabalho, foram trabalhados pedagógica e didaticamente outros recursos, como seja, por exemplo, fichas-síntese da matéria lecionada, apresentações em PowerPoint (*Apêndice X*), vídeos elaborados pela docente, poemas inéditos, músicas (materiais explorados na diversidade das suas potencialidades – *Apêndice XI*). O manual adotado na disciplina também foi utilizado, especialmente como um recurso adicional para o estudo dos testes e no acompanhamento de algumas temáticas e abordagem de textos, em contexto de sala de aula.

Estas estratégias foram enquadradas didática e pedagogicamente com vista a promover a compreensão dos objetivos propostos, sendo que este é um fator determinante no sucesso escolar dos alunos, muito despoletado e impulsionado pelo *feedback* que o docente estabelece com os discentes na dinâmica das aulas: “*O feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem*” (Fernandes, 2008, p. 62).

Nas aulas foi promovido o *feedback* oral que se iniciou muitas vezes no início das mesmas, e orientou-se pela imediatez na troca e partilha de respostas, dados ou informações, capazes de criar condições ao aluno para poder evoluir. O *feedback* escrito foi concretizado pela realização de exercícios e respetiva avaliação; neles se revelaram também os seus êxitos e as lacunas. E estes elementos constituíram-se com exercícios propostos na sala de aula ou em trabalho de casa.

De referenciar que, na avaliação dos trabalhos realizados pelos alunos, procurou-se fomentar hábitos de autocorreção – ou em casa, ou na aula – recorrendo, na sala de aula, a um contexto de pares, a uma correção menos dependente do professor, promovendo assim métodos e hábitos de correção nos alunos. Foi nesse sentido que, foi criado um *e-mail* para a turma, a que todos os alunos tinham acesso e através do qual podiam comunicar e desenvolver essa autocorreção. Neste processo estavam os alunos e a pro-

fessora estagiária. Este instrumento tornou-se precioso no âmbito do trabalho desenvolvido, também por ser facilitador de comunicação: quer no auxílio ao estudo da disciplina, na eliminação de dúvidas, no apoio na realização dos trabalhos realizados, no esclarecimento de eventuais incertezas relativas a atividades promovidas na disciplina, no envio de trabalhos para avaliação e respetivas sugestões de correção, sugestões para as aulas, entre outros.

#### **4.2.1. Instrumentos de avaliação**

Os instrumentos de avaliação utilizados – e a avaliação daí decorrente – devem servir para incentivar a participação ativa dos alunos na sua aprendizagem e aumentar os seus níveis de autonomia. Para tal, existe a necessidade de o professor efetuar um diagnóstico de competências aos alunos. Essa investigação iniciou-se nas aulas, em análise *swoot* (ponto 1.3.2. – *Apêndice XII*), por se entender que os alunos estavam continuamente a aprender e a permanecer confiantes de que o poderiam continuar a fazer, no futuro. Do mesmo modo, necessitavam de possuir competências de questionamento reflexivo e utilizar estratégias que lhes facultassem uma otimização da aprendizagem.

A avaliação dos alunos foi feita com base nos critérios de avaliação definidos para a disciplina de EMRC, pela escola cooperante: a Escola D. António Ferreira Gomes, do Agrupamento de Escolas de Ermesinde (*Apêndice XIII*). Procurou-se recorrer sempre a esse documento onde estavam contidos os critérios de classificação, destacando os itens e as frases que refletissem os pontos fortes e as áreas específicas que cada aluno deveria trabalhar para melhoria do seu desempenho, considerando-os como elementos fundamentais a ter em conta no trabalho de correção a realizar (também pelos alunos). Foram elaborados relatórios e gráficos de análise sobre o progresso dos alunos, nomeadamente nos trabalhos de grupo e descritos os pontos que deveriam procurar alterar por forma a atingirem os objetivos propostos (*Apêndice XIV*). Foram atendidos os descritores referentes ao domínio cognitivo (saber-fazer), com uma ponderação de 30% e ao domínio sócio afetivo (saber- ser/saber- estar), com uma ponderação de 70%. Para essa avaliação e análise, foram efetuados registos em Ficha de Observação de cada aula (*Apêndice XV*) do professor, como modo de facilitar e promover a objetivação da avaliação dos alunos, especialmente nos descritores que se destinavam à apreciação e sensibilização para atitudes e valores: observação da responsabilidade, empenho, qualidade de participação, persistência e espírito crítico e reflexivo. No final de cada período, os alunos realizaram

em todas as Unidades Letivas uma ficha de avaliação (*Apêndice XVII*), sendo-lhes previamente facultada, explicada e entregue a matriz da ficha de avaliação correspondente (*Apêndice XVI*).

A entrega e correção dos testes foi sempre feita na semana seguinte à sua realização, com registo no quadro, perante o grupo turma, onde os alunos tiveram a possibilidade de ler as suas respostas, avaliar os seus pontos fortes e pontos a melhorar, numa busca de sentido, que se fez em conjunto e sob a orientação da docente, que apontou os itens essenciais a serem focados na abordagem de cada questão, para que os alunos compreendessem as lacunas cometidas e se sentissem capazes de as colmatar, orientados pelos critérios de correção (*Apêndice XVIII*).

Posteriormente, os resultados das avaliações obtidas pelos alunos eram sempre alvo de uma análise conjunta: no grupo turma e no núcleo de estágio. Retiravam-se inferências, acerca do trabalho efetuado e do trabalho que ainda seria necessário efetuar. A diversidade desta abordagem era muito cuidada e minuciosa, incluindo aspetos tão aparentemente insignificantes como a disposição dos alunos na planta da sala, a criação de grupos de trabalho, o acompanhamento diferenciado nos ritmos de trabalho individuais apresentados, outras metodologias a adotar, etc.

Foi deste modo que os alunos foram estruturando a sua própria aprendizagem aproveitando do processo como se envolveram também na sua autoavaliação e na coavaliação (heteroavaliação – *Apêndice XIX*). Cada aluno tinha conhecimento prévio dos itens de abordagem e do caminho a percorrer; e esses fatores propiciaram um melhoramento da sua aprendizagem.

Na realidade, isto significa que se orientou a prática docente por uma avaliação formativa, por se considerar que se deveriam privilegiar os resultados observados e as informações recolhidas durante o decurso do processo de ensino-aprendizagem, inclusive o que ocorre antes da avaliação sumativa. Foi um processo contínuo e dinâmico e foi efetuado semanalmente durante o ano letivo inteiro, sendo-lhe reservadas duas horas semanais para esse efeito. Envolveu os docentes da escola que lecionavam a disciplina de EMRC e numa relação de cooperação e observação conjunta, pois todos os ‘estagiários’ observavam as aulas uns dos outros. A todos se exigia uma cuidada observação e a recolha de informações acerca da aprendizagem.

Há sempre um dilema e uma questão quando se salienta a avaliação formativa, comparativamente à sumativa. Não se dispensa esta, mas pretende-se que a formativa seja um motor da aprendizagem capaz de fazer aumentar também as repostas a uma

avaliação sumativa. Sobre a avaliação formativa, Lígia Araújo *et al.*, citando Fernandes (2008, pp.62-63), dizem:

*“A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala. A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais da sala de aula”.*

Seguindo estes propósitos, o processo de avaliação formativa inicia-se na sala de aula, numa monitorização essencialmente centrada nas questões: *Para onde vou? Onde estou agora? Qual a estratégia que me pode ajudar a colmatar a lacuna apresentada?* Estas três questões foram-se colocando, numa adequação e apropriação à disciplina EMRC, deste modo: **Quem somos? O que queremos? Como queremos?**

Para além da ficha de avaliação (*Apêndice XVII*) e procurando diversificar as práticas de avaliação, os alunos realizaram um trabalho de investigação, em cada um dos períodos letivos, sobre a Unidade Letiva lecionada, tendo selecionado um subtema dentro dessa Unidade, com apresentação oral ao grupo turma (*Apêndice XX*). A orientação dos trabalhos foi pautada por um acompanhamento muito atento na sua realização, sempre efetuada em sala de aula. Nesse acompanhamento, foram dadas orientações aos alunos quanto às tarefas que deveriam elaborar em cada aula, e disponibilizados meios para que não se dispersassem no trabalho designado e condensassem a utilização do tempo disponível no seu máximo. Foi notório que o ambiente comunicacional foi mais próximo entre alunos e professora e que a sua responsabilização daqueles se ia tornando cada vez maior, pois, progressivamente, os alunos pelas suas próprias aprendizagens selecionavam as tarefas que pretendiam executar e o modo como pretendiam operacionalizar esse processo. Esse acompanhamento foi feito para explicitar os objetivos que se pretendiam que os alunos atingissem. Nesse propósito, foi elaborado pela docente estagiária um guião de orientação (*Apêndice VII*) que continha orientações claras acerca da calendarização, subtemas, abordagens, metodologias e critérios de avaliação. Estes critérios de avaliação dos trabalhos também foram previamente definidos e dados a conhecer aos alunos, em forma escrita e em linguagem acessível, bem como os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso a atingir (*Apêndice XXI*).

A realização dos trabalhos pelos alunos estava também facilitada pela utilização das TIC. Nos diferentes contextos de aprendizagem, houve uma atenção especial à expressão e adequação nos domínios da oralidade, da leitura e da escrita na Língua Portu-

guesa, à criatividade, e ainda à responsabilidade. Faziam ainda parte dos parâmetros de avaliação: o cumprimento dos prazos estabelecidos, a preservação do património escolar (por exemplo, a biblioteca – pois nessa busca de saber os alunos visitaram diversas vezes a biblioteca da escola, efetuarem pesquisas e inclusivamente foi lecionada nesse espaço uma das aulas previstas para a realização e acompanhamento dos trabalhos.

Ainda avaliando e promovendo a criatividade, o interesse e essencialmente a capacidade de cooperação, foi criado o *placard* da disciplina de EMRC (*Apêndice XXII*), onde os alunos da turma (e restante comunidade escolar interessada) poderiam colocar reflexões suas, poemas, pensamentos de autores, notícias, etc.. (*Apêndice XXIII*). O papel do professor na avaliação formativa é determinante e para tal foram afixadas *questões-chave* que continuamente guiavam a avaliação formativa, mantinham-na acessíveis o ano inteiro e relembavam aos alunos a necessidade de pensar sobre elas antes, durante e depois de cada experiência de aprendizagem. O *placard* da disciplina foi criado com a finalidade de valorizar o interesse dos alunos pela reflexão crítica, pela construção progressiva de trabalhos seus que visassem promover a autonomia e valorizar a autoestima e o gosto pelo saber, aliando a harmonia pessoal à harmonia social, numa inserção promotora de uma formação para a cidadania despoletada pelo percurso de personalização do aluno. Procurando despoletar este sentir, do mesmo modo os trabalhos de casa passavam muitas vezes por uma visita e pesquisa de uma frase que era colocada no *placard* da disciplina pela docente da disciplina e que servia de mote inspirador para a aula que se seguia. Posteriormente, os trabalhos dos alunos, as suas reflexões, eram expostos no mesmo *placard* da disciplina.

No final do período foram sempre avaliados os cadernos diários de todos os alunos, elemento integrante dos critérios de avaliação, pela importância dada à responsabilidade e atenção prestada aos registos efetuados na aula.

A autoavaliação (*Apêndice XIX*) foi efetuada em todos os períodos e continha todos os elementos referenciados nos critérios de avaliação da disciplina. Para além disso, continha uma parte destinada à avaliação das aulas por parte dos alunos, onde indicavam os aspetos positivos e os aspetos que gostariam de ver melhorados, dando sugestões. Todos os instrumentos de avaliação utilizados foram compilados numa grelha global de avaliação final (*Apêndice XXIV*), que espelha a avaliação final obtida pelos alunos no final do ano.

## Capítulo V .

### Reflexão crítica sobre a gestão do currículo

O espaço privilegiado da ação do sistema educativo são as escolas. E o núcleo central que gravita em torno das escolas é o currículo. É por isso, pois, muito importante refletir sobre a Gestão Curricular efetuada nas escolas, partindo desde logo do seu conceito que “*não possui um sentido unívoco, existe, antes uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspetivas (...)*” (Schiro, 1979, citado por Carrilho Ribeiro, 1990, p. 11). Zabalza (1987) faz um realce especial da importância do currículo para a formação escolar e para a eficácia do próprio processo instrutivo escolar:

*“o currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções. Por isso é tão importante a ideia do currículo sob o ponto de vista prático. Há uma grande diferença entre o professor que atua na aula sabendo por que razão faz isto e aquilo, sabendo qual é o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno face ao seu progresso no conjunto das matérias, etc. e aquele outro professor que, pura e simplesmente, cumpre o seu programa”.*

Importa, pois, analisar um conjunto de pressupostos de partida, de conhecimentos, de metas, de atitudes e habilidades, que não se cingem ao mero cumprimento do Programa. Já certos destes pressupostos, iniciou-se a Gestão Curricular na turma supervisionada, expectando que poderia haver necessidade de ajustar a Proposta Curricular inicial (ponto 2.1. – *Apêndice XXV*) adequando-a à realidade da turma e desenvolvendo a partir dela uma nova Gestão Curricular capaz de contar com os conhecimentos prévios dos alunos, o seu estilo de aprendizagem e os seus interesses (*Apêndice II*). As alterações tiveram como mote os desafios lançados pelos alunos nas abordagens das temáticas e as suas reais necessidades. Os materiais já elaborados deram lugar a outros que se iam construindo com base nas reais necessidades dos alunos, nas suas intervenções e necessidades. Foi na projeção das suas diferenças, no atender das suas características, que se despoletaram todas as alterações propostas. Todo o processo que aqui se expõe, todas as alterações sugeridas, partiram das experiências dos estudantes, das suas dúvidas

e indagações. Seguiu-se a adequação e delimitação dos objetivos com vista à contemplação do desenvolvimento das suas capacidades e aptidões. O processo foi dos mais difíceis de aplicar e o mais trabalhoso. Explique-se esta consideração: significa, pois, que procurou-se a essência ontológica do currículo, mais do que o seu cumprimento escrupuloso. Era importante perceber: *o quê, para quê, porquê, onde; como; com quem; com o quê.*

Naturalmente que nestes reajustes foram considerados os objetivos definidos pela escola no seu Projeto Educativo, os conteúdos propostos a ensinar e a aprender, os processos de ensino e aprendizagem que se pretendiam desenvolver neste meio envolvente. O que se fez foi uma diferenciação dos conteúdos. O que significa? Significa, pois, que aos alunos lhes foram dadas várias opções e possibilidades de acederem à informação prescrita, e que se recorreu aos seus interesses para promover essa exploração e esse desenvolvimento.

A abordagem foi holística, crítica e reflexiva, conduzida em *pedagogias do amor*, que julgamos ter sido capaz de propiciar uma melhor compreensão de cada um, da escola, dos conteúdos, da planificação, da avaliação, e, uma abordagem potenciadora de um maior sucesso escolar.

É necessariamente forçoso reconhecer que nem todos os objetivos ou ideais foram atingidos. Mas pode considerar-se muito gratificante o grau de desenvolvimento escolar e pessoal atingido pelos alunos. E a professora terminou a sua experiência de ‘estágio’ com uma determinação maior para o trabalho que a espera no futuro, baseada sobretudo na experiência de que o empenho colocado na qualidade da tarefa desenvolvida e a confiança nas potencialidades dos alunos vale a pena e são recompensados.

## Capítulo VI .

### Atividades de enriquecimento curricular

As atividades de enriquecimento curricular levadas a cabo neste projeto de investigação foram múltiplas; todavia, aqui destacam-se somente as que mais diretamente se integram na lecionação da Unidade Letiva apresentada – e na orientação que foi proposta –, estando as restantes incluídas no Portfólio de Prática de Ensino Supervisionada. Enumeram-se e descrevem-se resumidamente algumas dessas atividades:

**Placard da Disciplina de EMRC** (*Apêndice XXII*): um espaço aberto a toda a comunidade educativa, situado no Polivalente da Escola, onde os alunos (e todos os elementos integrantes da comunidade educativa) poderiam participar com reflexões, desafios, problemas, notícias do mundo (*Apêndice XXIII*) Intentava-se fomentar o espírito crítico na comunidade educativa, promover conhecimentos interdisciplinares, promover o sucesso educativo dos alunos – uma das prioridades do Projeto Educativo – e utilizar com propósito pedagógico espaços degradados ou não aproveitados – também um dos constrangimentos apontados no Projeto Educativo. Para além dos propósitos já delineados no ponto 4.2.1., a avaliação desta atividade é muito positiva, sobretudo porque se otimizou as participações dos alunos, assinalou que os alunos liam as reflexões dos seus colegas contidas no *Placard*, transportavam-nas para as aulas e trocavam impressões que despoletavam ideias novas que reforçavam não apenas os seus conhecimentos, mas criavam novas interrogações acerca da vida humana. Existia uma promoção da integralidade, tão bem explicitada por Paulo VI, no Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, que diz assim: “*o desenvolvimento para o ser deverá ser integral, de todos os homens e do homem todo*” (SNEC, 2014, p. II).

Destaca-se também a **visita de estudo a Santiago de Compostela** realizada numa busca de sentido existencial, com um enquadramento transversal a todas as Unidades

Letivas. Enlaça-se nas questões colocadas imediatamente no início do ano letivo, pelos alunos, em análise *swoot*, e que conduziram todo o processo de ensino-aprendizagem, sob uma espécie de fio condutor, ou novelo que se ia desvelando com o tempo. **Quem Somos? O que queremos? Como queremos?** – continuava a ser a bússola de orientação. O desejo humano da busca de sentido, de felicidade e do bem, tão expresso no amor e muito presente nos seres humanos, encontra na tradição e cultura auxiliares imprescindíveis e chaves de leitura dessa busca. Também a relacionalidade com o outro (humano ou até divino) e a procura da interioridade é propiciada ao fazer-se este caminho. O *Caminho*, que desde meados do século IX foi cristianizado e percorrido por peregrinos continua, nos dias de hoje, a ser local de acolhimento e a exercer fascínio sobre muitos. De ressaltar que a realização da visita enquadra-se nas prioridades definidas no Projeto Educativo da Escola, propiciando o “*desenvolvimento de pertença ao grupo*” e o “*assumir a escola como um polo de cultura, socialização e formação*” (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ermesinde, p.4).

Compreendendo bem a importância da motivação para a visita de estudo, foram projetados recursos em contexto de sala aula, num momento prévio à visita (*Apêndice XXVI*). A intencionalidade pedagógica foi a de se constituírem como motivacionais e despoletarem interesse e fomentar a participação de todos os alunos. Os recursos surtiram o efeito ambicionado, porque alguns alunos que inicialmente tinham referido que não tencionavam participar, após a aula motivacional, resolveram fazê-lo. Os vídeos e documentários visionados foram projetados nos momentos finais das aulas, em poucos minutos; e outros, por terem uma duração maior, sugeridos para exploração em casa, tendo conseguido aguçar a curiosidade dos alunos.

Também o arremesso criativo **EMRC vem EncontrARTE**, repescado da abordagem ‘alterada’ da temática da *Unidade Letiva: o amor humano*, inserida no amor e na arte, e plenamente integrada nos objetivos delimitados para esta visita (o de facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão de manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística) acutilou a vontade de conhecer e descobrir o significado do património artístico-religioso e da simbologia cristã. Por forma a despoletar o sentido da busca de perguntas e fundamento nas respostas para o sentido da vida seleccionou-se a frase motivacional: “*Santiago de Compostela: no ca-*

*minho não há pessoas, há corações*”, por ser uma expressão utilizada por um peregrino, num dos vídeos projetados em aula<sup>38</sup> e se tratar de um testemunho carregado de sentido.

Os objetivos específicos delimitados, na realização da visita de estudo, foram os seguintes:

- ✓ Fomentar o desenvolvimento de atitudes e capacidades de relacionamento interpessoal, com base num espírito de confiança e cooperação;
- ✓ Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão de manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;
- ✓ Favorecer a compreensão dos mecanismos de organização e funcionamento dos diferentes grupos nos quais está inserido.

Foram também, com vista à consecução dos objetivos específicos delimitados, elaboradas atividades para serem implementadas no local onde ia decorrer na visita de estudo, nomeadamente *Peddy Pappers*, para propiciar uma melhor exploração da Catedral, inclusivamente da sua Fachada e Praça do Obradoiro envolvente; e ainda a elaboração de um *Flyer* (*Apêndice XXVII*), que, para além de facultar aos alunos indicações para a exploração da Catedral, serviu também como recurso para avaliação da visita. A observação aliada à avaliação evitava o menosprezo de pormenores importantes a reter e uma eventual perda de sentido. O *Flyer* destacava informações relevantes acerca dos locais a serem explorados na catedral, para que, *in loco*, tivessem oportunidade de retirar ilações, que fossem interligando e transpondo para o papel. Incluía também reflexões, desafios que teriam que desenlaçar e no final espicaçava o autoquestionamento dos alunos, no espaço dedicado à pergunta: *Em Santiago de Compostela.... Aprendi que...* As respostas dos alunos foram variadas e encontram-se condensadas no Portfólio da Prática de Ensino Supervisionada, das quais aqui se transpõem, algumas:

*“valorização do esforço dos peregrinos”, “manter viva a esperança”; “a procura da descoberta”, “a busca do sentido”, “culturas diferentes”, “caminho lindo”, “mais sobre estilo arquitetónicos”, “tudo na companhia dos amigos é melhor e aprendi mais coisas que não sabia sobre Santiago de Compostela”, “trabalho em equipa e união, são algo muito importantes e o que nos aproxima”, “não podemos valorizar as pessoas pelos seus bens ou benefícios, mas sim pela sua afeição e interajuda que têm para connosco” “trabalho em equipa é chave para sucesso”, “refleti sobre as minhas crenças e convicções”, “a viagem é uma caminhada única, que nos faz descobrir quem somos”...*

Posteriormente, e noutros moldes, foi feita a avaliação da atividade em Departamento das Ciências Sociais e Humanas, numa apreciação global muito positiva; pela

---

<sup>38</sup> *Peregrino: o Caminho de Santiago de Compostela.*

professora estagiária, em relatório; no seminário semanal com o grupo de estágio; e em Conselho de Turma. Nessa avaliação, destacou-se muito positivamente a postura adotada pelos alunos e o cumprimento integral de todos os objetivos propostos.

## Capítulo VII .

### Balanço crítico do desempenho

*“A educação, incluindo a educação escolar, é uma arte amorosa, praticada no encontro entre duas liberdades e espelho de uma dádiva que a sociedade valoriza e deseja e que os professores concretizam e empreendem com cada uma e cada um dos seus alunos.” (Azevedo, 2014, p. 1)*

A educação é uma espécie de “arte” que promove o desenvolvimento humano de cada pessoa e que apenas se desenvolve quando acolhida pelo outro – apesar de depender muito do educador essa disposição para ser educado. Daqui se parte para perceber que o docente de EMRC deva preconizar a perspetiva da fundamentação antropológica da educação. Aliás, é nesse sentido que documentos basilares, como é o caso do Relatório da Unesco *A educação um tesouro a descobrir*, de 1996, reafirmam o princípio da educação como desenvolvimento da pessoa toda, e de todas as pessoas, e defendem sobretudo que a educação serve para potenciar o desenvolvimento humano. Sabemos que é a pessoa humana que está no centro da educação e de toda a atividade humana.

Foi seguindo estes propósitos que encontramos na escola cooperante e na disciplina de EMRC o local e o sentido primordial necessário ao alcance deste propósito. A promoção da autonomia e da responsabilidade, numa didática específica e metodologia diferenciada da disciplina, que se julga ter favorecido e contribuído para uma integralidade visionada numa cultura comum, no encontro entre dados linguísticos, artísticos, históricos, éticos, com a vida cristã e eclesial ao longo da história, sem a submeter (disciplina) a um reducionismo doutrinal. O tema *As pedagogias do amor* reflete bem esse propósito.

Vive-se um tempo novo, de grande abertura, que deve equacionar escolas com dinâmicas sociais cooperantes e livres; e nessa equação são determinantes a aquisição e o desenvolvimento de novas competências técnico-profissionais, científicas, curriculares, pedagógico-didáticas, que se notem bem refletidas em atitudes novas no desempenho da

função docente. Um modelo que escape ao modelo fabril e conformador, que gera passividade e promove a acomodação e o conformismo; um modelo que considere os alunos, onde os alunos “modernos” não estejam agrilhoados à modernidade dos nossos avós, que não se aprisionem a um sistema mórbido e desadequado às suas ânsias e determinações; um modelo que os abrace, no modo de Ser e não no modo de Ter; um modelo que não estude as ações educativas mecanicamente, numa celeridade que apague a riqueza semântica que todos transportamos connosco, pautado por visões tecnicistas, altamente redutoras e desumanizantes; um modelo que promova profissionalismo no sentido humanista, para que, assim, as aprendizagens lhes possam ser mais significativas, manifestos em percursos de personalização; um modelo que ajude na intervenção fundamentada e esclarecida e com poder de intervenção exercido autonomamente. “*Só num mundo estritamente antropocêntrico, onde o utilizador, isto é, o próprio homem, é o fim último que põe termo à cadeia infundável de meios e fins, a utilidade, como tal, pode adquirir a dignidade de significação*”, escreve Hanna Arendt (2001, p. 194).

O trabalho que aqui se apresenta foi extremamente significativo e rico em termos pessoais e profissionais. Foi um trabalho longo, porque se desenvolveu durante um ano letivo inteiro, em aulas assistidas e seminários; mas que se revelaram extremamente proveitosas para o enriquecimento curricular, crucial no desempenho docente. Desse trabalho de equipa entre a escola cooperante e a Universidade foram surgindo novas matrizes e arquétipos pelos quais passamos a observar as escolas, as aulas, os professores e os alunos. Esse trabalho conjunto trouxe-nos a mais valia de percebermos que, mais importante que sermos consumidores de currículo, podemos ser elaboradores, numa gestão curricular diferenciada adaptada a cada turma. Foi um desafio muito difícil, uma mudança de paradigma, uma saída da zona de conforto, rumo à flexibilização curricular. O processo de desconstrução constante foi um precioso auxílio na edificação de novas propostas, que neste trabalho se apresentam.

Um caminho muito árduo, difícil e escarpado, mas que abriu novos horizontes que nos permitiram efetuar um trabalho contínuo, sério, atento e direcionado aos alunos, durante um ano letivo inteiro.

Resta-nos caminhar... para que escolas se tornem significantes, ganhem sentido, se alarguem e possam ser projetadas num horizonte existencial que abrace todos e a todos humanize.

Resta-nos caminhar... nas *Pedagogias do amor*.

Os alunos não são os únicos referenciais da prática docente: o professor também é pessoa e precisa de sentir-se realizado, o que só acontece se as pessoas que ele ajuda a desenvolver se transformarem em pessoas melhores com a tarefa do professor. Mas é na sua melhoria que se concretiza a realização do professor. Por isso... resta-me agradecer: aos pirilampos inquietos. Por eles se iniciou a caminhada, com eles se perpetua.

*Educa-me*

*Cuida de mim, dá-me atenção, escuta-me!*

*Dá-me ânimo, força, coragem e valentia*

*Para que os tropeços não sejam assim tão difíceis...*

*Educa-me*

*Aos pulinhos, de mãos dadas*

*Em batalhas pequeninas,*

*Travadas contra o vento*

*Que se dizem pela vida fora.*

*Educa-me*

*A abrir o coração ao mundo.*

*A ser âncora existencial*

*Neste exercício constante e nada fácil!*

*Educa-me*

*A ter pertença*

*Nesta multidão neutra*

*Que nos deixa à deriva.*

*Educa-me Já!*

*Eu posso recrear o mundo.*

*E balbuciar...*

*[Gabriela Beato]*

## Referências bibliográficas

- Alberoni, F. e Veca, S. (1988). *O altruísmo e a moral*. Venda Nova: Bertrand.
- Almeida, B. C. (2014). *O Caminho para lá chegar*. Porto: Centro de Estudos Franciscanos.
- Andrade, E. (1964). *De Ostinato Rigore*. Lisboa: Fundação Eugénio Andrade.
- André, C. A. (2006). *Caminhos do amor em Roma*. Lisboa: Edições Cotovia.
- Arendt, H. (2001). *A Condição Humana*. Lisboa: Relógio d`água.
- Aristóteles. (2004). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal.
- Azevedo, J. (2014). *A educação é a arte do amor*. Fátima: Colégio Luso Francês.
- Azpitarte, E. L. (2001). *Simbolismo de la sexualidad humana: criterios para una ética sexual*. Maliaño: Sal Terrae.
- Balthasar, H. U. (2008). *Só o amor é digno de fé*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Barreira, C.; Boavida, J. e Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 40, nº 3, pp. 95-133.
- Baudelaire, C., Khalil, G., & Kipling, R. (2001). *Poesia mais-que-perfeita*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Bento XVI. (2005). *Deus é Amor*. Lisboa: Editora Rei dos Livros.
- Bíblia Sagrada (1999). Fátima: Difusora Bíblica.
- Borges de Pinho, J. E. (2009). Teologia ecuménica: questões e tarefas de ordem metodológica e hermenêutica. *Didaskalia*, pp. 67-99.
- Borges de Pinho, J. E. (2016). A alegria do amor da família é o júbilo da Igreja: o lugar da família na transmissão da fé. *Pastoral Catequética: revista de catequese e educação*, p. 39.
- Brandão, R. (2018). *Contributos para um perfil ético das lideranças escolares* (texto policopiado). Vila Real: UTAD.
- Brukner, P. (2001). *La euforia perpetua: sobre el deber de ser feliz*. Barcelona: Tusquets.
- Cabral, I. (2015) *Curriculo Planificação e Avaliação* (powerpoint fornecido na aula de 25 de fevereiro).
- Cabral, I. (2016). *Para que a escola não seja uma "catedral de tédio" é preciso que os alunos contem*. *Público*, pp.12-14.

- Camps, V. (1991). *La imaginación ética*. Barcelona: Ariel.
- Cardedal, O. G. (2012). *Cristologia*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Carrilho Ribeiro, A. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Carvalho, J. C. (2014). A novidade de Jesus sobre a família. *Bíblica/série científica*, nº 23, pp. 91-105.
- Castelao, P. (2005). A antropología teológica e a sexualidade: recuperación do eros e do amor à luz da saudade. *Encrucillada* 29, pp. 5-23.
- Catecismo Da Igreja Católica (1995).
- Conferência Episcopal Portuguesa (2005). Nota sobre a educação da sexualidade. *Educação da Sexualidade*, nº 1, pp. 1-5.
- Couto, A. (11 de junho de 2016). Cristão do século XXI, tenho uma coisa para te dizer. Obtido de Mesa de palavras: <https://mesadepalavras.wordpress.com/>
- Cunha, J. (2015). *A Ética de Jesus*. Leça da Palmeira: Letras e Coisas- Livros, Arte e Design.
- Damásio, A. (2018). *A Estranha Ordem das Coisas*. Lisboa: Temas e debates. Círculo de leitores.
- Delors, J. (1996). *Educação. Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.
- Descalzo, J. L. (1992). *Razões para o amor*. Cucujães: Editorial Missões.
- Duch, L., & Mèlich, J. C. (2009). *Ambigüedades del amor: antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.
- Ellul, J. (2018). *Les sources de l'éthique chrétienne*. Genève: Labor et Fides.
- Ermesinde, A. d. (2013). Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ermesinde. Ermesinde. Porto: Agrupamento de escolas de Ermesinde. Obtido de Agrupamento de Escolas de Ermesinde: <http://aeermesinde.net/ae/index.php/agrupamento/documentos-orientadores>
- Exupéry, A.(2005). *O Príncipezinho*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, nº 19 (2), pp. 21-50.
- Flecha Andrés, J. R. (2002). *Moral de la persona*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- Flecha Andrés, J. R. (2005). *Moral de la sexualidad: la vida en ele amor*. Salamanca: Sigueme.
- Forte, B. (2006). *A porta da beleza*. Aparecida-SP: Ideias & Letras.

- Francisco, (2015). *Carta Encíclica Laudato Si - sobre o Cuidado da Casa Comum*. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Francisco, (2016). *Amoris laetitia- A Alegria do Amor*. Lisboa: Paulus Editora.
- Fromm, E. (1986). *A arte de amar*. Belo horizonte: Editora Itatiaia.
- Fromm, E. (1999). *Ter ou Ser?* Lisboa: Editorial Presença.
- Fromm, E. (2013). *Ética e psicanálise* (coleção ensaio). Coimbra: Minotauro.
- Gevaert, J. (1991). *El problema del hombre: introducción à la antropología filosófica*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- Laporta, A. A. (2006). *Teoría y didáctica del patrimonio cultural cristiano: concepto y áreas de la cultura religiosa cristiana un España*. Granada: Universidade de Granada.
- Lázaro Pulido, M. (2007). *El amor de Dios que es amor*. Cáceres: Instituto Teológico San Pedro de Alcántara.
- Levinas, E. (1988). *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Lipovetsky, G. (2016). *A Era do Vazio*. Lisboa: Edições 70
- Lipovetsky, G. (1994). *O crepúsculo do dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa: D. Quixote.
- Logos: enciclopédia luso-brasileira de filosofia (1997). entrada Amor.
- Lourenço, F. (2016). Bíblia. Em F. Lourenço, *Bíblia* (pp. 219-251). Lisboa: Quetzal.
- Machado, A. (2008). *Edith Stein: pedagoga e mística*. Braga: Editorial A.O.
- Marias, Isidre. (1998). La amistad, em J.M. Redon, *La bolsa de los valores: materiales para una ética ciudadana*. Barcelona: Ariel, pp.183-192.
- Matias, J., & Cabral, I. (2017). *Uma outra escola é possível: mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade do Porto.
- Mendonça, J. T. (2004). *A Construção de Jesus*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Mendonça, J. T. (2015). *A Construção de Jesus*. Prior Velho: Paulinas.
- Mora, J. F. (1991). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Morin, E. (2016). *Fronteiras do pensamento*. Obtido, em junho de 2017, de: <http://www.fronteiras.com/entrevistas/edgar-morin-o-verdadeiro-papel-da-educacao>
- Organização Mundial de Saúde: Relatório (2006).
- Pedrosa, I. (2003). *Poemas de Amor- Antologia de poesia Portuguesa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Peris, H.B. et al. (2002). *Antropología de la educación*. Madrid: Ed. Síntesis educación.

- Pinho, A. d. (2015). *Jesus: um fio de sedução*. Santa Maria da Feira: Letras e Coisas.
- Platão. (2016). *O Banquete*. Lisboa: edições 70.
- Policarpo, J. (2002). Catequese do Cardeal Patriarca de Lisboaano 2º Domingo da Quaresma: *Amor e sexualidade*. Lisboa.
- Powell, J. (1996). *Amor incondicional: amor sem limites*. Lisboa: Paulinas.
- Reis Monteiro, A. (2005). *Deontologia das profissões da educação*. Coimbra: Almedina.
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Rojas, E. (s.d.). *O Homem Light*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Roldão, M.C (2007) Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, pp. 94-103.
- Roldão, M. C. (2016). *O que queremos que aprendam e que saibam ser e fazer: um debate à volta dos currículos*. Porto: Ágora Gaia<sup>39</sup>.
- Savater, F. (2001). *Ética para um Jovem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Secretariado Nacional de Educação Cristã. (2014). *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. Moscavide: Gráfica Almondina.
- Singly, F. (1996). *Le soi, le couple et la famille*. Paris: Nathan.
- Stein, E. (2003). *Obras Completas IV: Escritos antropológicos y pedagógicos*. Madrid: Editorial de Espiritualidad.
- The International Bible Commentary. (1998). Em W. R. Farmer, *A Catholic and Ecumenical Commentary for the Twenty- First Century* (p. 1368). Collegeville, MN: The Liturgical Press.
- Torga, M. (1986). *Diário XII*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Verdes, A. (1991) *Autonomía del hombre y que hacer ético*. Em Miguel Rubio (coord.), *Modernidad y ética cristiana*. Madrid: PS, pp. 153-166.
- Viana, L. F. (1997). *Comentário al Nuevo Testamento*. Navarra: La Casa de la Biblia.
- Walter, K. (2011). May they all be one. *Didaskalia*, pp. 13-28.
- Zabalza, M. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na escola*. Porto: ASA Editores.

---

<sup>39</sup> <https://www.facebook.com/profile.php?id=100000921745906>



## Apêndices

# Apêndice I

## Ficha Sociobiográfica



Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola Básica D. António  
Ferreira Gomes

### FICHA SÓCIO- AFETIVA- 8ºC

foto

#### Dados biográficos:

<b>Nome do aluno:</b>
Nº:
Morada:
Idade:
Dia de aniversário:
<b>E. Educação:</b>
Com quem mora:
Nome do pai:
Escolaridade do pai:
Profissão:
Idade do pai:
Nome da mãe:
Escolaridade da mãe:
Profissão da mãe:
Idade mãe:
N. de irmãos:
Escalão:
Tem Internet em casa?
Problemas de saúde:
Disciplinas que se têm revelado mais fáceis:
Disciplinas que se têm revelado mais difíceis:
Gostas mais de trabalhar em grupo ou individualmente?
É a primeira vez que se inscreve na disciplina?

#### Outros dados:

<b>O que mais gosto na escola:</b>	<b>O que menos aprecio na escola:</b>	<b>O que mudava na minha escola era:</b>	<b>O que espero da disciplina de EMRC</b>
<b>A pessoa que mais admiro:</b>	<b>A maior qualidade de um professor:</b>	<b>O maior defeito de um professor:</b>	<b>Gosto de pessoas que:</b>

Gabriela Beato - Ano letivo: 2016/2017



Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola Básica D. António  
Ferreira Gomes



<b>O que mais gosto de fazer nos tempos livres:</b>	<b>O filme que mais gostei:</b>	<b>O livro que mais gostei:</b>	<b>O meu jogo favorito:</b>
<b>A minha banda/cantor favorito:</b>	<b>A minha maior preocupação:</b>	<b>A minha melhor qualidade:</b>	<b>A minha viagem de sonho:</b>
<b>Inscrevo-me em EMRC porque:</b>	<b>A minha turma é:</b>	<b>Eu sou:</b>	<b>Eu gostaria de ser:</b>

**Outros registos que considere oportuno fazer:**

Gabriela Beato - Ano letivo: 2016/2017

# Apêndice II

## Gestão do Currículo

		Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola Básica D. António Ferreira Gomes					
							
		UCP- PORTO- Ano letivo 2016/2017					
<u>Disciplina de E.M.R.C</u>							
<b>GESTÃO DO CURRÍCULO FINAL</b>							
1º PERÍODO (13 aulas)			8º Ano				
AULA	CONCEITO ORGANIZA-	CONTEÚDOS / APRENDIZAGENS / ATIVIDADES					
<b>UNIDADE LETIVA 0: A DISCIPLINA DE EMRC</b>							
1  19/09	- Apresentação.  - Atitudes na sala de aula.  - Material didático.	- Acolhimento, apresentação do professor e dos alunos em análise Swot.  <b>Quem somos? O que queremos? Como queremos?</b>  <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">FORÇAS strengths</td> <td style="text-align: center;">OPORTUNIDADES opportunities</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">FRAQUEZAS weaknesses</td> <td style="text-align: center;">AMEAÇAS threats</td> </tr> </table> - Atitudes a adotar na sala de aula (respeito e boa educação, regras do diálogo, pontualidade...).  - Manual e Caderno Diário. (manual adotado, um caderno para registos na disciplina )		FORÇAS strengths	OPORTUNIDADES opportunities	FRAQUEZAS weaknesses	AMEAÇAS threats
FORÇAS strengths	OPORTUNIDADES opportunities						
FRAQUEZAS weaknesses	AMEAÇAS threats						
2  26/09	- Dados dos alunos.  - Avaliação: regras, instrumentos e técnicas.	- Ficha sócio- biográfica. (preenchimento)  - Critérios de avaliação: avaliação formativa: observação de atitudes, fichas de avaliação, Fichas de trabalho, trabalhos de investigação, material; a avaliação contínua e a autoavaliação.  - A avaliação sumativa.					
3  03/10	- A Disciplina de E.M.R.C.	- Unidades Letivas da disciplina. (O Amor Humano, O Ecumenismo, A Liberdade, Ecologia e Valores)  -Metodologia (método existencial e hermenêutico)					
<b>UNIDADE LETIVA 1: O AMOR HUMANO</b>							
1  10/10	- Conceito de amor.  - As categorias do SER e do TER e a formação humana	- O amor: contexto de abordagem .  - O amor na vida concreta das pessoas: o TER e o SER.					

	integral da Pessoa .	
<b>2</b> <b>17/10</b>	- A afetividade.	- A afetividade dimensão fundamental, modo de se dizer ao mundo.  ➤ Dimensão fundamental do Ser Humano. ➤ Riqueza extraordinária do Ser humano. ➤ Forma de expressão, de o Ser humano se dizer ao mundo.
<b>3</b> <b>24/10</b>	- Paradigmas filosófico- culturais de compreensão do Amor.	- Amor Eros/erótico (Platão- <i>O Banquete</i> );  Amor Philia/amizade (Aristóteles- <i>Ética a Nicómaco</i> );  Amor Ágape/oblativo ( <i>Bíblia</i> ).
<b>4</b> <b>31/10</b>	-A sexualidade e o Amor.	- A sexualidade: Dimensões da sexualidade;  ➤ Sexualidade e genitalidade; ➤ Multidimensionalidade da sexualidade;( Sexualidade: mais do que reproduzir, comunicar) ➤ Planejamento Familiar- noção, métodos anticoncepcionais (vantagens, desvantagens, limitações éticas), DST, Proposta da OMS, Proposta Cristã.
<b>5</b> <b>7/11</b>	- Pedagogias do Amor: Estética e Ética.	- Pedagogia estética do amor. " <i>EMRC vem ENCONTRarte</i> ".  - Pedagogia ética do amor.  - Estética e Ética: uma arte de amar.
<b>6</b> <b>14/11</b>	- Pedagogias do Amor: Mensagem Bíblica e Magistério.	- Amor: princípio teológico do cristianismo.  ➤ A regra do Amor como proposta de regra fundamental. - Mensagem cristã sobre o Amor: mensagem bíblica e desenvolvimentos do Magistério.  ➤ Textos da Bíblia que nos falam de Amor. (Livro do Génesis, Salmos, Cântico dos Cânticos) ➤ Os Papas e as suas mensagens sobre o Amor. (conceito de civilização do amor, encíclicas, exortações apostólicas).
<b>7</b> <b>21/11</b>	- Jesus: um paradigma de amor.	- Jesus: um paradigma de amor.  ➤ A pessoa de Jesus. ➤ A proposta de um " <i>Novo paradigma</i> " - A Lei do Amor.
<b>8</b> <b>5/12</b>	- Avaliação sistematizada e formalizada; consolidação de aprendizagens.	- Consolidação de aprendizagens e eventuais remediações (teste de avaliação, trabalhos)
<b>ÚLTIMA AULA: Autoavaliação e heteroavaliação.</b>		
<b>1</b> <b>12/12</b>	-Autoavaliação e heteroavaliação sistematizada e formalizada.	- Análise e discussão dos registos da Ficha de autoavaliação contínua.

## Apêndice III

### Planificação aula-a-aula (exemplos)

Ano letivo: 2016/2017  
Plano de aula: 50m



Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola Básica D. António Ferreira Gomes



UCP- PORTO

**META Q: RECONHECER À LUZ DA MENSAGEM CRISTÃ, A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA.**

**ESTRATÉGIA GLOBAL DA AULA:** Procurar que os alunos reflitam acerca do conceito que têm do amor humano.

**Atividade para Unidade letiva 1:** Proposta aos alunos para participarem numa atividade em cada Unidade Letiva.

**Sumário Aula 4:** Introdução à Unidade Letiva 1- O Amor Humano.

**O amor na vida concreta das pessoas: amor no modo Ter e no modo Ser.**

Ano/turma 8º C

HUMANO

Unidade Letiva 1 - O AMOR

Lição nº 4

Objetivos	Conteúdos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação Formativa
- Acolher os alunos.	- Acolhimento: saudação e boas vindas.	- <b>Acolhimento:</b> receber os alunos à entrada da sala de aula, convidá-los a entrar e dar-lhe as boas vindas. - Verificação da assiduidade. Registo de faltas no dossier do professor.	- Quadro/Giz. - Ficha de observação de aulas do professor.	- Assiduidade. - Pontualidade.
- Auscultar os conhecimentos que os alunos possuem sobre esta temática.	- O Amor: ideias associadas ao conceito de amor.	- Redação do sumário no quadro: Introdução à Unidade Letiva: o amor humano. O amor na vida concreta das pessoas: amor no		- Participação. - Interesse. - Pertinência das observações.



<p>- Refletir sobre o conceito do Amor.</p> <p>- Descobrir que o amor é uma força poderosa no ser humano. energia cósmica.</p>	<p>- O Amor: que reflexões pode sugerir?</p> <p>1. Não é fácil definir o amor e por vezes é até difícil exprimir o que é amar.</p> <p>2. Amar pode ser, gostar tanto de alguém que se quer saborear a sua constante presença.</p> <p>3. Amar é, especialmente, querer o bem do outro e agir de acordo com esta vontade.</p> <p>4. Muito mais do que apenas um sentimento, o amor é uma decisão; é uma deliberação pessoal que envolve não só as emoções, mas também a razão e a vontade.</p> <p>- O Amor é a força mais poderosa do ser humano. Na sua forma superior, é</p>	<p>modo Ter e no modo Ser.</p> <p>- Chuva de ideias- registo no quadro das intervenções dos alunos, acerca do seu conceito de amor.</p> <p>- Registo no quadro da frase: Reflexões que o amor sugere.</p> <p>- Visualização de uma <b>reportagem/ RTP1. "Esperança de Vencer"</b>, sobre uma história de uma mulher chamada, Teresinha de</p>	<p>- Quadro/ Giz.</p> <p>- Projetor Multimédia.</p> <p>- Projetor Multimédia.</p>	<p>- Cooperação.</p> <p>- Atenção.</p> <p>- Concentração.</p> <p>- Pertinência das observações.</p>
--	--	---	---	---

2



	<p>aquilo que caracteriza a pessoa e a distingue de todos os outros seres vivos. A dedicação, a entrega de si próprio ao outro é o ato mais nobre que motiva cada homem e cada mulher a sentir-se parte integrante da humanidade.</p>	<p>Jesus.</p> <p>- Diálogo com os alunos sobre a reportagem.</p> <p>-Problematização e reflexão conjunta acerca da reportagem. Que questões levanta?</p> <p>- Registo no quadro das intervenções dos alunos.</p> <p>-<b>Tarefa para TPC:</b> realização da <b>Ficha de trabalho 1.</b> (a ficha incide sobre a reportagem visualizada onde se expõe uma experiência em que um casal, declara que é a força e a energia do amor que sentem um pelo outro que os ajuda a superar as dificuldades: um cancro).</p>		
--	---	---	--	--

3



**META Q:** Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.

**META O:** Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.

**META F:** Conhecer a mensagem e cultura bíblicas.

**ESTRATÉGIA GLOBAL DA AULA:** Reconhecer o amor como um elemento determinante na vida humana: tema de inúmeras obras de arte e produções culturais.

**Sumário Aula 6:**

O amor e a arte.

Objetivos	Conteúdos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação Formativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorizar a dimensão afetiva do ser humano.</li> <li>- Caracterizar a <b>afetividade</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A capacidade de amar do ser humano, da sua expressividade e afetividade.</li> <li>- <b>A afetividade é:</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Acolhimento:</b> receber os alunos à entrada da sala de aula, convidá-los a entrar e dar-lhe as boas vindas ao som da música dos Dama- Era Eu.</li> <li>- Escrever o sumário da aula anterior, recorrendo à participação dos alunos.</li> <li>- Verificação da assiduidade. Registo de faltas no dossier do professor.</li> <li>- Projeção/ audição da música e vídeo do grupo musical: DAMA – Era Eu, sugerida na aula anterior a propósito da dimensão afetiva do ser humano.</li> <li>- Exploração do vídeo clip, com os alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro/Giz</li> <li>- Ficha de observação de aulas do professor.</li> <li>- Projetor multimédia.</li> <li>- Colunas de música.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assiduidade.</li> <li>- Pontualidade.</li> <li>- Atenção.</li> <li>- Concentração.</li> <li>- Participação.</li> <li>- Interesse.</li> </ul>

1

Gabriela Beato



<p>como uma dimensão fundamental da pessoa humana.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer diferentes formas de expressar o amor na arte.</li> </ul>	<p>1- Uma riqueza extraordinária do ser humano;</p> <p>2- Uma forma que ele encontra de se dizer ao mundo.</p> <p>3- A afetividade é uma dimensão fundamental, mas a pessoa é também inteligência e vontade (autodeterminação); e para que a ação humana seja eticamente boa estas três dimensões devem caminhar juntas.</p> <p>Dessa manifestação e vibração humana, surgem as obras de arte, como expressões significativa e significantes desse agente criador do mundo que é o Homem.</p> <p><b>- Que relação entre o amor e a arte?</b> A Arte é: uma espécie de "energia criativa, como um dom da natureza, (...) momento de inspiração, uma epifania" (Richard Eldridge, <i>An introduction to the philosophy of art</i>, p.5)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A obra de Arte, criatividade artística, imaginação, expressão de sentimentos e emoções do artista, que através da obra transmite esses sentimentos e emoções à audiência.</li> <li>- A humanidade nesta necessidade constante que tem de expressar o amor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e interpretação do texto: "Afetividade", um texto adaptado de Sentido Único, incluído na página 10, do manual dos alunos.</li> <li>- Elaboração de um esquema síntese no quadro, recorrendo às intervenções dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual do aluno.</li> <li>- Quadro /Giz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pertinência das observações.</li> <li>- Cooperação.</li> <li>- Verificar os conhecimentos adquiridos na aula anterior.</li> <li>- Pertinência das observações.</li> <li>- Atenção</li> </ul>
--	---	---	--	---


2

Gabriela Beato

	<p>foi produzindo inúmeras expressões artísticas, obras de arte (na poesia, literatura, pintura, escultura, arquitetura, música), onde o amor é recorrente.</p>	<p>- Projeção de um PTT, sobre o Amor e a arte.</p> <div style="border: 2px solid red; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px 0;"> <p>O amor vem <b>ENCONTR</b>arte</p> </div> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contemplação de uma imagem: <i>Pietà</i>, de Miguel Ângelo</li> <li>2. Audição de <i>Stabat Mater</i>, de Pergolesi <small>© Paulo do Vale, 2016. Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial, em qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização expressa do autor.</small></li> <li>3. Contemplação de outras representações (esculturas e pinturas) sobre o tema</li> <li>5. Leitura do poema <i>Pietà</i>, de Miguel Torga.</li> </ol>	<p>- Projetor multimédia.</p>	<p>- Concentração - Sensibilidade estética</p>
--	---	---	-------------------------------	--

3

Gabriela Beato

		<p><b>Observação da escultura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é o <b>tema</b>?</li> <li>• Que tipo de <b>sentimentos</b> exprimem as figuras?</li> <li>• Como imaginou, <b>Miguel Ângelo</b>, a morte de Jesus Cristo? Que nos quis transmitir na representação que dela faz?</li> <li>• Como representa esse momento?</li> <li>• Como representa a Virgem Maria, nesse momento?</li> </ul>  <p>- Escrever o sumário: O Amor e a arte.</p>	<p>- Quadro /Giz.</p>	
--	--	--	-----------------------	--

4

Gabriela Beato



**META Q:** Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.

**META O:** Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.

**ESTRATÉGIA GLOBAL DA AULA:** Desenvolvimento de uma atitude responsável perante a sexualidade.

**Sumário Aula7:**

O amor eros, o amor philia e o amor ágape.

A noção de Planeamento Familiar.

Métodos anticoncecionais: vantagens e desvantagens.

Objetivos	Conteúdos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação Formativa
- Verificar os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores.	- O amor e a arte: a arte como expressão do amor, energia criativa, dom da natureza, momento de inspiração, epifania.	- <b>Acolhimento:</b> receber os alunos à entrada da sala de aula, convidá-los a entrar e dar-lhe as boas vindas.  - Abrir a lição e escrever o sumário. - Verificação da assiduidade. Registo de faltas no dossier do professor.  -Feedback da aula anterior pela projeção selecionada de alguns diapositivos.  - Questionar os alunos sobre o ponto	- Quadro/Giz - Ficha de observação de aulas do professor.  - Projetor Multimédia.	- Assiduidade. - Pontualidade.  - Cooperação. - Verificação dos conhecimentos adquiridos na aula anterior.  - Participação.

1


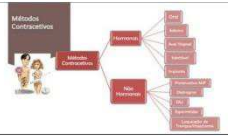
Gabriela Beato


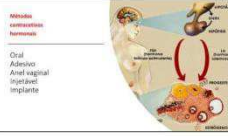


- Explicar as três palavras gregas distintas para dizer o amor. (Paradigmas filosófico-culturais de compreensão)	- O grego antigo tem três palavras distintas para dizer o amor. - <b>Amor eros</b> [termo surge-nos a partir do filósofo Platão (428- 348 A.C.) Platão escreve o um tratado sobre O Amor: " <i>O Banquete</i> ". É o amor erótico. É o amor sexual, apaixonado, de excitação; atração, romance. - <b>Amor philia</b> [termo surge de um tratado de <i>Ética a Nicómaco de Aristóteles</i> (384-322 A.C) - amor fraternal. É o amor amizade. - <b>Amor ágape</b> - é o amor incondicional, oblativo. Muitas vezes identificado com o amor divino, é também o amor praticado pelos seres humanos, que procuram ultrapassar as suas limitações e imperfeições. O filósofo Platão, utilizou-o no sentido do amor dedicado aos membros da família. É o amor voluntário, que se dá, dando. Um amor sem pré-condições, um amor que não discrimina. Na fonte Bíblica, norma de fé de todos os cristãos, encontramos expressões desse amor, por exemplo, recorrendo ao amor que Deus mostra ao Seu Filho tão amado. E no Sermão da Montanha, Jesus diz: " <i>Ouviste dizer amarás (ágape) teu irmão e odiarás teu inimigo</i> " eu, porém, digo-vos:	de situação da tarefa de realização do trabalho para a Unidade Letiva em lecionação. – " <i>Como se encontra a realização do trabalho (análise swoot) para esta Unidade Letiva?</i> "  - Elaboração de um esquema síntese no quadro, recorrendo às intervenções dos alunos.	- Interesse.  - Pertinência das observações. - Interesse.
--	--	---	--



2

Gabriela Beato

<p>- Descobrir a noção de Planeamento Familiar.</p> <p>- Conhecer os métodos anticoncecionais.</p>	<p><i>"amai (ágate) vossos inimigos, e rezaí por aqueles que vos perseguem!" (Mt 5, 43-45)</i></p> <p><b>-Planeamento Familiar (métodos):</b> <i>"O planeamento familiar refere-se a um conjunto variado de serviços, medicamentos essenciais e produtos que possibilitam às pessoas individuais e em casal alcançar e planear o número de filhos desejados, o espaçamento e programação dos nascimentos. O planeamento familiar inclui métodos contraceptivos modernos tais como pílulas, injetáveis, implantes hormonais, métodos de barreira vaginal e preservativos masculinos e femininos. Os serviços de planeamento familiar incluem cuidados de saúde, aconselhamento, informação e educação relacionados com a saúde sexual e reprodutiva."</i> (Countdown 2015- Europe) (Countdown 2015 europa é um consórcio de 16 organizações não-governamentais líderes europeias que trabalham para alcançar as necessidades de planeamento familiar nos países em desenvolvimento. O consórcio promove a informação e consciencialização e um maior apoio dos doadores europeus em termos de políticas e financiamento para garantir o acesso universal à saúde reprodutiva e ao planeamento familiar em todo o mundo.</p> <p><b>-Métodos anticoncecionais:</b> [Métodos Naturais (são um método de auto-observação)]</p>	<p>- Projeção de um PTT.</p>  	<p>- Atenção. - Concentração. - Interesse.</p>
--	---	--	--

<p>- Registrar a eficácia / vantagens e desvantagens dos métodos anticoncecionais.</p>	<p>✓ Métodos Hormonais ou Químicos; ✓ Métodos Não Hormonais (de Barreira; Cirúrgicos)</p> <p>- Alguns exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Os métodos naturais não têm quaisquer efeitos secundários e respeitam o biorritmo da mulher. A sua eficácia depende de monitorização atenta inicial e apreensão correta da aprendizagem.</li> <li>➢ Os métodos hormonais, embora muito eficazes, têm efeitos secundários que podem ser graves: problemas de circulação sanguínea, trombose, tensão arterial elevada, infeções vaginais, alterações de peso e náuseas. Não previnem contra as DST.</li> <li>➢ Os métodos de barreira podem provocar alergias (latex, espermicidas). O preservativo é o único método que ajuda a evitar a passagem de infeções sexualmente transmissíveis. O Dispositivo intrauterino (Diu) nem sempre evita a fecundação e nesse caso dificulta a nidadação do embrião no útero, provocando um aborto precoce. O Diu não deve ser utilizado por</li> </ul>	 	
--	--	---	--



<p>-Consciencializar-se de que não há nenhum método de planeamento familiar 100% eficaz.</p>	<p>mulheres que nunca tiveram filhos porque irrita as paredes do útero, provoca mais facilmente infeções do aparelho reprodutor que podem conduzir à infertilidade.</p> <p>➤ Os métodos cirúrgicos, são com raras exceções, irreversíveis.</p> <p>- Não há nenhum método de planeamento familiar 100% eficaz. Assumir a iniciação de relações sexuais é dar um primeiro passo no assumir as responsabilidades que daí advêm.</p>	 <p>Ter relações sexuais desprotegidas ou sem proteção quando não existem condições para acolher um bebé pode ser um ato de grande irresponsabilidade.</p> 		
--	--	---	--	--


**META O:** Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.

**META Q:** Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.

**ESTRATÉGIA GLOBAL DA AULA:** Reconhecer a multidimensionalidade da sexualidade.


**Sumário Aula9:**

O que é a sexualidade? – Problematização.

Objetivos	Conteúdos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação Formativa
- Clarificar o conceito de sexualidade.	1. Distinção entre sexualidade e genitalidade.	- <b>Acolhimento:</b> receber os alunos à entrada da sala de aula, convidá-los a entrar e dar-lhe as boas vindas.  - Abrir a lição e escrever o sumário. - Verificação da assiduidade. Registo de faltas no dossier do professor.  - Partindo do sumário, questionar os alunos sobre: <b>“O que é a sexualidade?”</b> e registar as suas ideias. (no quadro)	- Quadro/Giz - Ficha de observação de aulas do professor.  - Quadro /Giz.  - Projetor	- Assiduidade. - Pontualidade.  - Contextualização dos temas- Feedback das aulas anteriores. - Participação. - Interesse. - Pertinência das


1

Gabriela Beato

- Distinguir sexualidade de sexo.	2. A sexualidade humana como parte integrante de toda a nossa personalidade.  3. A sexualidade humana não se confunde nem limita ao sexo, isto é, à atividade sexual, às relações sexuais.  - Quando falamos de sexualidade, é necessário distinguir entre «sexualidade» e «sexo». O termo sexo, refere-se às características anatómicas de cada pessoa em ser homem ou mulher. Refere-se ainda às relações sexuais ou ao contato genital entre duas pessoas.	- Problematizar o conceito de sexualidade, recorrendo à imagem de René Magritte. <i>“The Lovers (Les Amants),”</i> oil on canvas, 1928. - Projeção e exploração de um anúncio publicitário, ( <i>Extra Gum – The Story of Sarah &amp; Juan</i> onde se evidencia a vivência da sexualidade, pela história de um jovem casal.)  - Identificação dos elementos relevantes no vídeo: (Ex: troca de olhares; timidez; o apaixonarem-se; partilha de momentos; carícias; primeiro beijo; toque de mãos; discussões; separação; contemplar o ser amado; surpresas).  - Debate/partilha até se chegar a uma conclusão.  - Distribuição de textos de apoio à temática abordada- <b>FICHA DE TRABALHO 3</b> – textos sobre a temática: <b>“A SEXUALIDADE”</b> .  - Leitura e análise do texto 3, (da <b>FICHA DE TRABALHO 3</b> – textos sobre a temática: <b>“A SEXUALIDADE”</b> ), de F. Savater <i>“Ética para um jovem”</i> .	Multimédia. - Computador.   - Textos de apoio facultados pelo professor. ( <b>FICHA DE TRABALHO 3</b> – textos sobre a temática: <b>“A SEXUALIDADE”</b> ).	observações. - Cooperação.    - Atenção. - Concentração. - Pertinência das observações.
-----------------------------------	---	---	---	--

2

Gabriela Beato

<p>- Reconhecer que a sexualidade humana é multidimensional.</p>	<p>- A Sexualidade humana é muito complexa. Inclui o nosso sexo biológico, os mecanismos reprodutores, a nossa experiência como homem ou como mulher, o prazer sensual e sexual, a iniciação e manutenção de relações humanas íntimas, a manifestação sexual ao longo do ciclo da vida, a problemática da expressão sexual e a capacidade para viver a sexualidade de um modo que seja construtivo e que não ponha em causa a saúde psicológica ou física.</p> <p>- A sexualidade humana é multidimensional.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ A sexualidade é biológica</li><li>✓ A sexualidade é psicológica</li><li>✓ A sexualidade é dialógica</li></ul>	<p>- Leitura e análise de textos da FICHA DE TRABALHO 3 – textos sobre a temática: "A SEXUALIDADE". (<u>sequência de leitura:</u>)</p> <p><u>Texto 1:</u> Organização Mundial de Saúde, 2006;</p> <p><u>Texto 4:</u> Enrique Rojas, "O Homem Light, uma vida sem valores";</p> <p><u>Texto 2:</u> Conferência Episcopal Portuguesa, Nota sobre a educação da sexualidade, 1;</p> <p><u>Texto 5:</u> Catecismo da Igreja Católica, 2332.</p> <p><b>TPC:</b> Responde a uma das seguintes questões.</p> <p>1- Aprendeste algo de novo sobre a sexualidade?</p>	 <p>Gustav Klimt, O Beijo, 1908</p>	
--	--	--	--	--



## Unidade Letiva 1 – O AMOR HUMANO

**META F:** Conhecer a mensagem e cultura bíblicas.

**META Q:** Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.

**ESTRATÉGIA GLOBAL DA AULA:** Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo, através de um estudo da mensagem cristã.

**Sumário Aula10:**

Correção do Trabalho de casa.


Mensagem Bíblica sobre o Amor: textos da Bíblia que nos falam de amor.

Objetivos	Conteúdos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação Formativa
- Descobrir a mensagem cristã sobre o amor.	- A mensagem cristã sobre o Amor:  - Textos da Bíblia que nos falam de Amor.	- Acolhimento dos alunos à sala de aula.  - Abertura da lição e registo do sumário. - Chamada dos alunos: verificação da pontualidade, assiduidade, Tpc. - Registo de faltas no dossier do professor. - Correção do TPC.  Com vista à consolidação dos conteúdos, passa-se à:  - Projeção de um PTT, sobre o assunto.  ▪ Livro do Génesis; Salmos, Cântico dos Cânticos.	- Quadro/Giz - Ficha de observação de aulas do professor.    - Projetor Multimédia. - Computador.	- Assiduidade. - Pontualidade. - Correção do TPC.  - Feedback da aula anterior.  - Participação. - Interesse. - Cooperação.

1

Gabriela Beato



Reconhecer na pessoa de Jesus, a proposta de uma "Nova Lei".	- Os Papas e as suas mensagens sobre o Amor. (Bento XVI; João Paulo II, Francisco).  - JESUS propõe uma Nova Lei, um novo paradigma:  - A LEI DO AMOR. - Jesus provoca rutura. - A "Lei de Jesus" é salvar o Homem.	▪ Os Papas e a Civilização do Amor ▪ Bento XVI e a Encíclica: "Deus Caritas Est" - ( Deus é Amor) ▪ João Paulo II e o apelo aos Jovens ▪ Papa Francisco- Exortação Apostólica- Amoris laetitia- (A Alegria do Amor)  Leitura do texto bíblico, Lc 7, 36-50: procurando realçar os seguintes elementos do texto:  ▪ Que motivações, causas, atitudes, ações, comportamentos, emoções, gestos, retiramos deste texto?  <b>Proposta de TPC:</b> Visualização do Vídeo Cuerdas, vencedor do Prémio Goya 2014, do realizador Pedro Solís.	  - Textos de apoio facultados pelo professor. - FICHA DE TRABALHO 4 – "Mensagem bíblica sobre o Amor".	- Contextualização dos temas. -  - Atenção. - Concentração. - Interesse. - Responsabilidade.
--	---	---	--	---

2

Gabriela Beato






			<p><b>FIGURA DE TOMÁS DE AQUINO</b> e a Mensagem da Bíblia sobre o Amor.</p> <p>Este plano de aula tem como objetivo proporcionar aos alunos uma compreensão mais profunda da mensagem da Bíblia, com especial ênfase no tema do amor. Através da análise de uma figura histórica, Tomás de Aquino, o aluno irá explorar como o amor é apresentado no contexto bíblico e como esta mensagem pode ser aplicada na vida quotidiana.</p> <p><b>Objetivos de Aprendizagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>1. Compreender o contexto histórico e teológico de Tomás de Aquino.</li><li>2. Identificar e explicar o significado do amor no contexto bíblico.</li><li>3. Analisar e interpretar a mensagem da Bíblia sobre o amor.</li><li>4. Aplicar a mensagem da Bíblia sobre o amor à vida quotidiana.</li></ul> <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>1. Tomás de Aquino: biografia e obra.</li><li>2. O amor no contexto bíblico: amor a Deus e amor ao próximo.</li><li>3. A mensagem da Bíblia sobre o amor: o amor como fundamento da fé.</li><li>4. A aplicação da mensagem da Bíblia sobre o amor na vida quotidiana.</li></ul>	
--	--	--	---	--

# Apêndice IV

## Planificação anual




Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola D. António Ferreira Gomes

Ano letivo 2016/2017	Planificação Anual	8º ano			
<b>UNIDADE 1 – O Amor Humano</b>					
Metas Curriculares/de Aprendizagem	Objetivos	Conteúdos	Estratégias / Recursos	Instrumentos de Avaliação	Calendarização
<p>Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.</p> <p>M. Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano.</p> <p>H. Articular uma perspectiva sobre as principais propostas doutrinárias da Igreja Católica.</p>	<p>- Reconhecer a sexualidade, a fecundidade e o amor humano como essenciais à realização da pessoa.</p> <p>- Relacionar os dados das ciências sobre o planeamento familiar com a interpretação cristã e na liberdade responsável de cada pessoa.</p>	<p>- Amor e fecundidade humana:</p> <p>- Fecundidade e sinal e fruto do amor, todo o amor e fecundo e criativo;</p> <p>- O amor abertura à família e à relação com os outros.</p> <p>- Noção de planeamento familiar;</p> <p>- Os métodos anticoncecionais: sua eficácia, vantagens e desvantagens; as suas limitações éticas.</p> <p>- A Paternidade e a Maternidade responsáveis.</p>	<p>- Leitura e análise de textos do manual.</p> <p>- Leitura e análise de textos filosóficos, literários, poéticos, bíblicos, fornecidos pelo professor.</p> <p>- Diálogo / Debates.</p> <p>- Elaboração de fichas de trabalho pelo professor.</p> <p>- Trabalhos individuais e de grupo.</p> <p>- Jogos pedagógicos</p>	<p>- Avaliação diagnóstica.</p> <p>- Assiduidade.</p> <p>- Pontualidade.</p> <p>- Responsabilidade.</p> <p>- Criatividade.</p> <p>- Ficha de registos de observação do professor.</p> <p>- Participação organizada.</p>	8 aulas

Gabriela Beato

Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola D. António Ferreira Gomes

<p>F. Conhecer a mensagem e cultura bíblicas.</p> <p>O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.</p>	<p>- Descobrir a mensagem cristã sobre o amor e a fecundidade, reconhecendo as suas implicações na prática da vida quotidiana.</p> <p>- Desenvolver uma atitude responsável perante a sexualidade.</p>	<p>- A fundamentação da posição da Igreja Católica sobre o controlo da natalidade, uma perspectiva ética que defende:</p> <p>a) O respeito pela vida humana;</p> <p>b) Abertura a vida;</p> <p>c) Que o ato sexual não é um egoísmo a dois;</p> <p>e) A vivência da plenitude da ação sexual: união, relação pessoal e procriação;</p> <p>f) O discernimento responsável do casal.</p> <p>- A fecundidade como bênção de Deus</p> <p>- Os filhos como dádivas de Deus.</p> <p>- A proposta de Jesus: a de uma família universal, que se expressa no amor.</p>	<p>- Placard da disciplina de EMRC.</p> <p>- Apresentações Power Point.</p> <p>- Manual adotado pela disciplina.</p> <p>- Visualização de vídeos, reportagens.</p> <p>- Utilização de cartolinas para exposição de trabalhos.</p> <p>- Utilização do quadro.</p>	<p>- Cumprimento das regras.</p> <p>- Trabalhos individuais e de grupo.</p> <p>- Fichas de trabalho fornecidas pelo professor.</p> <p>- Fichas de avaliação.</p> <p>- Trabalhos de pesquisa elaborados pelos alunos.</p> <p>- Fichas de Autoavaliação.</p> <p>- Heteroavaliação.</p>	
---	--	---	--	--	--

Gabriela Beato

Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola D. António Ferreira Gomes



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- A responsabilidade como antecipação das consequências dos próprios atos e opções.</li> <li>- O respeito pelo próprio corpo, os sentimentos próprios e os dos outros.</li> <li>- A importância da fidelidade e da doação no amor e na sexualidade.</li> </ul>			
--	--	---	--	--	--

Gabriela Beato

Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola D. António Ferreira Gomes



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



Ano letivo 2016/2017		Planificação Anual		8º ano	
<b>UNIDADE 2 – O Ecumenismo</b>					
Metas Curriculares/de Aprendizagem	Objetivos	Conteúdos	Estratégias / Recursos	Instrumentos de Avaliação	Calendarização
<p>E. Identificar o núcleo central do cristianismo e do catolicismo.</p> <p>D. Promover o diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e a colaboração entre os povos.</p> <p>I. Conhecer o percurso da Igreja no tempo e o seu</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o Cristianismo como uma comunidade de crentes na História humana.</li> <li>- Encontrar contributos do cristianismo, na construção da História Ocidental.</li> <li>- Interpretar criticamente factos históricos sobre a separação entre as igrejas.</li> <li>- Identificar o núcleo central constitutivo das igrejas saídas da Reforma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Cristianismo no I milénio: o contributo na construção da civilização ocidental.</li> <li>- desenvolvimento de povos e culturas.</li> <li>- sistematização da fé. (credo)</li> <li>- instrumento de humanização.</li> <li>- O cisma entre Ocidente e Oriente;</li> <li>- Identidade da Igreja Latina (Romana) e da Igreja Ortodoxa (Bizantina);</li> <li>- O cisma do Ocidente;</li> </ul>	(cf. Unidade 1)	(cf. Unidade 1)	7 aulas

Gabriela Beato

<p>contributo para a construção da sociedade.</p> <p>G. Identificar os valores evangélicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer na perspetiva cristã sobre a unidade o fundamento da adesão confiante ao Deus de Jesus Cristo.</li> <li>- Retirar as implicações decorrentes da perspetiva católica sobre a unidade para o diálogo ecuménico.</li> <li>- Organizar um universo de valores orientado para a unidade entre todos os cristãos, identificando o fundamento religioso do movimento ecuménico.</li> </ul>	<p>- A Reforma Protestante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Martinho Lutero;</li> <li>- João Calvino.</li> </ul> <p>- O Anglicanismo.</p> <p>- A identidade das Igrejas da reforma;</p> <p>- A multiplicidade das denominações protestantes;</p> <p>- A Questão bíblica: cânone protestante e cânone católico.</p> <p>- A mensagem cristã propõe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- crenças unidas;</li> <li>- modéstia e humildade;</li> <li>- paciência e tolerância;</li> <li>- amor.</li> </ul> <p>- Contributo do Cristianismo na humanização das leis e dos costumes. Uma religião:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Profundamente inserida na vida das pessoas e dos povos.</li> <li>- Que afirma o valor e a dignidade da Pessoa Humana.</li> </ul>	<p>(cf. Unidade 1)</p>	<p>(cf. Unidade 1)</p>	
---	---	---	------------------------	------------------------	--

Gabriela Beato

<p>D: Promover o diálogo inter religioso como suporte para a construção da paz e a colaboração entre os povos.</p>	<p>Caraterizar o ecumenismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que defende a dignidade do trabalho e da justa remuneração.</li> <li>- Dá importância à educação e à liberdade do pensamento.</li> <li>- Que propõe uma fraternidade comum na pluralidade de rostos e de pensamentos.</li> </ul> <p>- Atitudes para a construção da unidade:</p> <p>- Ecumenismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimento promotor da unidade dos cristãos e da vivência da paz.</li> <li>- Esforço de entendimento, respeito, diálogo e reconhecimento da dignidade do outro.</li> <li>- Movimento que não é fusão, não é anulação.</li> <li>- Eliminação de juízos, palavras e ações hostis.</li> <li>- Acolhimento generoso do outro e aceitação do testemunho que dá da mensagem;</li> <li>- Reconhecimento dos próprios erros;</li> </ul> <p>- Cooperação na construção da sociedade:</p>			
--	----------------------------------	--	--	--	--

Gabriela Beato

Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola D. António Ferreira Gomes



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



	- Reconhecer testemunhos/ experiências promotoras da união entre os cristãos.	- A Comunidade de Santo Egídio. (Andrea Riccardi) - Experiência dos Focolares. (Chiara Lubich) - Taizé. (irmão Roger) - Concílio Vaticano II. (João XXIII)  - Construção de pontes para a unidade: o contributo pessoal de cada um.			
--	---	--	--	--	--

Gabriela Beato

Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola D. António Ferreira Gomes



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



Ano letivo 2016/2017		Planificação Anual		8º ano	
UNIDADE 3 – A Liberdade					
Metas Curriculares/de Aprendizagem	Objetivos	Conteúdos	Estratégias / Recursos	Instrumentos de Avaliação	Calendarização
L. Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé.  Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.  M. Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano.	- Questionar o sentido da realidade envolvente que constitui o ser humano.  - Reconhecer que a consciência autónoma da pessoa deriva da sua condição de ser livre e está orientada para o bem.  - Interpretar criticamente situações de manipulação da consciência humana.  - Tomar consciência dos riscos das dependências.  - Interpretar a Páscoa como experiência da libertação.	- Os conceitos de liberdade e livre arbítrio;  - A liberdade orientada para o bem;  - Definição de bem e "bem maior";  - Condicionamentos à liberdade e resposta do ser humano. (Condicionantes da Ação Humana: físico- biológicas- psicológicas e histórico-culturais).  - A consciência moral;  - Heteronomia e Autonomia morais;  - A opção pelo bem.	(cf. Unidade 1)	(cf. Unidade 1)	7 aulas

Gabriela Beato

Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola D. António Ferreira Gomes



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



<p>G. Identificar os valores evangélicos.</p> <p>M: Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a mensagem cristã sobre a relação entre a bondade amorosa de Deus e a liberdade humana.</li> <li>- Tomar consciência da liberdade como um bem para a realização pessoal.</li> <li>- Encontrar na sociedade que nos envolve, dependências, que nos possam escravizar.</li> </ul>	<p>- O discernimento e o juízo crítico.</p> <p>Liberdade e manipulação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de manipulação.</li> <li>- Tipos de manipulação;</li> <li>- Consciência da manipulação e de que se esta a ser alvo e libertar-se dela;</li> <li>- A libertação da manipulação.</li> <li>- Quando a liberdade se autodestrói.</li> <li>- As dependências que escravizam a pessoa: Álcool; Drogas; Jogo; Consumo; Sexo; o uso constante do computador, da TV e dos Vídeos Jogos e do Telemóvel;</li> <li>- Fatores motivacionais para a adesão aos comportamentos de risco: pressão dos grupos; dificuldade em renunciar ao prazer imediato ausência de um programa de vida.</li> </ul>	<p>(cf. Unidade 1)</p>		
--	---	---	------------------------	--	--

Gabriela Beato

Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola D. António Ferreira Gomes



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- O agir segundo a própria consciência e valores fundamentados.</li> <li>- <i>O Caminho de Santiago</i> como proposta de libertação, amor e encontro.</li> <li>- A proposta de Jesus Cristo e a Pascoa cristã.</li> <li>- O respeito pela a liberdade humana.</li> <li>- A dignidade humana e a sua atuação segundo a sua consciência e a sua vontade.</li> </ul>			
--	--	--	--	--	--

Gabriela Beato

Ano letivo 2016/2017		Planificação Anual		8º ano	
UNIDADE 4 – Ecologia e valores					
Metas Curriculares/de Aprendizagem	Objetivos	Conteúdos	Estratégias / Recursos	Instrumentos de Avaliação	Calendarização
D: Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer na dignidade humana a sua relação com a totalidade da Criação enquanto dádiva de Deus.</li> <li>- Interpretar criticamente a ação humana sobre a natureza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O mundo é a nossa casa;</li> <li>- A Ecologia como reflexão acerca da casa de todos os seres humanos: dádiva de Deus.</li> <li>- Ecologia e valores: definição. (Ecologia: do grego: Oikos - casa + Logos- estudo).</li> <li>Valor- termo de origem latina que significa força, coragem, valentia.</li> <li>- Tudo na natureza está interligado: a relação dos seres vivos entre si e a relação do ser humano com os outros seres vivos;</li> </ul>	(cf. Unidade 1)	(cf. Unidade 1)	

Gabriela Beato

C. Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber as implicações que a ação humana tem sobre a natureza.</li> <li>- Conhecer a perspetiva religiosa sobre a natureza como local de encontro com Deus.</li> <li>- Reconhecer o contributo do Cristianismo no cuidado da natureza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A ação humana e a natureza: sinais preocupantes de mudança.</li> <li>Ameaças ambientais:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diminuição da camada de ozono que protege o planeta da radiação solar ultravioleta</li> <li>✓ Aumento da temperatura global</li> <li>✓ Outros exemplos...</li> </ul> </li> <li>- A natureza como dádiva divina que merece o empenho do ser humano na sua preservação e conservação.</li> <li>- Tradições religiosas:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Hinduísmo</li> <li>Budismo</li> <li>Judaísmo</li> <li>Cristianismo</li> </ul> </li> <li>- A Responsabilidade do ser humano que não se limita à proteção do ambiente natural, mas inclui, acima de tudo, o cuidado das próprias pessoas.</li> <li>- A preservação da saúde do ambiente natural, cria condições para o bem-estar e para o futuro da humanidade.</li> </ul>	(cf. Unidade 1)	(cf. Unidade 1)	7 aulas
M: Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano.					

Gabriela Beato

# Apêndice V

## Fichas de trabalho



Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola Básica D. António  
Ferreira Gomes

### Unidade letiva 1- O Amor Humano

#### **FICHA DE TRABALHO 1 - VÍDEO (A HISTÓRIA DE TERESINHA DE JESUS- ESPERANÇA DE VENCER)**

##### **O vídeo retrata...**

*“A história de uma mulher que durante 4 anos lutou contra um cancro na cavidade oral, que a levou a ter que enfrentar diversas reconstruções faciais. Uma história de perseverança que lhe deixou muitas marcas, mas que, a levou a superar-se a si própria.”*

**José Alberto Carvalho- Jornalista**

##### **O vídeo faz-nos pensar...**

- 1- Poderá esta história ser considerada uma história de amor? Justifique a sua resposta.
- 2- Que aspetos destaca na história, que lhe possam servir para trabalhar a Unidade Letiva1- O Amor Humano?
- 3- Que ensinamento retira desta história?

Gabriela Beato

Ano Letivo 2016/2017  
Ficha 1

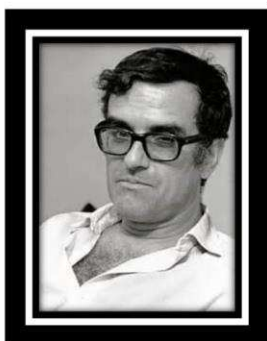


## Unidade letiva 1- O Amor Humano | 8ºano

### FICHA DE TRABALHO 2

**POESIA** "(...). Um poema é um composto de relâmpagos de linguagem que nos permite quebrar o vidro fosco do tempo e descrever as cores e a vibração das almas. (...) O amor à poesia não se aprende - nada do que é verdadeiramente fundamental na vida se aprende- mas pode contagiar-se." (Inês Pedrosa, in Poemas de Amor)

#### O poeta Alexandre O'Neill



#### O Amor é o Amor

O amor é o amor — e depois?!

Vamos ficar os dois

a imaginar, a imaginar?...

O meu peito contra o teu peito,

cortando o mar, cortando o ar.

Num leito

há todo o espaço para amar!

Na nossa carne estamos

Gabriela Beato

Alexandre O'Neill nasceu no dia 19 de dezembro de 1924, na cidade de Lisboa. O'Neill foi um dos fundadores do movimento surrealista de Lisboa. É nesta corrente que publica a sua primeira obra, o volume de colagens, A Ampola Miraculosa, mas o grupo rapidamente se desdobra e acaba.

Não conseguindo viver apenas da sua arte, o autor alargou a sua ação à publicidade. É da sua autoria o lema publicitário: «há mar e mar, há ir e voltar».

Foi várias vezes preso pela polícia política PIDE. Em 1958, com a edição de No Reino da Dinamarca, Alexandre O'Neill viu-se reconhecido como poeta.

Escreveu obras como: As Andorinhas não tem restaurante; A Saca de Orelhas, Uma Coisa em Forma de Assim, As Horas já de Números Vestidas, Poemas com endereço, entre outras.

Portal da Literatura

e trocamos — somos um? somos dois?

espírito e calor!

O amor é o amor — e depois?

Alexandre O'Neill, in 'Abandono Vigiado'

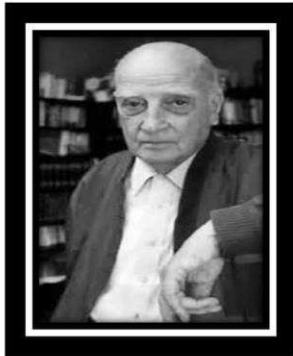
Ano Letivo 2016/2017  
Ficha 2



## Unidade letiva 1- O Amor Humano | 8ºano

### O poema faz-nos pensar...

### O poeta António Gedeão...



António Gedeão (1906-1997) pseudónimo de Rómulo Vasco da Gama de Carvalho nasceu e faleceu em Lisboa. Além de poeta foi professor de física e química, pedagogo, investigador da história da ciência em Portugal e um divulgador da ciência. Aliou a ciência à literatura.

São dois dos seus poemas mais célebres: Pedra Filosofal e Lágrima de Preta.

Jaz no Jazigo dos Escritores Portugueses, no Talhão dos Artistas do Cemitério dos Prazeres, em Lisboa, junto a outros vultos notáveis das letras portuguesas.

Portal da Literatura

Este é o poema do amor.  
Do amor tal qual se fala, do amor  
sem mestre.  
Do amor.  
Do amor.  
Do amor.  
Este é o poema do amor.  
Do amor das fachadas dos prédios  
e dos recipientes do lixo.  
Do amor das galinhas, dos gatos e  
dos cafés, e  
de toda a espaço de bicho.  
Do amor.  
Do amor.  
Do amor.  
Este é o poema do amor.  
Do amor das soleiras das portas  
e das varandas que estão por cima  
dos números das portas  
com begónias e avencas plantadas  
em tachos e terrinas.  
Do amor das janelas sem cortinas  
ou de cortinas sujas e tortas.  
Este é o poema do amor.

Gabriela Beato

Do amor das pedras brancas do  
passeio  
com pedrinhas pretas a enfeitá-lo  
para os olhos se entreterem,  
e as ervas teimosas a nascerem de  
permeio  
e os homens de cócoras a  
raparem-nas e elas por outro lado  
a crescerem.  
Do amor das cadeiras cá fora em  
redor das mesas  
com as chávenas de café em cima  
e o toldo de riscas encarnadas.  
Do amor das lojas abertas, com  
muitos fregueses e freguesas  
a entrarem e a saírem, e as  
pessoas todas muito malcriadas.  
Este é o poema do amor.  
Do amor do sol e do luar,  
do frio e do calor,  
das Árvores e do mar,  
da brisa e da tormenta,  
da chuva violenta,  
da luz e da cor.

Ano Letivo 2016/2017  
Ficha 2



## Unidade letiva 1- O Amor Humano | 8ºano

Do amor do ar que circula  
e varre os caminhos  
e faz remoinhos  
e bate no rosto e fere e estimula.  
Do amor de ser distraído e pisar as  
pessoas graves,  
do amor de amar sem lei nem  
compromisso,  
do amor de olhar de lado como  
fazem as aves,  
do amor de ir, e voltar, e tornar a  
ir, e ninguém ter nada com isso,  
Do amor de tudo quanto é livre,  
de tudo quanto mexe e esbraceja,  
que salta, que voa, que vibra e  
lateja.  
Das fitas ao vento,  
dos barcos pintados,  
das frutas, dos cromos, das caixas  
de tintas, dos supermercados.  
Este é o poema do amor.  
O poema que o poeta  
propositadamente escreveu

só para falar de amor,  
de amor.  
de amor.  
de amor.  
Para que um dia, quando o  
Cérebro Eletrónico  
contar as palavras que o poeta  
escreveu,  
tantos que,  
tantos se,  
tantos lhe,  
tantos tu,  
tantos ela, tantos eu,  
conclua que a palavra que o poeta  
mais vezes escreveu  
foi amor,  
amor,  
amor.  
Este é o poema do amor.  
António Gedeão, in 'Poema do  
amor'

### O poema faz-nos pensar...



## Unidade letiva 1- O Amor Humano | 8ºano

### O poeta Nuno Júdice



Nuno Júdice (Mexilhoeira Grande, 1949) é um ensaísta, poeta, ficcionista e professor universitário português. Licenciou-se em Filologia Românica, pela Universidade de Lisboa e obteve o grau de Doutor, pela Universidade Nova, onde é professor catedrático, apresentando, em 1989, uma dissertação sobre Literatura Medieval. Conselheiro Cultural da Embaixada de Portugal e Diretor do Instituto Camões em Paris, publicou antologias, edições de crítica literária, estudos sobre Teoria da Literatura e Literatura Portuguesa e mantém uma colaboração regular na imprensa. Escreveu livros como: O B.I do Capuchinho vermelho; A Ideia do Amor e outros contos; o Fruto da gramática, entre outros.

Portal da Literatura

Em quem pensar, agora, senão em ti?

Mas ensinaste-me a sermos dois;

Tu, que me esvaziaste de coisas incertas,

e a ser contigo aquilo que sou,

e trouxeste a manhã da minha noite.

até sermos um apenas no amor que nos une,

É verdade que te podia dizer:

contra a solidão que nos divide.

"Como é mais fácil deixar que as coisas

Mas é isto o amor:

não mudem, sermos o que sempre fomos,  
mudarmos

ver-te mesmo quando te não vejo,

apenas dentro de nós próprios?"

ouvir a tua voz que abre as fontes de todos os rios,

Gabriela Beato

mesmo esse que mal corria quando por ele passámos,

Ano Letivo 2016/2017  
Ficha 2



## Unidade letiva 1- O Amor Humano | 8ºano

subindo a margem em que descobri o sentido  
de irmos contra o tempo, para ganhar o tempo  
que o tempo nos rouba.  
Como gosto, meu amor,  
de chegar antes de ti para te ver chegar  
com a surpresa dos teus cabelos,

e o teu rosto de água fresca que eu bebo,  
com esta sede que não passa.  
Tu: a primavera luminosa da minha expectativa,  
a mais certa certeza de que gosto de ti,  
como gostas de mim,  
até ao fundo do mundo que me deste.

Nuno Júdice, in 'Pedro, Lembrando Inês'

### O poema faz-nos pensar...



Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola Básica D. António  
Ferreira Gomes

## Unidade letiva 1- O Amor Humano

### **FICHA DE TRABALHO 3 - textos sobre a temática: "A SEXUALIDADE"**

**TEXTO 1:** A sexualidade é "uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura, intimidade. Manifesta-se no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e sentimos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual. Ela influencia os nossos sentimentos, ações e interações e contribui para a nossa saúde física e mental." (Organização Mundial de Saúde, 2006)

**TEXTO 2:** "A sexualidade é um dos núcleos estruturantes e essenciais da personalidade humana, que não se reduz a alguns momentos e comportamentos, mas é, pelo contrário, um complexo que se integra no pleno e global desenvolvimento da pessoa. Tem uma dimensão biológica, evidente na diferenciação sexual, nos mecanismos indutores de prazer sexual e reprodução, no crescimento e nos ciclos de mudança e aparência física. Tem, também, uma dimensão psicológica, que se exprime no conjunto de emoções e sentimentos que proporciona, na sua evolução com a maturidade e a experiência, na influência sobre a autoestima, na variedade das suas expressões afetivas e no sentido em que proporciona segurança e comunicabilidade interpessoal. Nesta relação se situa a dimensão social da sexualidade, uma vez que os encontros e desencontros de uma relação contribuem para amadurecer, em cada homem ou mulher, dinâmismos de doação, de entrega, de abertura aos outros e ao mundo". (Conferência Episcopal Portuguesa, *Nota sobre a educação da sexualidade, 1*)

**TEXTO 3:** "Sem dúvida, que uma das funções indubitavelmente importantes do sexo diz respeito à procriação. (...) mas a experiência sexual não pode limitar-se simplesmente à função procriadora. Nos seres humanos, os dispositivos naturais que asseguram a perpetuação da espécie têm sempre outras dimensões também, que a biologia não parece haver previsto. (...)

(cont) "a verdade é que são precisamente os animais que só empregam o sexo para procriar, como só utilizam o que comem para se alimentarem ou o exercício físico para a conservação da saúde; os seres humanos, nós, em contrapartida, inventámos o erotismo, a gastronomia e o desporto. O sexo é um mecanismo de reprodução para os homens, como também para os veados e os besugos; mas nos homens o sexo produz muitos outros efeitos

Gabriela Beato

Ano Letivo 2016/2017  
Ficha 3



Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola Básica D. António  
Ferreira Gomes

## Unidade letiva 1- O Amor Humano

simultâneos, como, por exemplo, a poesia lírica e a instituição matrimonial-  
que nem os veados nem os besugos conhecem.” (Fernando Savater, *Ética para  
um jovem*)

**TEXTO 4:** “a sexualidade é uma linguagem pela qual transmitimos a  
afetividade, já que a pessoa, porque é sexuada, necessita de um  
intercâmbio físico, e isto implica exceder o mero contato sexual, ir para  
além de si, mesmo, buscar a promoção do outro em todos os âmbitos da  
vida”. (O Homem Light, *Uma vida sem valores*)

**TEXTO 5:** “A sexualidade afeta todos os aspetos da pessoa humana, na  
unidade do seu corpo e da sua alma. Diz respeito particularmente à  
afetividade, à capacidade de amar e de procriar, e, de um modo mais geral,  
à aptidão a criar laços de comunhão com outrem”. (Catecismo da Igreja Católica,  
2332)

Gabriela Beato

Ano Letivo 2016/2017  
Ficha 3



Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola Básica D. António  
Ferreira Gomes

## Unidade letiva 1- O Amor Humano

### **FICHA DE TRABALHO 4- A Mensagem Bíblica sobre o Amor.**

Lê o seguinte texto:

36«Um fariseu convidou-o para comer consigo. Entrou em casa do fariseu, e pôs-se à mesa. 37Ora certa mulher, conhecida naquela cidade como pecadora, ao saber que Ele estava à mesa em casa do fariseu, trouxe um frasco de alabastro com perfume. 38Colocando-se por detrás dele e chorando, começou a banhar-lhe os pés com lágrimas; enxugava-os com os cabelos e beijava-os, unguindo-os com perfume. 39Vendo isto, o fariseu que o convidara disse para consigo: «Se este homem fosse profeta, saberia quem é e de que espécie é a mulher que lhe está a tocar, porque é uma pecadora!» 40Então, Jesus disse-lhe: «Simão, tenho uma coisa para te dizer.» «Fala, Mestre» - respondeu ele. 41«Um prestamista tinha dois devedores: um devia-lhe quinhentos denários e o outro cinquenta. 42Não tendo eles com que pagar, perdoou aos dois. Qual deles o amará mais?» 43Simão respondeu: «Aquele a quem perdoou mais, creio eu.» Jesus disse-lhe: «Julgaste bem.» 44E, voltando-se para a mulher, disse a Simão: «Vês esta mulher? Entrei em tua casa e não me deste água para os pés; ela, porém, banhou-me os pés com as suas lágrimas e enxugou-os com os seus cabelos. 45Não me deste um ósculo; mas ela, desde que entrou, não deixou de beijar-me os pés. 46Não me unguiste a cabeça com óleo, e ela ungiu-me os pés com perfume. 47Por isso, digo-te que lhe são perdoados os seus muitos pecados, porque muito amou; mas àquele a quem pouco se perdoa pouco ama.» 48Depois, disse à mulher: «Os teus pecados estão perdoados.» 49Começaram, então, os convivas a dizer entre si: «Quem é este que até perdoa os pecados?» 50E Jesus disse à mulher: «A tua fé te salvou. Vai em paz.»

Lc 7, 36-50

#### **Responda às seguintes questões:**

1- Que motivações, causas, atitudes, ações, comportamentos, emoções, gestos, retiramos deste texto?

Gabriela Beato

Ano Letivo 2016/2017  
Ficha 4



Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola Básica D. António  
Ferreira Gomes

## Unidade letiva 1- O Amor Humano

---

2- O que é que os gestos de Jesus nos podem dizer acerca do modo como nos devemos relacionar com as pessoas?

Gabriela Beato

Ano Letivo 2016/2017  
Ficha 4

# Apêndice VI

## Fichas-síntese/reflexão

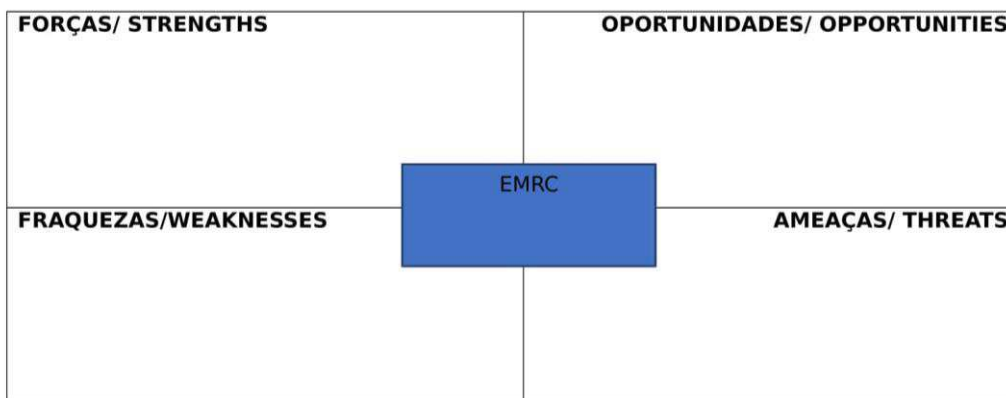


Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola Básica D. António Ferreira  
Gomes UCP- PORTO

### **REFLEXÃO FINAL ACERCA DO MEU PERCURSO E DA DISCIPLINA** 8ºano

QUEM SOU?	O QUE QUERO?	COMO QUERO?

**3- Se tivesses que apresentar a disciplina de EMRC, em análise Swot, a novos alunos, que desconhecassem a sua finalidade e natureza, como o farias?**



**“AMA ET QUOD VIS FAC”** (STO. AGOSTINHO)

Gabriela Beato  
Ficha 11

## Apêndice VII

### Ficha de orientação para os trabalhos de grupo



Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola Básica D. António Ferreira Gomes



UCP- PORTO

#### Orientação para a realização de trabalhos de grupo

#### EMRC- 8ºC

- **Os trabalhos serão realizados nos dias 30/01/2017 e 06/02/2017**, em contexto sala de aula.
- A apresentação do trabalho, será efetuada por **todos** os elementos do grupo, no dia **13/02/2017**, perante o grupo turma. Terá a duração máxima de **10 minutos**. O formato de apresentação do trabalho poderá ser escolhido pelos alunos. (Powerpoint, word, banda desenhada, cartaz, entrevista, teatro, inquérito, vídeo, Kahoot)

A apresentação deve pautar-se por um comportamento exemplar e responsável, por parte de todos os alunos: os que apresentam o trabalho, e os que assistem à apresentação.

#### O grupo deverá:

1. Ser constituído por três elementos.
2. Selecionar o tema que pretende trabalhar.
3. Definir/eleger o porta-voz do grupo. O porta-voz deve assumir-se como um líder democrático. Eventuais problemas devem ser colocados de imediato, pelo porta-voz, ao professor.
4. Elaborar um esquema ou estrutura do trabalho, que deverá ser entregue no final da aula de **30/01/2017**.
5. Tomar as decisões em conjunto: escolha do porta-voz, definição do tipo de trabalho, materiais a organizar, forma de apresentação ao grupo/turma, etc.
6. Caso se justifique, proceder a uma eventual divisão de tarefas.
7. Atuar de forma democrática: **todos têm o direito e o dever de participar ativamente**.
8. Agir, com sentido de partilha e de corresponsabilidade.
9. Após conclusão do trabalho final, enviar o mesmo, até ao final do mês de fevereiro, para correio eletrónico do professor- (gabrielabeato@gmail.com).
10. Após as apresentações dos trabalhos, (dia 13/02), fazer a **auto e heteroavaliação**, e entregá-la Professor, no final da aula.

N.B.: Com o trabalho de grupo espera-se, para além das **aprendizagens relevantes** relacionadas com a Unidade Letiva lecionada, o desenvolvimento da **iniciativa** e da **autonomia**, da **originalidade** e da **criatividade**, do **espírito crítico** e **autocrítico** e a **aceitação incondicional do Outro**.



Bom trabalho!

A professora: Gabriela Beato

Ano letivo 2016-2017

Ficha 1: Orientação para a realização de trabalhos de grupo

## Apêndice VIII

### Ficha de orientação/organização e aquisição de novas aprendizagens



Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola Básica D. António Ferreira Gomes



UCP- PORTO

#### Orientação/ organização e aquisição de novas aprendizagens

NOME/ Nº DOS ALUNOS	TEMA DO TRABALHO	ÍTENS A DESENVOLVER
<b>GRUPO 1</b>		
N.º1- A N.21- B N. 18- C		
<b>GRUPO 2</b>		
N.2- D N.11- E N. 16- F		
<b>GRUPO 3</b>		
N.3- G N.23- H N.7- I		
<b>GRUPO 4</b>		
N.6- J N.22- K N.8- L		
<b>GRUPO 5</b>		
N.9- M N.19- N N.4- O		
<b>GRUPO 6</b>		
N. 13- P N.5- Q N. 25- R		

Ano letivo 2016/17  
Ficha 2- Constituição dos Grupos.

Gabriela Beato



--	--	--

**OBSERVAÇÕES RETIRADAS NA REALIZAÇÃO DOS TRABALHOS:**

- Alguns grupos manifestaram alguma dificuldade em trabalhar em silêncio, sobretudo no momento de elaboração de pareceres representativos do grupo.
- Notam-se algumas lacunas nas tentativas de consenso que teriam que estabelecer, por fim a atingirem os objetivos que lhe foram determinados, no início da aula.
- Os alunos encontravam-se bastante empenhados, pela utilização das TIC e realização de trabalho colaborativo.
- As solicitações ao professor foram uma constante e muito pertinentes.
- A segunda aula de trabalhos de grupo, decorreu na Biblioteca da escola. Os alunos adotaram um comportamento bom e agilizaram todos os procedimentos necessários à realização dos trabalhos.
- Destaca-se positivamente a consulta de bibliografia disponível na biblioteca, pelos alunos.
- Foi necessário definir tarefas mais específicas a um grupo de trabalho, nomeadamente, o grupo 4, que se encontrava com dificuldade no estabelecimento de divisão de tarefas.
- A realização dos trabalhos de grupo propiciou a necessidade de aproximação dos alunos, e o estabelecimento de relações, inclusivamente naqueles que não tinham muita proximidade entre si.
- Pela necessidade de estruturação do trabalho, e de apresentação de uma reflexão crítica inicial, a que todos teriam que obedecer, os alunos desenvolveram o espírito crítico e foram envolvidos e responsabilizados pela elaboração de uma linha de pensamento comum a todos.
- No final, os alunos, consideraram que, a necessidade de encontrar consenso os obrigou a trabalhar a comunicação interpessoal.

# Apêndice IX

## Ficha de auto e heteroavaliação dos trabalhos



Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola Básica D. António Ferreira Gomes



UCP-PORTO

### Auto e heteroavaliação dos grupos de trabalho- 8ºC

GRUPO1	AUTO AVALIAÇÃO	HETERO- AVALIAÇÃO										
A B C	Nota:	<table border="1"> <tr> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	2	3	4	5	6					
	2	3	4	5	6							
	Justificação:	Justificação:										
No próximo trabalho vou melhorar:	No próximo trabalho devem melhorar:											
GRUPO 2												
D E F	Nota:	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	1	3	4	5	6					
	1	3	4	5	6							
	Justificação:	Justificação:										
No próximo trabalho vou melhorar:	No próximo trabalho devem melhorar:											

Ano letivo 2016/17

Ficha 3- Auto e heteroavaliação dos Grupos de Trabalho.

Gabriela Beato



GRUPO 3												
G H I	Nota:	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	1	2	4	5	6					
	1	2	4	5	6							
	Justificação:	<p>Justificação:</p> <p>No próximo trabalho devem melhorar:</p>										
GRUPO 4												
J K L	Nota:	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>5</td><td>6</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	1	2	3	5	6					
	1	2	3	5	6							
	Justificação:	<p>Justificação:</p> <p>No próximo trabalho devem melhorar:</p>										



GRUPO 5												
M N O	Nota:	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>6</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	1	2	3	4	6					
	1	2	3	4	6							
	Justificação:	Justificação:  No próximo trabalho devem melhorar:										
GRUPO 6												
P Q R	Nota:	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	1	2	3	4	5					
	1	2	3	4	5							
	Justificação:	Justificação:  No próximo trabalho devem melhorar:										

## Apêndice X

### Power Points usados nas aulas

O amor vem  
ENCONTRarte

### Sumário:

O amor e a arte.

Problema

Como se expressa o amor na arte e na cultura?

Vamos estudar a dimensão afetiva/ amorosa/ do ser humano recorrendo à natureza da Arte na cultura religiosa cristã.

Para desenvolvermos a nossa sensibilidade estética e a nossa capacidade de leitura crítica das imagens sugerimos:

Situação-Problema

1. Contemplação de uma imagem: **Pietà**, de Miguel Ângelo

2. Audição de **Stabat Mater**, de Pergolesi (O título do hino mais triste é um incipit da primeira linha, Stabat mater dolorosa (que significa "A mãe permaneceu cheia de tristeza") [5] . O hino chamado de Dolorosa, um dos mais pungentes e diretos poemas medievais, medita sobre o sofrimento de Maria, a mãe de Jesus, durante a crucificação.)

3. Contemplação de outras representações (esculturas e pinturas) sobre o tema

5. Leitura do poema **Pietà**, de Miguel Torga.

🔊 Pergolesi, Stabat Mater

Michelangelo,  
Pietà



### Observação da escultura

- Qual é o **tema**?
- Que tipo de **sentimentos** exprimem as figuras?
- Como imaginou, **Miguel Ângelo**, a morte de Jesus Cristo? Que nos quis transmitir na representação que dela faz?
- Como representa esse momento?
- Como representa a Virgem Maria, nesse momento?



Pietà - 2002  
Paula Rego,



Pietà de  
Giovanni  
Bellini  
(1460/4) |  
Galleria  
dell'Accadem  
ia, Veneza



**Boticelli**  
(1445-1510),  
*Pietà*



*Pietà (after  
Delacroix)  
de Vincent  
van Gogh  
(1889) |  
Museu Van  
Gogh,  
Amsterdão*



Pietà de Eugène Delacroix  
(1850) | Nasjonalgalleriet,  
Oslo, Norway

La Pietà de Salvador Dalí (1982)  
| Teatro-Museu Dalí, Figueres



## Pietà

Vejo-te ainda, Mãe, de olhar parado,  
Da pedra e da tristeza, no teu canto,  
Comigo ao colo, morto e nu, gelado,  
Embrulhado nas dobras do teu manto.

Sobre o golpe sem fundo do meu lado  
Ia caindo o rio do teu pranto;  
E o meu corpo pasmava, amortalhado,  
De um rio amargo que adoçava tanto.

Depois, a noite de uma outra vida  
Veio descendo lenta, apetecida  
Pela terra-polar de que me fiz;

Mas o teu pranto, pela noite além,  
Seiva do mundo, ia caindo, Mãe,  
Na sepultura fria da raiz.

(Miguel Torga, Poesia Completa, Diário I, vol. I)

Na literatura.

## Caracterização da experiência estética >>>

Miguel Ângelo representou a Mãe de Jesus com o corpo do filho morto  
A escultura foi encomendada pelo cardeal Jean de Bilheres para a Capela dos Reis de França (Basilica de São Pedro, Vaticano)

Observamos diferentes formas de representação de um drama da existência (escultura, música, poesia)

Os seus autores usaram meios diferentes para retratar a emoção sentida por Maria, Mãe de Jesus

## Caraterização da experiência estética

Apesar de se tratar de uma obra de arte sacra, e de representar a morte de Cristo (um momento importante do Cristianismo), a Pietá pode ser interpretada como uma **representação simbólica do Amor** que as mães nutrem pelos seus filhos e do **sofrimento perante a morte**. (de um filho)

A beleza formal da escultura estimula a nossa sensibilidade, provocando um estado afetivo paradoxal: somos ao mesmo tempo tocados pela dor e atraídos pela beleza da obra.

A este tipo de experiência chamamos **experiência estética** aos objetos capazes de a suscitar, objetos estéticos.

É um estado afetivo de agrado e de prazer suscitado pela apropriação subjetiva de um objeto, seja a contemplação da natureza, seja a criação ou a contemplação de uma obra de arte.

Experiência estética



## Sexualidade

René Magritte. "The Lovers (Les Amants)," oil on canvas, 1928

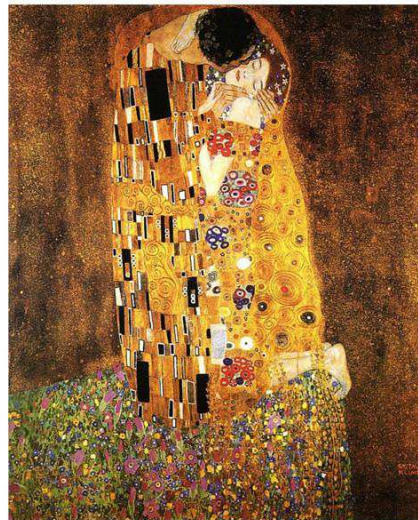


Perspetivas

Quando falamos de sexualidade estamos a falar de pessoas, da sua vida, de como é que mudaram, de sentimentos, de pensamentos, de coisas que dizem respeito à vida de cada pessoa, e que provavelmente levarão as pessoas a serem mais felizes e menos felizes, mas também a pensar em algo sobre próprio e sobre os outros” Sofia Aboim (socióloga)

A SEXUALIDADE É “uma energia que nos motiva a procurar amor, contato, ternura, intimidade. Manifesta-se no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e sentimos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual. Ela influencia os nossos sentimentos, ações e interações e contribui para a nossa saúde física e mental.”

(Organização Mundial de Saúde, 2006)



Gustav Klimt, *O Beijo* (1862 -1918)

## Fernando Savater, Ética para um Jovem

**“SEM DUVIDA, QUE UMA DAS FUNÇÕES INDUBITAVELMENTE IMPORTANTES DO SEXO DIZ RESPEITO À PROcriação. (...) MAS A EXPERIÊNCIA SEXUAL NÃO PODE LIMITAR-SE SIMPLEMENTE À FUNÇÃO PROcriADORA. NOS SERES HUMANOS, OS DISPOSITIVOS NATURAIS QUE ASSEGURAM A PERPETUAÇÃO DA ESPÉCIE TÊM SEMPRE OUTRAS DIMENSÕES TAMBÉM, QUE A BIOLOGIA NÃO PARECE HAVER PREVISTO. (...)”**



Milo, Vénus, deusa do amor  
(130 a. C.)

**“ A VERDADE É QUE SÃO PRECISAMENTE OS ANIMAIS QUE SÓ EMPREGAM O SEXO PARA PROcriAR, COMO SÓ UTILIZAM O QUE COMEM PARA SE ALIMENTAREM OU O EXERCÍCIO FÍSICO PARA A CONSERVAÇÃO DA SAÚDE; OS SERES HUMANOS, NÓS, EM CONTRAPARTIDA, INVENTAMOS O EROTISMO, A GASTRONOMIA E O DESPORTO. O SEXO É UM MECANISMO DE REPRODUÇÃO PARA OS HOMENS, COMO TAMBÉM PARA OS VEADOS E OS BESUGOS; MAS NOS HOMENS O SEXO PRODUZ MUITOS OUTROS EFEITOS SIMULTÂNEOS, COMO, POR EXEMPLO, A POESIA LÍRICA E A INSTITUIÇÃO MATRIMONIAL- QUE NEM OS VEADOS NEM OS BESUGOS CONHECEM.”**

---

## **MÉTODOS CONTRACETIVOS - EXERCÍCIOS**



### **Que TIPOS DE MÉTODOS CONTRACETIVOS conhece?**

- [Métodos Naturais ( auto-observação)]
- Hormonais ou Químicos
- Não – Hormonais ( barreira e cirúrgicos)

Explique  
em que se  
baseiam os  
métodos  
NATURAIS

-Os métodos naturais baseiam-se no conhecimento do período fértil da mulher e abstenção de relações sexuais nesse período.

Método da ovulação ou Billings - (muco cervical)

Método da temperatura.

Método do Calendário

- Os métodos naturais não têm quaisquer efeitos secundários **respeitam o biorritmo** da mulher. (vantagem)

-Não protegem de doenças sexualmente transmissíveis. (desvantagem)

**INDIQUE UMA VANTAGEM DO MÉTODO NATURAL E UMA DESVANTAGEM**

# DÊ exemplos de Métodos Contraceptivos Hormonais

Oral

Adesivo

Anel vaginal

Injetável

Implante

A pílula protege contra  
doenças sexualmente  
transmissíveis?

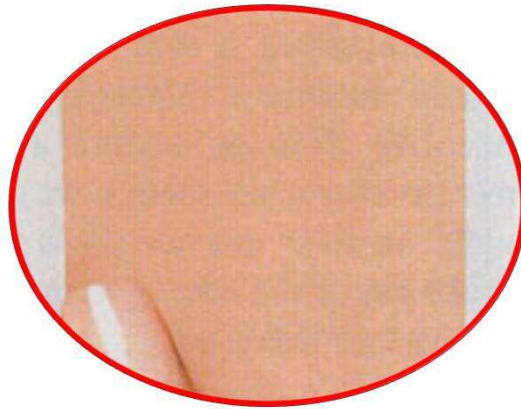
---

Não



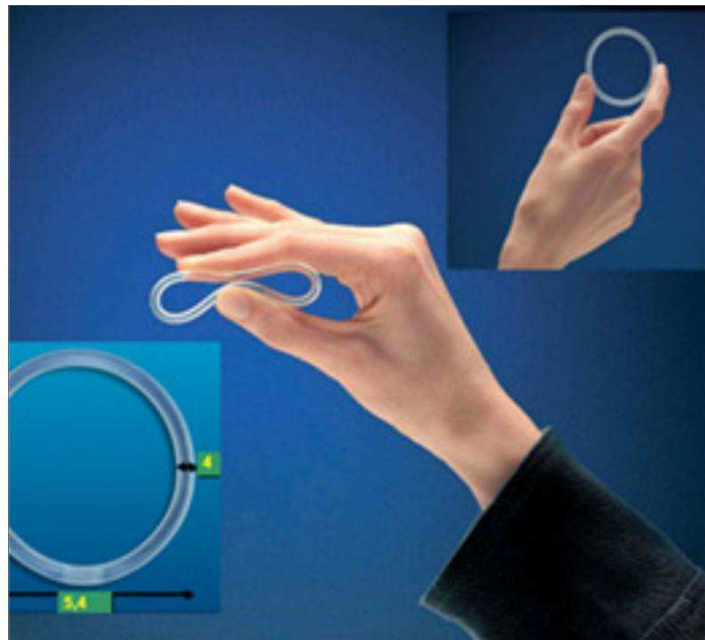
IDENTIFIQUE O MÉTODO  
CONTRACETIVO

adesivo



SE O ANEL VAGINAL FOR  
RETIRADO DURANTE UM DIA  
INTEIRO, A MULHER ESTÁ  
PROTEGIDA? (GRAVIDEZ)

NÃO. SÓ PODE SER  
RETIRADO DURANTE 3  
HORAS.



# Injetável

Como é administrado o Injetável?

▪ Injetável administrado de 12 em 12 semanas , via intramuscular



# Implante

1-ONDE É COLOCADO O IMPLANTE?

2-QUAL A DURAÇÃO DO IMPLANTE?

1- no braço  
2- duração: 3 anos

OS MÉTODOS  
HORMONAIS TEM  
EFEITOS  
SECUNDÁRIOS QUE  
PODEM SER  
GRAVES. DÁ  
EXEMPLOS

Problemas de circulação sanguínea  
Trombose  
Tensão arterial elevada  
Infecções vaginais  
Alterações de peso  
Náuseas e vômitos  
Ausência de hemorragia de privação,  
Hemorragias intercíclicas  
“Metrorragia” ou “spotting”,  
Cefaleias  
Alterações do humor  
Depressão  
Reações cutâneas  
Corrimento vaginal  
Dor abdominal  
Hemorragia uterina anormal  
Infecção pélvica

OS METODOS HORMONAIS  
previnem contra as DST?

NÃO

**DÁ EXEMPLOS  
DE Métodos  
Contracetivos  
Não  
Hormonais**

PRESERVATIVO M/F  
DIAFRAGMA  
DIU  
ESPERMICIDAS

**O Preservativo  
PROTEGE  
contra as DST?**



SIM. (SE NÃO ROMPER E  
RESPEITAR AS CONDIÇÕES DE  
UTILIZAÇÃO)



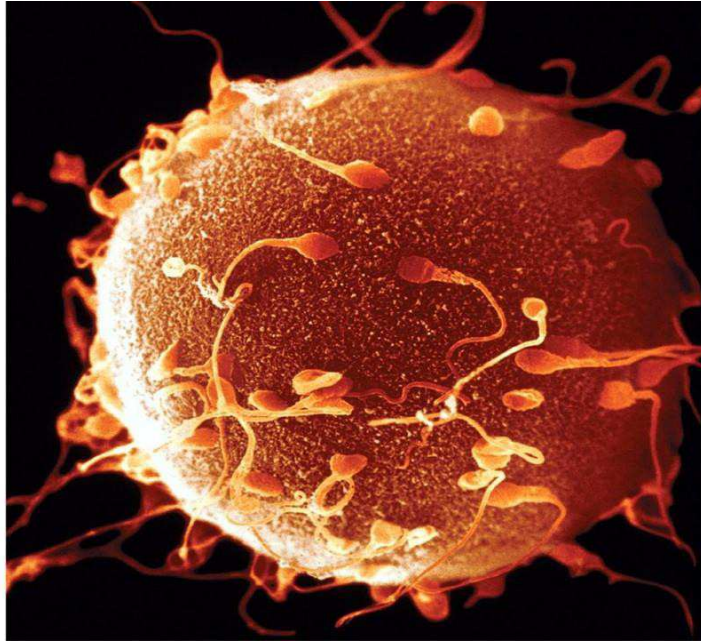
## DÁ EXEMPLO DE DOIS MÉTODOS CIRÚRGICOS

### **Laqueação de Trompas & Vasectomia**

## LIMITAÇÕES ÉTICAS que se colocam na utilização dos métodos contraceptivos

- Dados que nos fazem pensar...
  - O casal abafa ou bloqueia a sua fertilidade.
  - A responsabilidade é, à exceção do preservativo masculino, sempre assumida pela mulher.
- Diminuição da libido. (efeito secundário)
- A vasectomia e laqueação são métodos radicais e podem ser, irreversíveis. Implicam a destruição da fertilidade do homem e da mulher.

Ter relações sexuais precocemente ou sem proteção quando não existem condições para acolher um bebé pode ser um ato de grande irresponsabilidade.



Importa pois...



Pensar bem, o que é a sexualidade...

## PLANEAMENTO FAMILIAR



Refere-se a um conjunto variado de **serviços, medicamentos** essenciais e produtos que possibilitam às pessoas individuais e em casal alcançar e planejar o número de filhos desejados, o espaçamento e programação dos nascimentos.

O planeamento familiar inclui métodos contraceptivos modernos, tais como: pílulas, injetáveis, implantes hormonais, métodos de barreira vaginal e preservativos masculinos e femininos.

Os serviços de planeamento familiar incluem **cuidados de saúde**, aconselhamento, informação e educação relacionados com a saúde sexual e reprodutiva.

### O PLANEAMENTO FAMILIAR

## Métodos Contracetivos

---



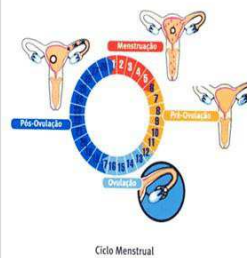
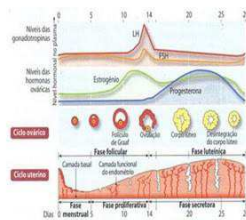
- [Métodos Naturais ( auto-observação)]
- Hormonais ou Químicos
- Não - Hormonais ( barreira e cirúrgicos)

## **MÉTODOS CONTRACETIVOS**

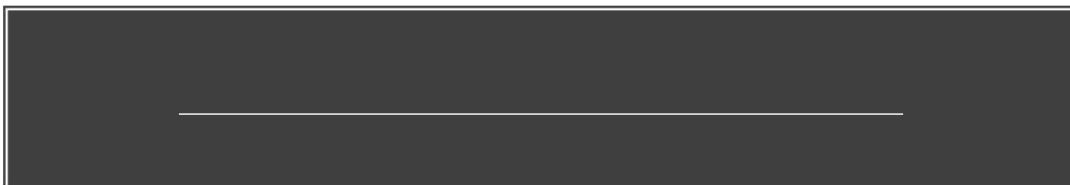
## MÉTODOS NATURAIS

- Método da ovulação ou Billings - (muco cervical)
- Método da temperatura.
- Método do Calendário)

### Ciclo Uterino & Ciclo Ovário



Ciclo Menstrual



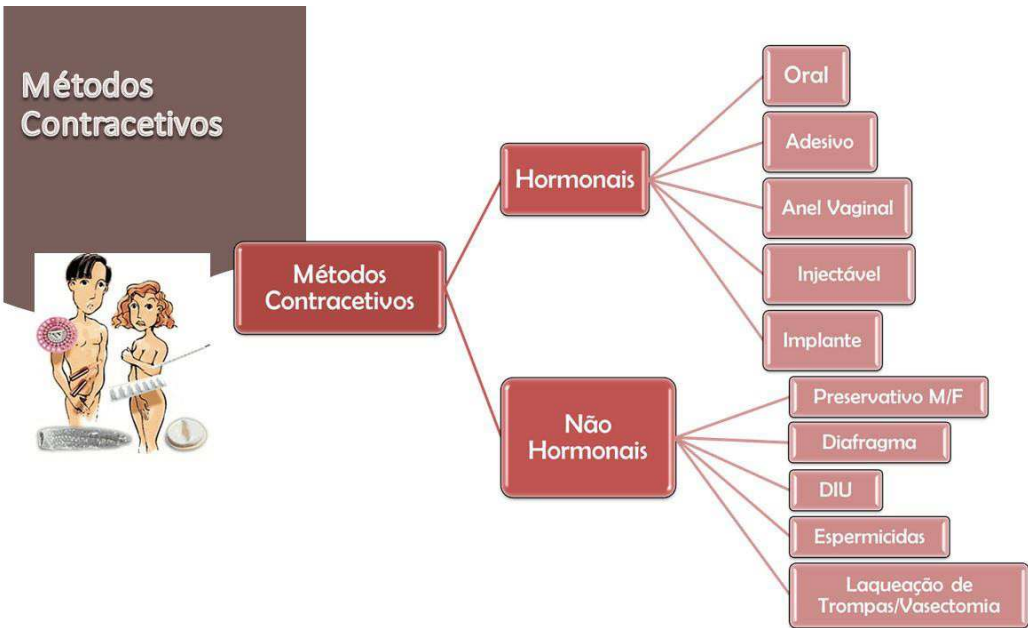
### Métodos naturais

Os métodos naturais baseiam-se no conhecimento do período fértil da mulher e **abstenção de relações sexuais** nesse período.

Os métodos naturais não têm quaisquer efeitos secundários e **respeitam o biorritmo** da mulher.

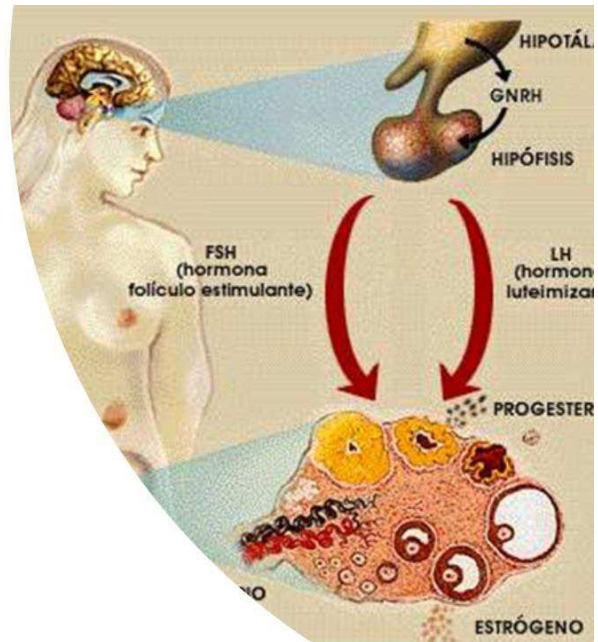
A sua eficácia depende de monitorização atenta inicial e apreensão correta da aprendizagem.

Não protegem de doenças sexualmente transmissíveis.



**Métodos  
contraceptivos  
hormonais**

- Oral
- Adesivo
- Anel vaginal
- Injetável
- Implante





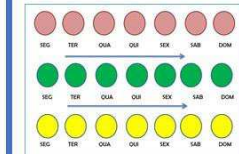
## A pílula



QUE TIPOS DE PILULA EXISTEM?

---

## Contraceção Hormonal Oral



-A primeira vez devem tomar no 1.º dia da menstruação

- Seguir os dias e as semanas

- Tomar sempre em horas aproximadas (não ultrapassar 12horas)

- Fazer paragem de 7 dias se a caixa for de 21 comprimidos

# E se tomar um antibiótico?



**Adesivo**

## COMO FUNCIONA O ADESIVO?

- Locais limpos e secos
- Retirar o adesivo a cada 7 dias, durante 3 semanas
- Realizar uma semana de intervalo



## ADESIVO



## Anel Vaginal

### Como funciona o Anel Vaginal?

- Permanece 3 semanas na vagina, seguindo-se 7 dias de intervalo
- Se a mulher desejar pode retirá-lo antes da relação sexual, mas, neste caso, ou se tiver sido expulso deve ser lavado com água tépida, e recolocado
- Não deve ser retirado mais do que 3 horas



ANEL VAGINAL

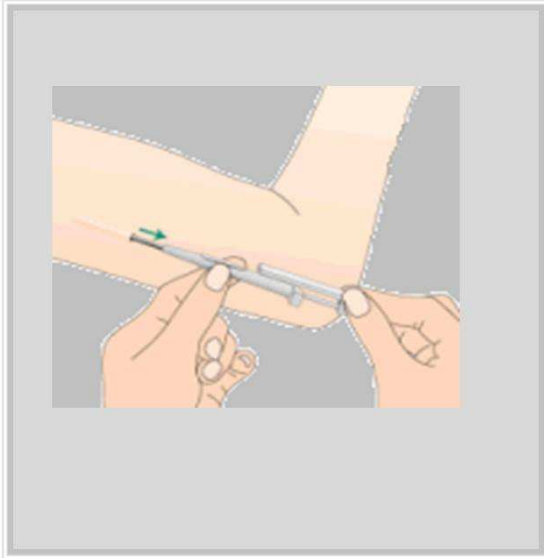
**Injetável**

Como funciona o Injetável?



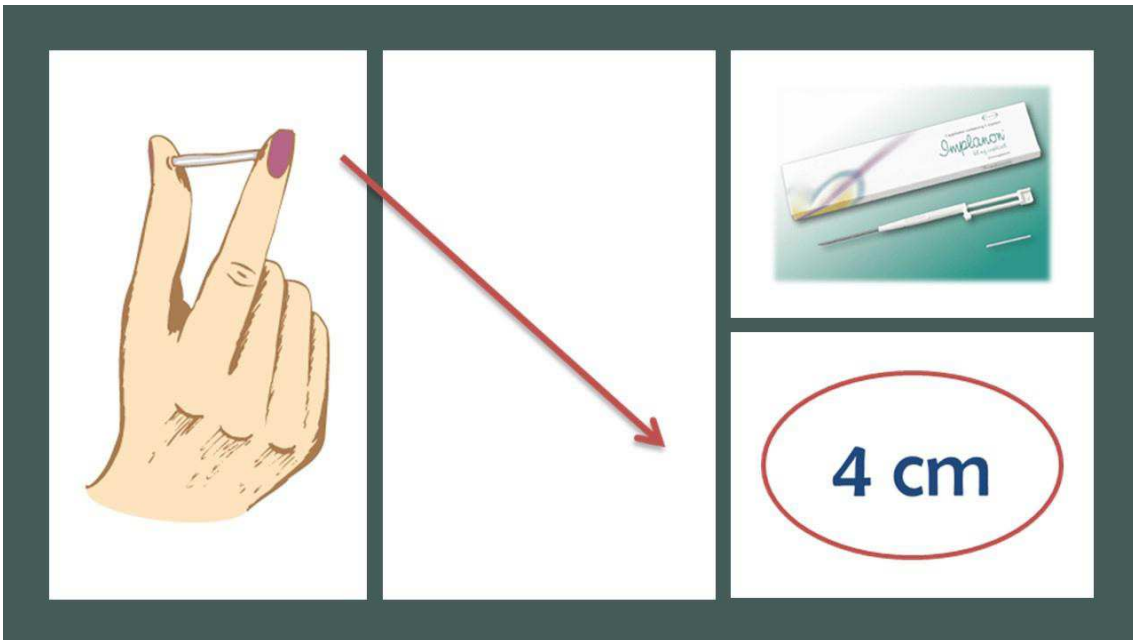
- Injetável administrado de 12 em 12 semanas , via intramuscular
- Pode provocar irregularidades no ciclo menstrual , tais como, “spotting” ou amenorreia





**Implante**

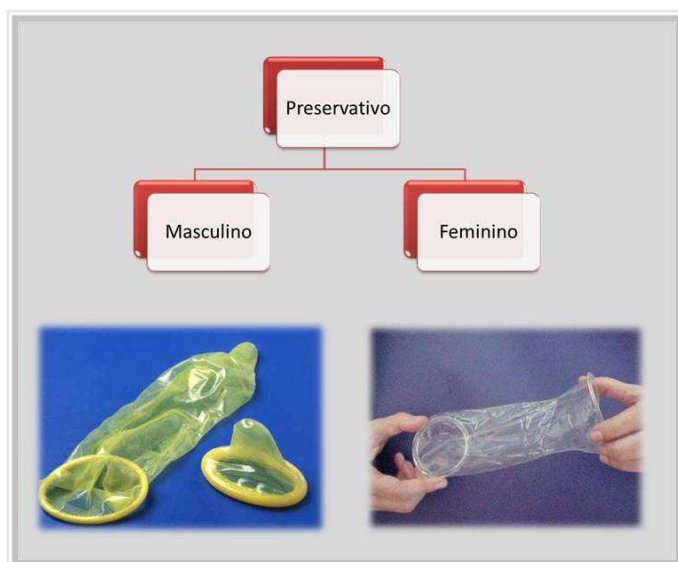
- Tem duração de 3 anos
- Pode provocar irregularidades no ciclo menstrual , tais como, “spotting” ou amenorreia



Os métodos hormonais, embora muito eficazes, **têm efeitos secundários** que podem ser graves:

- problemas de circulação sanguínea, trombose, tensão arterial elevada, infecções vaginais, alterações de peso, náuseas, vômitos, ausência de hemorragia de privação, hemorragias intercíclicas "metrorragia" ou "spotting", cefaleias, alterações do humor, depressão, reações cutâneas, corrimento vaginal, dor abdominal, hemorragia uterina anormal, infecção pélvica...

**Não previnem contra as DST.**



**Preservativo M/F**



▪ Não é descartável. Pode ser lavado após cada utilização e reutilizado.

▪ Pode durar vários anos

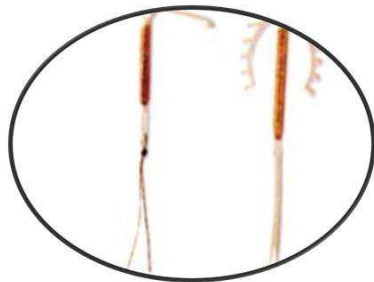
▪ Não deve ser retirado antes de **6 a 8 horas** após a relação sexual, mas pode permanecer até 24 horas.



+



**Diafragma**

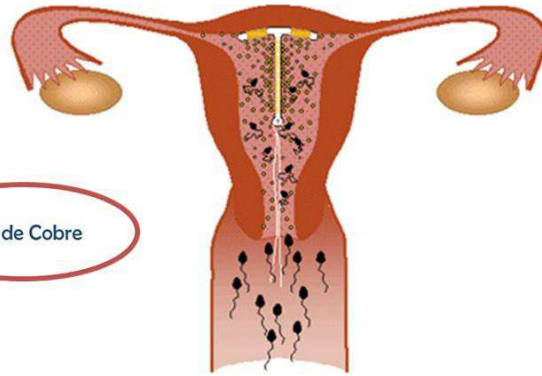


**DIU**

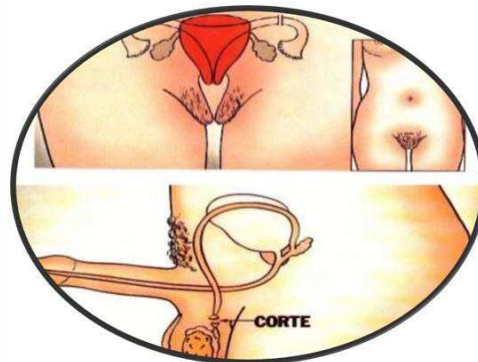
- Duração de vários anos
- Não interfere com a relação sexual
- Provoca fluxo menstrual mais abundante



Sais de Cobre



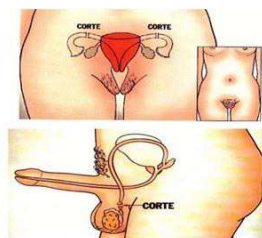
## Laqueação de Trompas & Vasectomia



## NÃO INTERFEREM COM A RELAÇÃO SEXUAL

▪ Continua a existir ejaculação, mas sem a presença de espermatozóides

▪ Continua a haver menstruação



### Alguns dados...

- Os métodos de barreira podem provocar alergias (latex, espermicidas).
- O Dispositivo intrauterino (Diu) nem sempre evita a fecundação e nesse caso dificulta a nidação do embrião no útero, provocando um aborto precoce. O Diu não deve ser utilizado por mulheres que nunca tiveram filhos porque irrita as paredes do útero, provoca mais facilmente infecções do aparelho reprodutor, que podem conduzir à infertilidade.
- O preservativo é o único método que **ajuda a evitar** a passagem de infecções sexualmente transmissíveis.
- Os métodos cirúrgicos são, com raras exceções, irreversíveis.

Não há nenhum método  
contracetivo 100% eficaz.



---

## Mensagem Bíblica sobre o Amor



Textos da  
Bíblia que  
nos falam  
de  
Amor...

### Livro do Genesis

“Por isso, um homem deixa seu pai e sua mãe, e une-se à sua mulher, e os dois tornam-se uma só carne” Gn 2,24

### Salmos

“A tua esposa será como videira fecunda na intimidade do teu lar; os teus filhos serão como rebentos de oliveira ao redor da tua mesa.” Sl 128, 3

### Cântico dos Cânticos

- “beija-me com os beijos da tua boca!” (1)
- “Como és bela minha amada, como és bela!...Os teus olhos são pombas. Como és belo, meu amado, e que doçura! O nosso leite é todo relva”. (1)
- “Eis a voz do meu amado! Ei-lo que vem correndo pelos montes, saltitando pelas colinas!” (2)

## Os Papas falam de amor?

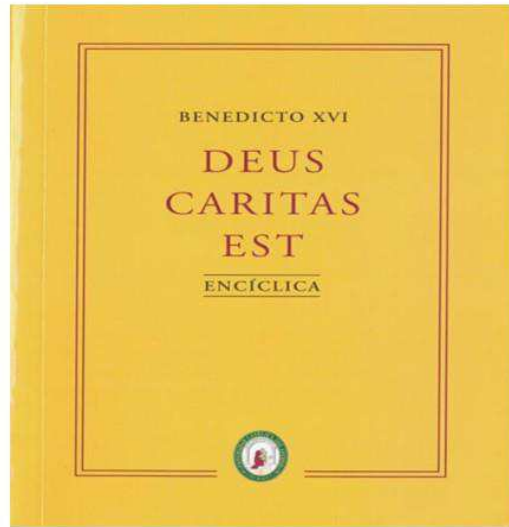
Os **Papas** insistem muito na construção de uma **Civilização do Amor**, apesar desta inspiração geral não ser muito difundida e discutida.



Papa Bento XVI

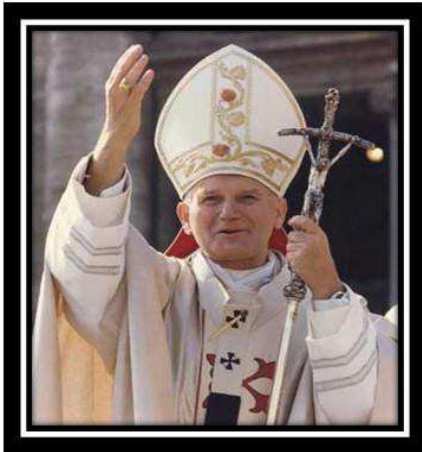
# Encíclica :DEUS CARITAS EST

**Bento XVI** defende nesta Encíclica que a palavra amor se encontra desgastada e que, deve ser retomada, pois é uma palavra primordial. Deve ser purificada para que recupere o seu esplendor original e que possa iluminar a nossa vida. Fala de um amor “eros” e de um amor “ágape”. E considera que o amor eros, entre homem e mulher deve poder transformar-se interiormente em amor “ágape”. É na doação de si ao outro que se encontra a correspondência e a autêntica natureza de “eros”.



As suas palavras introdutórias  
partem de 1Jo 4,16 «Deus é amor,  
e quem permanece no amor  
permanece em Deus e Deus nele»

Refere que, “Faz parte da evolução do amor para níveis mais altos, para as suas íntimas purificações, que ele procure agora o caráter definitivo, e isto num duplo sentido: no sentido da exclusividade-  
**«apenas esta única pessoa»** e no sentido de ser **«para sempre»**.”



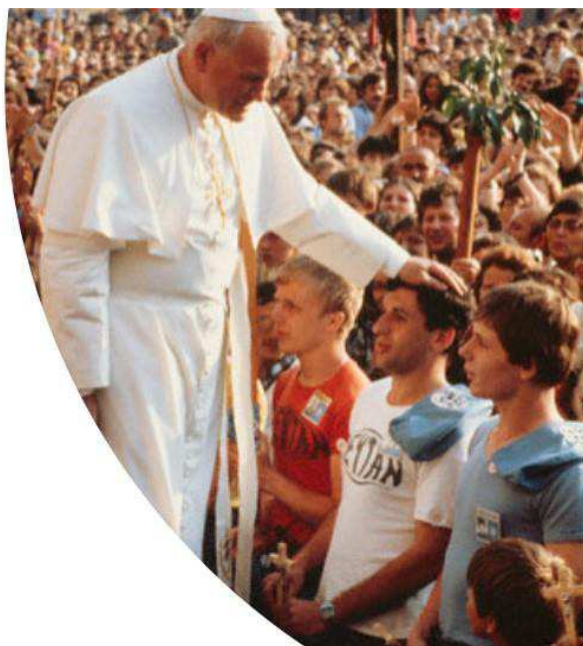
## Papa João Paulo II



---

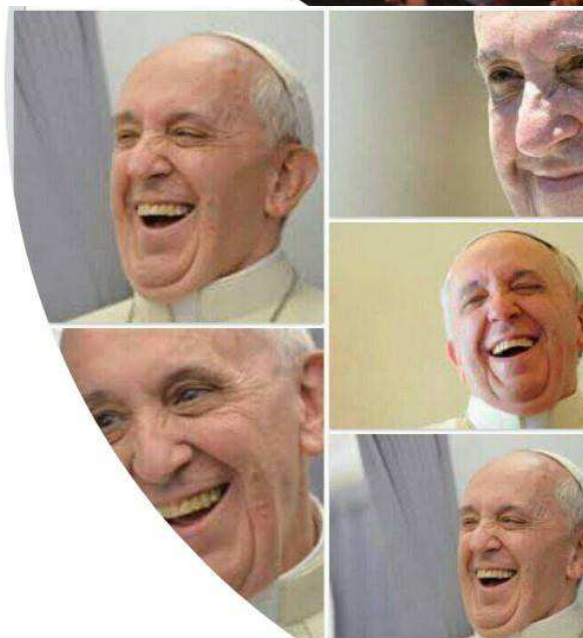
Nos apelos que dirige ao mundo, na construção desta Civilização do Amor, apela muito aos jovens, salientando:

*"Sois o futuro da humanidade e as pedras vivas para construir a civilização do amor".*



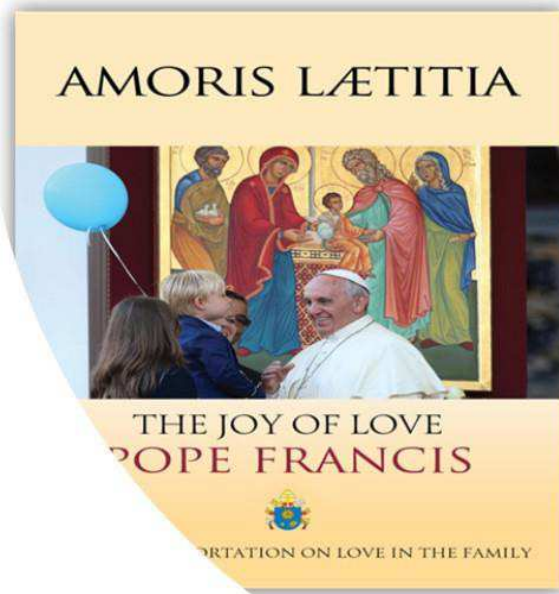
---

## O Papa Francisco



Um amor que se opõe a idealismos e que implica um processo dinâmico.

Exortação Apostólica:  
“Amoris laetitia” ( a  
“Alegria do Amor” )

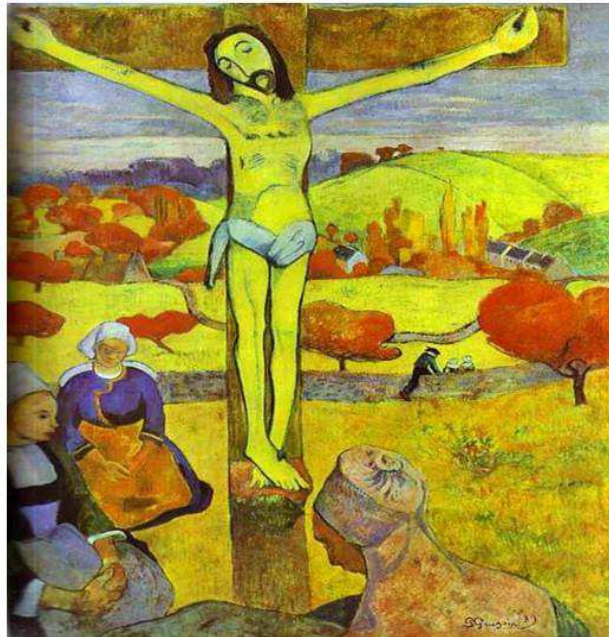


Na **civilização do Amor** as pessoas não existem em função do coletivo.



- JESUS propõe uma “Nova Lei”- a **LEI DO AMOR**
- **ELE É O AMOR.**
- Jesus recupera os marginalizados.(pobres , leprosos, prostituta)
- Ex: mulher adúltera. Lc 7, 36 -50– (leitura da Ficha 4)

Paul Gauguin  
1889  
Sárga Krisztus



## Amor incondicional

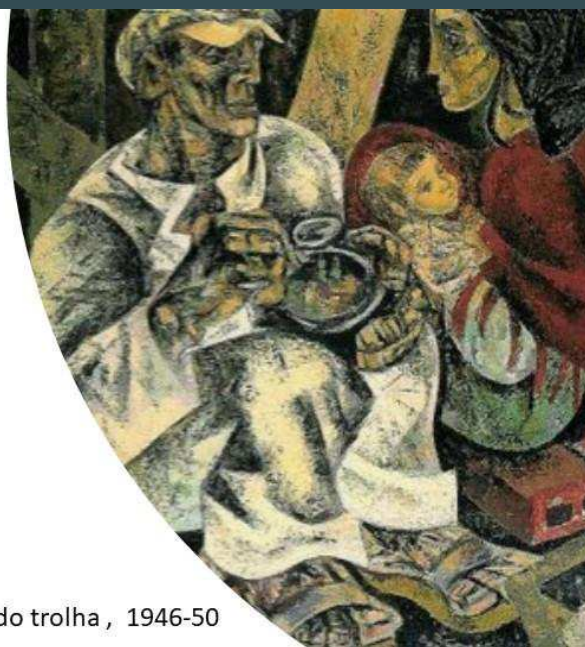
Visualização do Vídeo [Cuerdas](#)



Paula Rego  
"Natividade" 2002

---

## Júlio Pomar



O Almoço do trolha , 1946-50

**“Tenho em mim todos os sonhos do mundo”.**

Fernando Pessoa

## Apêndice XI

**Vídeo sobre o amor (em anexo ao ficheiro do Relatório)**

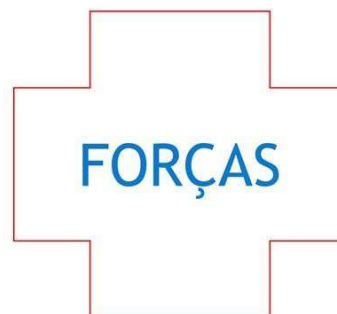


## Apêndice XII

### Modelo de análise swoot

---

Apresentação pessoal  
Caraterização da minha experiência profissional.



AMOR INCONDICIONAL



## FRAQUEZAS

ANSIEDADE; NERVOSISMO; IMPACIÊNCIA

## OPORTUNIDADES



SER FELIZ; AJUDAR OS OUTROS



# AMEAÇAS

DOR; SOFRIMENTO HUMANO; INVEJA; EGO

“mulher de Deus”,  
“mulher forte de Deus”  
“fortaleza de Deus”.  
(hebraico)

\*COMO INICIO O MEU  
CAMINHO?



GABRIELA  
Professora de EMRC



Infância feliz.

Significativa nas  
relações  
interpessoais

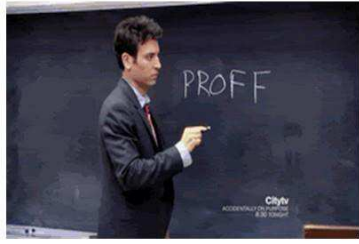
*João*

*Essa*



VALORES



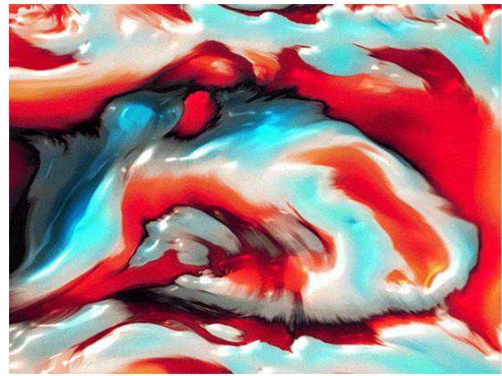


ATIVIDADE PROFISSIONAL

E.M.R.C.

FILOSOFIA

ARTE





**SORRISO**



**CURIOSIDADE**

# POESIA

## Urgentemente

É urgente o amor  
É urgente um barco no mar

É urgente destruir certas palavras,  
ódio, solidão e crueldade,  
alguns lamentos, muitas espadas.

É urgente inventar alegria,  
multiplicar os beijos, as searas,  
é urgente descobrir rosas e rios  
e manhãs claras.

Cai o silêncio nos ombros e a luz  
impura, até doer.

É urgente o amor, é urgente  
permanecer.

Eugénio de Andrade, in "Até Amanhã"

## \*Sou docente de EMRC ...

- \* Enamorada por Cristo- pela verdade, pela fé, pela justiça.
- \* Pelos gestos significativos que vêm de dentro.
- \* Pela disposição de uma alma exigente.
- \* Pela ternura de mãe, que me conduz.
- \* Acredito fortemente na natureza humana.
- \* Porque sou determinada e aberta a uma adaptação constante ao mundo novo.
- \* Porque a racionalidade filosófica que ainda me move e a curiosidade que me caracteriza ainda necessitam de alimento, de vida verdadeira, experiências expressivas e profundas.



## Apêndice XIII

### Critérios de avaliação da disciplina de EMRC



Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola Básica D. António Ferreira Gomes

#### **DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA- CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Dominios	Descritores	Critérios de Avaliação	Ponderação
<b>Domínio Cognitivo</b> (Saber Fazer)	<p>O aluno sabe, recorda, reconhece, evoca, repete os conteúdos estruturantes.</p> <p>O aluno resolve, relaciona, problematiza, utiliza, produz, põe em prática os diferentes saberes.</p> <p>O aluno pesquisa, relaciona, organiza e interpreta a informação, adequa o português a situações de comunicação.</p>	<p>⇒ <b>Língua Portuguesa</b> – o aluno deve exprimir-se com rigor e adequação nos domínios da oralidade, da leitura e da escrita;</p> <p>⇒ <b>Criatividade</b> – o aluno deve demonstrar originalidade e criatividade no seu trabalho;</p> <p>⇒ <b>Organização do Caderno Diário</b> – o aluno deve manter o caderno diário atualizado e organizado.</p> <p>⇒ <b>Empenho nos Trabalhos</b> – o aluno deverá elaborar trabalhos de pesquisa individuais ou de grupo;</p> <p>⇒ <b>Aplicação de Conhecimentos</b> – o aluno deve saber organizar a sua pessoa e a sua convivência social mediante os valores humanos e cristãos.</p> <p>⇒ <b>Utilização das TIC</b> – o aluno deverá saber utilizá-las nos diferentes contextos de aprendizagem.</p>	30%
<b>Domínio Sócio afetivo</b> (Saber Ser/ Saber Estar)	<p>O aluno valoriza, aprecia, sensibiliza-se para os valores e atitudes.</p> <p>O aluno revela responsabilidade, empenho, qualidade da participação, persistência e espírito crítico/reflexivo.</p>	<p>⇒ <b>Assiduidade e Pontualidade</b> – o aluno deve ser assíduo e pontual, não faltando de forma injustificada;</p> <p>⇒ <b>Interesse</b> – o aluno deve demonstrar interesse pela aula, valorizando-a com a sua experiência;</p> <p>⇒ <b>Participação na Aula</b> – o aluno deve participar na aula de uma forma ativa, procurando primeiro compreender e só depois fazer perguntas, respeitando as intervenções dos outros;</p> <p>⇒ <b>Comportamentos/Atitudes</b> – o aluno deve comportar-se adequadamente, não originando conflitos e respeitando as opiniões dos outros (dentro e fora das aulas);</p> <p>⇒ <b>Capacidade de Relação</b> – o aluno deve mostrar-se disponível para ajudar os colegas, cooperando nos trabalhos de grupo e respeitando as orientações do professor;</p> <p>⇒ <b>Responsabilidade</b> – o aluno deve realizar os trabalhos propostos, apresentar o material necessário e preservar todo o património escolar.</p>	70%

Ano letivo: 2016/2017

Gabriela Beato

# Apêndice XIV

## Observações retiradas da análise e avaliação dos trabalhos



Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola Básica D. António Ferreira Gomes



UCP- PORTO

### Unidade letiva 1- O AMOR HUMANO | 8ºano

#### RELATÓRIO/ OBSERVAÇÕES RETIRADAS DA ANÁLISE E AVALIAÇÃO DOS TRABALHOS DE GRUPO

##### Pontos fortes:

- Entusiasmo e empenho na apresentação ao grupo turma.
- Postura responsável adotada por todos os elementos (os que estavam a apresentar o trabalho e os que estavam a assistir).
- Esforço na procura de consenso.
- União entre os elementos componentes dos grupos de trabalho.
- Cumprimento de prazos da larga maioria dos grupos.

##### Pontos a melhorar:

- Dificuldades na estruturação do trabalho. (O trabalho deve conter: capa, introdução, desenvolvimento, conclusão, bibliografia)
- Conclusão inconclusiva.
- Utilização de termos específicos às temáticas abordadas, que não dominam.
- Exploração mais pormenorizada dos conceitos abordados.
- Imagens que não se devem sobrepor à leitura informativa.
- Participação ativa de todos os elementos, na apresentação oral.

##### Sugestões para aperfeiçoamento da estrutura do trabalho:

1

<b>CAPA</b>	Nome da escola, nome dos elementos do grupo, nome do professor da disciplina, título do trabalho, ano letivo
<b>INTRODUÇÃO</b>	Deve designar o que se pretende com a realização do trabalho, quais os objetivos e finalidades que se pretendem alcançar e quais as expectativas acerca do mesmo
<b>CORPO DO TRABALHO/ DESENVOLVIMENTO</b>	Deve conter toda a informação relevante devidamente selecionada e estruturada em itens, devidamente fundamentados e não sustentados em opiniões de senso comum
<b>CONCLUSÃO</b>	Deve conter as ilações que se podem retirar do estudo efetuado, procurar responder às expectativas levantadas na introdução
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	Deve conter todas as fontes de investigação utilizadas no trabalho

Gabriela Beato

Ano Letivo 2016/2017  
Ficha 4- Observação Final

# Apêndice XV

## Fichas de observação de aula



Agrupamento de Escolas de Ermesinde - Escola D. António Ferreira Gomes



UCP- PORTO

ANO LETIVO 2016/2017

Grelha de observação de aulas (1º período)

Data	Dia		19	26	3	10	17	24	31	7	14	21	28	5	12	Faltas Tpc/material	OBS:
	Mês	Set	Out				Nov.				Dez						
Nº	Nome																
1	A		a			a										f	
2	B															f	
3	C															f	
4	D															f	
5	E															f	
6	F															f	
7	G															ff	
8	H															f	
9	I		a			a						d				f	
11	J															f	
13	K		a			a						d,c				f	
16	L									a						f	
18	M															f	
19	N		a			a				a						f	
21	O		a			a				a						f	
22	P		a			a				a						f	
23	Q															ff	
25	R									f						f	

- Assiduidade e Pontualidade
- Interesse
- Participação na Aula
- Comportamentos /Atitudes
- Capacidade de Relação
- Responsabilidade

### Legenda:

- A- Atrasado
- B- Falta de interesse
- C- Mau comportamento/atitude
- D- Dificuldade em se relacionar com colegas
- E- Falta de responsabilidade
- F- Falta de TPC e Falta de material (ex: ausência caderno diário/ material, falta tpc)

Os alunos manifestam algumas dificuldades no cumprimento da pontualidade. A aula ocorre depois da disciplina de Ed. Física e alegam esse motivo para a sua justificação. A delegada de turma ficou responsável por efetuar a comunicação ao docente da disciplina dos atrasos cometidos apenas por alguns alunos, para que, deixem de ocorrer.

A turma manifesta algumas dificuldades na aceitação de alguns elementos, mais notória, quando estes participam oralmente, fator que se procura combater, com estratégias definidas para esse efeito. Apresentam algumas faltas de material, provenientes do esquecimento do caderno diário.

A Professora: Gabriela Beato

# Apêndice XVI

## Matriz da ficha de avaliação

Ano letivo: 2016/2017  Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola Básica D. António Ferreira Gomes

UNIDADE LETIVA 1- O AMOR HUMANO 

MATRIZ PARA FICHA DE AVALIAÇÃO -EMRC  
8ºANO

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ESTRUTURA DA PROVA	COTAÇÃO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Amor- dificuldade de uma definição unânime.</li> <li>- O Amor como uma força poderosa, do ser humano.</li> <li>- O Amor e a arte: a arte como expressão do amor, energia criativa, dom da natureza, momento de inspiração, epifania.</li> <li>- A Afetividade: dimensão fundamental do ser humano e riqueza extraordinária.</li> <li>- Amor eros, amor philia e amor ágape.</li> <li>- Noção de planeamento familiar.</li> <li>- Métodos anticoncecionais:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Métodos Naturais (são métodos de auto-observação)</li> <li>▪ Métodos Hormonais ou Químicos;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematizar o conceito do Amor.</li> <li>- Identificar o ser humano como um ser capaz de amar.</li> <li>- Conhecer diferentes formas de expressar o amor na arte. (ex: escultura, poesia, literatura, arquitetura).</li> <li>-Caraterizar a afetividade como uma dimensão fundamental da pessoa humana.</li> <li>- Explicar três palavras distintas para dizer o amor. (amor eros, amor philia, amor ágape)</li> <li>- Conhecer a noção de Planeamento Familiar.</li> <li>- Distinguir os diferentes métodos anticoncecionais.</li> </ul>	<p>A prova é constituída por 3 grupos.</p> <p><b>Grupo I:</b> 5 questões de escolha múltipla.</p> <p><b>Grupo II:</b> 5 questões de resposta curta e objetiva.</p> <p><b>Grupo III:</b> 1 questão de desenvolvimento.</p>	<p><b>Grupo I:</b> 10x 5= 50 pontos</p> <p><b>Grupo II:</b> 5x5= 25 pontos</p> <p><b>Grupo III:</b> 1x25=25 pontos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprime com correção linguística as ideias e conceitos.</li> <li>- Problematiza as temáticas a abordar.</li> <li>- Demonstra conhecimento pelas problemáticas do nosso tempo.</li> <li>- Conhece a resposta dada pela moral à aspiração humana de realização pessoal.</li> <li>- Referencia o amor como realização plena da pessoa</li> </ul>

1

Ano letivo: 2016/2017  Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola Básica D. António Ferreira Gomes

UNIDADE LETIVA 1- O AMOR HUMANO 

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Métodos Não Hormonais (de Barreira; Cirúrgicos)</li> <li>- Vantagens e desvantagens dos métodos anticoncecionais.</li> <li>- Limitações éticas colocadas pela utilização dos métodos anticoncecionais.</li> <li>- Conceito de sexualidade.</li> <li>- Distinção entre sexualidade e genitalidade.</li> <li>- A multidimensionalidade da sexualidade.</li> <li>- A mensagem cristã sobre o amor.</li> <li>- Jesus Cristo e o Amor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registrar a eficácia / vantagens e desvantagens dos métodos anticoncecionais.</li> <li>- Refletir sobre as limitações éticas que se colocam na utilização dos métodos concecionais.</li> <li>- Relacionar os dados das ciências sobre o planeamento familiar com a interpretação cristã da realidade e da pessoa humana.</li> <li>- Problematiza o conceito de sexualidade.</li> <li>- Distinguir sexualidade, de sexo.</li> <li>- Explicar a multidimensionalidade da sexualidade humana.</li> <li>- Caraterizar a mensagem Bíblica sobre o Amor.</li> </ul>			<p>humana.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisa criticamente o amor humano no mundo contemporâneo.</li> </ul>
---	--	--	--	---

**CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DO TESTE:**

➤ **Respostas ilegíveis ou mal identificadas**      ➤ **Nos itens de resposta fechada de escolha múltipla, de associação, de completamento ou de verdadeiro e falso, a**

As respostas que se encontrem ilegíveis são classificadas com zero pontos;      cotação total do item só é atribuída às respostas que apresentarem de

2



UNIDADE LETIVA 1- O AMOR HUMANO



forma inequívoca a única alternativa correta. São assinaladas com zero pontos as respostas em que é assinalada: - Uma alternativa incorreta e mais do que uma alternativa.

➤ **Itens de resposta fechada curta**

A classificação é atribuída de acordo com os elementos de resposta solicitados e apresentados.

➤ **Itens de resposta aberta curta**

A classificação é atribuída de acordo com o nível de desempenho.

➤ **Itens de resposta aberta extensa**

Nos itens de resposta aberta extensa que impliquem a produção de um texto, a classificação a atribuir traduz a avaliação simultânea do domínio dos conteúdos lecionados na disciplina, a expressão escrita com rigor e adequação

em língua portuguesa e a criatividade, devendo pautar a produção do seu trabalho pela originalidade.

**Questões com pedido de justificação**

Nas respostas com pedido de justificação, a fundamentação ou explicação, valerá cerca de 70% da cotação.

➤ **Resolução do teste**

Após a entrega dos testes corrigidos, será feita a resolução integral dos mesmos.

➤ **Cotação do teste**

A cotação das questões será apresentada no enunciado do próprio teste.

# Apêndice XVII

## Ficha de avaliação



Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola Básica D. António Ferreira Gomes

FICHA DE AVALIAÇÃO – EMRC  
8ºANO

### GRUPO I

**As questões que se seguem, são de escolha múltipla. Selecione a alternativa correta. (5x5=25 pontos)**

**1- O Planeamento Familiar é:**

- a) Método utilizado pelos casais e pessoas individuais, para evitar a gravidez.
- b) Método utilizado pelos casais e pessoas individuais, para evitar doenças sexualmente transmissíveis.
- c) Conjunto variado de serviços, medicamentos essenciais e produtos que possibilitam

às pessoas individuais e em casal alcançar e planear o número de filhos desejados, o espaçamento e programação dos nascimentos.

**2- Existem alguns métodos contraceptivos hormonais. São:**

- a) Pílula, Preservativo, Diu, Vasectomia.
- b) Adesivo, Anel vaginal, Injetável, Implante.
- c) Espermicidas, Laqueação das trompas.

**3- Os métodos naturais baseiam-se:**

- a) Na administração de combinações de estrogénio e progesterona.
- b) No conhecimento do período fértil da mulher e abstenção de relações sexuais nesse período.
- c) Na colocação de métodos de barreira ou de procedimentos cirúrgicos.

**4- Das seguintes alíneas, seleciona a que não se enquadra no método natural:**

- a) Método da temperatura.
- b) Método do calendário.
- c) Método de barreira.
- d) Método do muco cervical.

**5- Os métodos hormonais previnem contra as DST?**

- a) Sim.
- b) Não.

### GRUPO II

**As questões que se seguem, são de resposta curta e objetiva. (10x5=50 pontos)**

- 1- O escritor, Saint Exupéry afirma que: *“Eu não tenho necessidade de ti. E tu não tens necessidade de mim. Mas se tu me cativares, teremos necessidade um do outro. Serás para mim, único no mundo. E serei para ti, única no mundo”*. Dê exemplos, recorrendo aos conhecimentos e experiências partilhados nas aulas, sobre esta necessidade do ser humano (de amar).



- 2- Como se expressa o amor na arte e na cultura? Dê alguns exemplos elucidativos dessa expressão.
- 3- O grego antigo tem três palavras distintas para dizer o amor. Diga quais são. Explique cada uma delas.
- 4- O filósofo, F. Savater afirma que: *“Sem dúvida, que uma das funções indubitavelmente importantes do sexo diz respeito à procriação. (...) mas a experiência sexual não pode limitar-se simplesmente à função procriadora. Nos seres humanos, os dispositivos naturais que asseguram a perpetuação da espécie têm sempre outras dimensões também, que a biologia não parece haver previsto (...). Concorda com a afirmação do filósofo? Justifique.*
- 5-A sexualidade é multidimensional. Explique.

### GRUPO III

Os Papas insistem muito na construção de uma Civilização do Amor, apesar desta inspiração geral não ser muito difundida e discutida.

- 1- Elabore um comentário reflexivo, acerca de UMA das notícias que se apresentam, tendo por base a Unidade Letiva 1, que trabalhou nas aulas, “O Amor Humano”. (1x25=25 pontos)**

#### **NOTICIA 1: Papa Francisco diz que padres podem perdoar casos de aborto.**

O Papa Francisco mudou as orientações da Igreja Católica em relação aos casos de abortos realizados pelos fiéis nesta segunda-feira. O Papa Francisco, afirmou: *“Com todas as minhas forças, digo que o aborto é um pecado grave, porque coloca fim a uma vida inocente”*. O Papa, concedeu aos sacerdotes a liberdade de absolverem ou não, as pessoas que cometeram aborto e procuraram a Igreja Católica para se redimir. A orientação está publicada na Carta apostólica *“Misericordia et Misericordia”*, divulgada esta segunda- feira, pelo Vaticano. (Agencia Globo, 21/11/2016.)

#### **NOTICIA 2: Papa Francisco: casamento não é um desfile de moda.**

Muitas vezes o espetáculo é uma celebração, no qual as pessoas, ao invés de receber um Sacramento, vão para fazer uma exibição de moda, para se mostrar, por vaidade. O Papa Francisco afirmou hoje que o casamento não é um desfile de moda e que as celebrações na Igreja não são espetáculos. O Papa falava na sua homilia da missa na Casa Santa Marta, na manhã desta quinta-feira. Muitas vezes – disse Francisco – *“o espetáculo é uma celebração, por exemplo um casamento, no qual as pessoas, ao invés de receber um Sacramento, “vão para fazer uma exibição de moda, para se mostrar... por vaidade”*. Ao contrário, *“o Reino de Deus é silencioso, cresce dentro”*. (Rádio Vaticano,15/11/2014)

# Apêndice XVIII

## Critérios de avaliação



Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola Básica D. António Ferreira Gomes

### CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA FICHA DE AVALIAÇÃO – EMRC 8ºANO

#### GRUPO I

**As questões que se seguem, são de escolha múltipla. Selecione a alternativa correta. (5x5=25 pontos)**

**1- O Planeamento Familiar é:**

- a) Método utilizado pelos casais e pessoas individuais, para evitar a gravidez.
- b) Método utilizado pelos casais e pessoas individuais, para evitar doenças sexualmente

transmissíveis.

- c) Conjunto variado de serviços, medicamentos essenciais e produtos que possibilitam às pessoas individuais e em casal alcançar e planear o número de filhos desejados, o espaçamento e programação dos nascimentos.

**2- Existem alguns métodos contraceptivos hormonais. São:**

- a) Pílula, Preservativo, Diu, Vasectomia.
- b) Adesivo, Anel vaginal, Injetável, Implante.
- c) Espermicidas, Laqueação das trompas.

**3- Os métodos naturais baseiam-se:**

- a) Na administração de combinações de estrogénio e progesterona.
- b) No conhecimento do período fértil da mulher e abstenção de relações sexuais nesse período.
- c) Na colocação de métodos de barreira ou de procedimentos cirúrgicos.

**4- Das seguintes alíneas, seleciona a que não se enquadra no método natural:**

- a) Método da temperatura.
- b) Método do calendário.
- c) Método de barreira.
- d) Método do muco cervical.

**5- Os métodos hormonais previnem contra as DST?**

- a) Sim.
- b) Não.

#### GRUPO II

**As questões que se seguem, são de resposta curta e objetiva. (10x5=50 pontos)**

- 1- O escritor, Saint Exupéry afirma que: *“Eu não tenho necessidade de ti. E tu não tens necessidade de mim. Mas se tu me cativares, teremos necessidade um do outro. Serás para mim, único no mundo. E serei para ti, única no mundo”*. Dê exemplos, recorrendo aos conhecimentos e experiências partilhados nas aulas, sobre esta necessidade do ser humano (de amar).



R: Partindo da frase reflexiva de Saint Exupéry, facilmente constatamos que o ser humano é um ser que se constrói na relação com o outro, e que, isso parte, inicia-se, necessariamente e imediatamente no seu percurso de vida, nas suas experiências. É na relacionalidade com os outros que os seres humanos se dizem e se vão construindo ao longo da vida. É nesse dizer-se, nesse encontro que nos tornamos únicos uns para os outros, que nos sentimos cativados, que nos tornamos significativos, porque partilhamos o nosso eu na relação com um tu. Nas aulas, muitos foram os exemplos que espelharam bem esta consideração. ( ex: reportagem da RTP, exemplos e histórias de vida)

2- Como se expressa o amor na arte e na cultura? Dê alguns exemplos elucidativos dessa expressão.

R: O amor é um elemento determinante na vida humana, mas, para além disso, foi e continua a ser tema de inúmeras obras de arte e de produções culturais. A humanidade sente a necessidade de expressar este modo de sentir através da dimensão da beleza, e da sabedoria que as produções transmitem. São disso exemplos, a poesia, a pintura, a escultura, a música, a arquitetura.

3- O grego antigo tem três palavras distintas para dizer o amor. Diga quais são. Explique cada uma delas.

4- O filósofo, F. Savater afirma que: *“Sem dúvida, que uma das funções indubitavelmente importantes do sexo diz respeito à procriação. (...) mas a experiência sexual não pode limitar-se simplesmente à função procriadora. Nos seres humanos, os dispositivos naturais que asseguram a perpetuação da espécie têm sempre outras dimensões também, que a biologia não parece haver previsto (...). Concorda com a afirmação do filósofo? Justifique.*

R: Fernando Savater parece explicitar bem que, o ser humano, contrariamente aos animais, não apresenta um programa genético fechado, não age de modo meramente instintivo ou sob a programação de um conjunto de genes. O ser humano, apresenta um programa genético aberto, e nasce inacabado, mas é exatamente esse inacabamento que o transporta para um mundo de infinitas possibilidades. Estas considerações explicitam bem o fato de que, o ser humano não restrinja a experiência sexual à procriação, pois, “os seus dispositivos naturais que asseguram a perpetuação da espécie têm outras dimensões, que a biologia não parece previsto”, como é o caso, do compromisso, do amor, da arte. O ser humano configura o mundo, numa transfiguração que vai além dos limites genéticos que o constituem.

5-A sexualidade é multidimensional. Explique.

R: A sexualidade é uma componente fundamental da personalidade; um modo de ser, de sentir e de comunicar com os outros. É multidimensional porque não apresenta apenas uma dimensão biológica, mas também psicológica e dialógica. Diz respeito à pessoa



integral, ao modo como pensamos, como agimos e como amamos. Afeta todos os aspetos da pessoa humana.

### GRUPO III

Os Papas insistem muito na construção de uma Civilização do Amor, apesar desta inspiração geral não ser muito difundida e discutida.

- 1- Elabore um comentário reflexivo, acerca de UMA das notícias que se apresentam, tendo por base a Unidade Letiva 1, que trabalhou nas aulas, “O Amor Humano”. (1x25=25 pontos)**

#### **NOTICIA 1: Papa Francisco diz que padres podem perdoar casos de aborto.**

O Papa Francisco mudou as orientações da Igreja Católica em relação aos casos de abortos realizados pelos fiéis nesta segunda-feira. O Papa Francisco, afirmou: "*Com todas as minhas forças, digo que o aborto é um pecado grave, porque coloca fim a uma vida inocente*". O Papa, concedeu aos sacerdotes a liberdade de absolverem ou não, as pessoas que cometeram aborto e procuraram a Igreja Católica para se redimir. A orientação está publicada na Carta apostólica "*Misericordia et Miseria*", divulgada esta segunda- feira, pelo Vaticano. (Agencia Globo, 21/11/2016.)

#### **NOTICIA 2: Papa Francisco: casamento não é um desfile de moda.**

Muitas vezes o espetáculo é uma celebração, no qual as pessoas, ao invés de receber um Sacramento, vão para fazer uma exibição de moda, para se mostrar, por vaidade. O Papa Francisco afirmou hoje que o casamento não é um desfile de moda e que as celebrações na Igreja não são espetáculos. O Papa falava na sua homilia da missa na Casa Santa Marta, na manhã desta quinta-feira. Muitas vezes – disse Francisco – "*o espetáculo é uma celebração, por exemplo um casamento, no qual as pessoas, ao invés de receber um Sacramento, “vão para fazer uma exibição de moda, para se mostrar... por vaidade”*". Ao contrário, "*o Reino de Deus é silencioso, cresce dentro*". (Rádio Vaticano,15/11/2014)

Como as questões são de orientação pessoal, apontam-se alguns itens de abordagem:

R1: Salientar os aspetos caritativo, a redenção e o perdão proposto na mensagem papal; o reconhecimento de que para os cristãos, a vida humana é sagrada, salientar também que, os cristãos têm como afirmação o valor e a dignidade da pessoa humana.

R2: Salientar os aspetos da exposição constante a vários tipos de manipulação, influências ou modas a que os seres humanos se sujeitam e muitas vezes os escravizam e da necessidade de se agir segundo valores fundamentados, com autonomia, vontade, verdade e responsabilidade; salientar também, a importância e o cultivo da interioridade, a busca de sentido nas opções que se fazem na vida.

# Apêndice XIX

## Ficha de auto e heteroavaliação



UCP-PORTO

Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola Básica D. António Ferreira Gomes



### Auto e heteroavaliação dos grupos de trabalho- 8ºC

GRUPO1	AUTO AVALIAÇÃO	HETERO- AVALIAÇÃO										
A B C	Nota:  Justificação:   No próximo trabalho vou melhorar:	<table border="1"><tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> Justificação:   No próximo trabalho devem melhorar:	2	3	4	5	6					
2	3	4	5	6								
GRUPO 2												
D E F	Nota:  Justificação:	<table border="1"><tr><td>1</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> Justificação:   No próximo trabalho devem melhorar:	1	3	4	5	6					
1	3	4	5	6								

Ano letivo 2016/17

Gabriela Beato

**Ficha 3- Auto e heteroavaliação dos Grupos de Trabalho.**



UCP-PORTO

Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola Básica D. António Ferreira Gomes



GRUPO 3												
G H I	Nota:	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	1	2	4	5	6					
1	2	4	5	6								
	Justificação:	Justificação:										
		No próximo trabalho devem melhorar:										
GRUPO 4												
J K L	Nota:	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>5</td><td>6</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	1	2	3	5	6					
1	2	3	5	6								
	Justificação:	Justificação:										
		No próximo trabalho devem melhorar:										

Ano letivo 2016/17

Gabriela Beato

**Ficha 3- Auto e heteroavaliação dos Grupos de Trabalho.**



UCP-PORTO

Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola Básica D. António Ferreira Gomes



<b>GRUPO 5</b>												
M N O	Nota:  Justificação:	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>6</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> Justificação:  No próximo trabalho devem melhorar:	1	2	3	4	6					
1	2	3	4	6								
<b>GRUPO 6</b>												
P Q R	Nota:  Justificação:	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> Justificação:	1	2	3	4	5					
1	2	3	4	5								

Ano letivo 2016/17

Gabriela Beato

**Ficha 3- Auto e heteroavaliação dos Grupos de Trabalho.**



UCP-PORTO

Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola Básica D. António Ferreira Gomes



		No próximo trabalho devem melhorar:
--	--	-------------------------------------

Ano letivo 2016/17

Gabriela Beato

**Ficha 3- Auto e heteroavaliação dos Grupos de Trabalho.**

## Apêndice XX

### Trabalhos realizados pelos alunos



Sou a **Beatriz** e tenho 13 anos. Gosto de nadar, ler e viajar.

### FORÇAS



## **FRAQUEZAS**



*Pessoas falsas e desonestas.*

## **OPORTUNIDADES**

*Ser feliz !*



## Ameaças



- Nome: [REDACTED]
- Trabalho realizado para a disciplina de EMRC
- Professora: Gabriela Beato



Olá , o meu nome é [REDACTED]

**Tenho 13 anos , adoro praticar natação , faço anos dia 7/03 , nasci em 2003, ando no 8º ano com os meus amigos , Tenho uma família que me apoia em tudo o que é bom para mim e quero ser veterinária no futuro... se conseguir!!!**



Beatriz

Forças

As minhas maiores forças são:

A minha família ;

As minhas amigas: Magalhães, Carolina, Rita, Cláudia , Patrícia e Castro;

A minha cadela : Aisha ;

A minha porquinha da índia: Violeta;



Minha Família Feliz

# Fraquezas

As minhas fraquezas são:

As mentiras;  
Pessoas falsas;  
Palavras menos boas;  
Discussões.



# Oportunidades

As minhas oportunidades são :

Ser feliz;  
Tirar um curso de medicina;



# Ameaças

As minha ameaças são :

Doenças;  
Infelicidade;  
Pobreza.



████████████████████  
8°C Nº5

Trabalho realizado para a  
Disciplina **EMRC**.



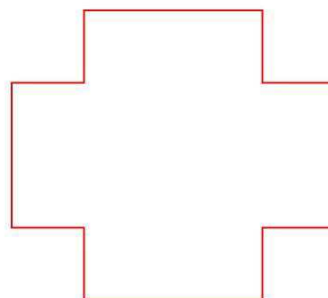
**Professora:** Gabriela Beato



Nome do aluno: XXXXXXXXXX

**FORÇAS:**  
CONSEGUIR ESTAR QUASE  
SEMPRE FELIZ.

FAMÍLIA E AMIGOS.



# FRAQUEZAS

A INVEJA QUE ALGUMAS PESSOAS  
SENTEM PELAS OUTRAS.

MEDO.

# AMEAÇAS



MEDO DO QUE O TERRORISMO  
POSSA FAZER AO MUNDO.

NOME DO ALUNO:



TRABALHO REALIZADO PARA A  
DISCIPLINA DE **EMRC**.

PROFESSORA: Gabriela Beato

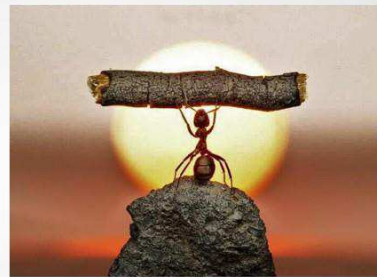


## *Análise SWOT*



Olá! Chamo-me [REDACTED],  
tenho 13 anos e frequento o 8º ano na  
escola E.B. 2/3 D. António Ferreira  
Gomes 😊

## *Forças*



As minhas maiores forças são a auto-estima, e o apoio da  
família é claro!

## *Fraquezas*



*As minhas maiores fraquezas são o medo de fracassar e de não conseguir realizar as coisas.*

## *Oportunidades*



As oportunidades que eu tenho são as do mundo letivo, onde tenho a oportunidade de mostrar aquilo que consigo em torno do âmbito escolar.

# Ameaças



As maiores ameaças que eu sinto são o medo de perder tudo o que amo.



Trabalho realizado por: [REDACTED]

Disciplina: EMRC

Professor: Gabriela Beato



Nome: [REDACTED]  
13 anos  
Ermesinde, Sampaio

.Confiável  
.Solidário  
.Engraçado  
.Humilde

FORÇAS

## FRAQUEZAS

Timidez  
Falta de  
Confiança

## OPORTUNIDADES

Entrar Para Os  
G.U.N.A.S

# AMEAÇAS

## Aranhas

NOME DO ALUNO: [REDACTED]  
8º C

TRABALHO REALIZADO PARA A  
DISCIPLINA DE EMRC.

PROFESSOR: Gabriela Beato





O meu nome é [REDACTED]

Tenho 13 anos.

Moro em Ermesinde.

Pratico futebol no GCR de Ardegães.



- A minha persistência;
- A minha inteligência;
- Ser bastante versátil;
- Uma personalidade bastante forte.

## FRAQUEZAS

- Ter uma baixa autoestima;
- Ser tímido;
- Ter uma família bastante idosa com vários problemas de saúde.

## OPORTUNIDADES

- Já tive a oportunidade com 5 anos ir para o 1º ano escolar o que poucos têm, mas por ser bastante pequeno e querer continuar com os meus colegas não o fiz;
- Já tive a oportunidade de ser cinto castanho em karaté mas depois quis desistir com apenas 11 anos de idade;
- E agora tenho a oportunidade de jogar no GCR Ardegães que está a ser uma das melhores oportunidades que já tive.

# AMEAÇAS

- Como sou um aluno que foi todos os anos ao quadro de honra eu próprio sinto-me ameaçado para não desiludir os meus pais;
- Eu não posso fazer nada que irrite os meus familiares porque eles têm muitos problemas de coração. Graças a Deus, eu não os tenho.

NOME DO ALUNO: [REDACTED]

TRABALHO REALIZADO PARA A DISCIPLINA DE EMRC.

PROFESSORA: Gabriela Beato





O meu nome é \_\_\_\_\_, tenho 13 anos, ando  
no 8º ano na Escola D.A.F.G.

Nesta apresentação vou falar-vos das minhas forças,  
fraquezas, oportunidades e ameaças.

Espero que gostem ☺

## Forças



As minhas forças são:

- ser humilde;
- ser brincalhão;
- ser sincero;
- ser engraçado;
- ser um bom amigo;
- ser bom aluno;
- ser meigo;
- ser responsável;
- ser educado.

## Fraquezas



As minhas principais fraquezas são:

- ser teimoso;
- ser chato;
- ser impaciente;
- acordar com mau humor;
- ser preguiçoso;
- não ter muita confiança em mim.

## Oportunidades



As oportunidades que eu posso vir a ter são:

- continuar a ser uma boa pessoa;
- ter sucesso nos estudos;
- ter um bom emprego;
- conseguir realizar os meus sonhos.

# Ameaças

As ameaças que eu posso vir a encontrar são:



- afastar algumas pessoas devido a certas atitudes ( ser teimoso, chato, etc..);
- não conseguir ter melhores notas por ser preguiçoso;
- não conseguir ter o emprego que desejo devido a não conseguir tirar melhores notas.

Nome do aluno:

Nº1 8ºC

Trabalho realizado para a disciplina de E.M.R.C.

Professora : Gabriela Beato



Olá!

Eu sou a [REDACTED].

Tenho 13 anos e vivo em Ermesinde.

Gosto de estudar, ler e viajar.

Sou solidária e gosto de ajudar os outros.



**Esta é a minha análise**

# SWOT

Strengths Weaknesses Opportunities Threats

**Forças Fraquezas Oportunidades Ameaças**

Acerca de mim Ambiente interno



## FORÇAS

- Capacidade de trabalho
- Organização
- Persistência e determinação
- Espírito solidário

Acerca de mim Ambiente interno

## FRAQUEZAS

- 
- Medo de errar
  - Receio do futuro
  - Falta de tempo

O que me rodeia Ambiente externo

## OPORTUNIDADES



- **Formação académica**
- **Apoio familiar**
- **Amizades e cooperação**
- **Realização profissional**

O que me rodeia Ambiente externo

## AMEAÇAS



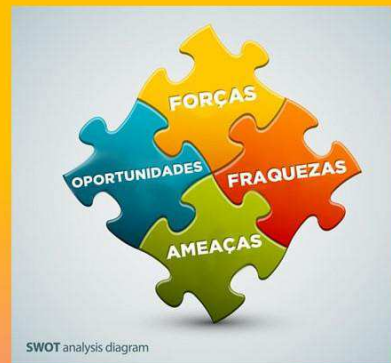
- **Incerteza económica**
- **Desemprego**
- **Falta de oportunidades para realização de sonhos e objetivos**

Nome da Aluna: [REDACTED]

Turma: 8º C Número: 2

Trabalho realizado para a disciplina de EMRC.

Professora: Gabriela Beato



# Apêndice XXI

## Grelha de avaliação dos trabalhos práticos

Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola D. António Ferreira											
Grelha de Avaliação Apresentação Multimédia										DATA: 28/11/2016	
Faltou/ Disp.	Disciplina: EMRC			Ano/turma: 8º			Professora: Gabriela Beato				
	Nº	Nome	Crítérios	Rigor científico	Seleção e Organização	Criatividade de	Aspeto gráfico	Estrutura	Rigor linguagem (LP)	Cumprimento de prazos	Total
			Cotação	25	15	15	15	5	15	10	100
			Observação								
	1	A		25	15	14	14	5	14	10	97,00
	2	B		25	15	14	15	5	15	10	99,00
	3	C		25	15	13	15	5	14	0	87,00
	4	D		25	15	10	10	5	10	10	85,00
	5	E		25	15	10	14	5	12	10	91,00
	6	F		25	15	15	15	5	15	0	90,00
	7	G								0	
	8	H		25	15	10	10	5	10	10	85,00
	9	I		25	15	13	15	5	10	10	93,00
	11	J								0	
	13	K		25	15	10	15	5	10	10	90,00
	16	L									
	18	M									
	19	N									
	21	O									
	22	P									
	23	Q									
	25	R		25	15	15	10	5	13	10	93,00

nº Total alunos	18
-----------------	----

## Apêndice XXII

### Placard da disciplina



## Apêndice XXIII

### Exemplo do uso do placard

 UCP - FACULDADE DE  
TEOLOGIA - PORTO

**O QUE É UM  
IMBECIL?**

do latim: "baculus"  
– o que precisa de  
um bastão ou  
bengala para andar.

**O IMBECIL NÃO COXEIA DOS PÉS MAS DO  
ESPÍRITO. TEM UM ESPÍRITO MANCO.**

Núcleo de Estágio EMRC



«NÃO FAÇAS AOS OUTROS O QUE NÃO QUERES  
QUE TE FAÇAM A TI é um dos mais  
fundamentais princípios da Ética. Mas seria  
igualmente justificado afirmar: TUDO O QUE  
FIZERES A OUTROS FÁ-LO-ÁS TAMBÉM A TI  
PRÓPRIO.» (Erich Fromm, Ética e Psicanálise)

“TODA A VIDA VERDADEIRA É ENCONTRO.” (Martin Buber, Eu e Tu)

# Apêndice XXIV

## Grelha global de avaliação final

Disciplina	EMRC	Peso (A) 70%	Peso (B) 30%	Nível de Ensino Básico	Ano/Turma 8ºANO	1º Período			2º Período			3º Período			Nota Final Período	Ano letivo 2016/17																											
						Teste	Trabalho	Escalaf(-5)	Teste	Trabalho	Escalaf(-5)	Teste	Trabalho	Escalaf(-5)																													
A	B	C	D	E	F	70%	TOTAL	Escala (1-100)	Trabalho	Escalaf(-5)	Escala (1-100)	Trabalho	Escalaf(-5)	Escala (1-100)	Trabalho	Escalaf(-5)	TOTAL	30%	1º Período	2º Período	3º Período																						
																						Nome do Aluno	A	B	C	D	E	F	TOTAL	Teste	Trabalho	Escalaf(-5)	Teste	Trabalho	Escalaf(-5)	Teste	Trabalho	Escalaf(-5)	TOTAL	30%	1º Período	2º Período	3º Período
																							1 A	4	5	5	5	5	3,4	86,0	97,0	4	90,0	71,0	3	93,5	5,0	5	1,3		4	5	5
																							2 B	5	5	5	5	5	3,5	86,5	99,0	5	97,0	86,0	5	100,0	5,0	5	1,4		5	5	5
																							3 C	4	4	5	4	4	2,9	84,0	87,0	3	80,0	70,0	3	92,0	4,0	4	1,1		4	4	5
																							4 D	5	5	5	5	5	3,5	95,5	85,0	5	90,0	79,0	5	97,5	5,0	5	1,4		5	5	5
																							5 E	5	5	4	5	5	3,4	77,5	91,0	5	86,0	65,0	5	79,0	5,0	5	1,4		4	4	5
																							6 F	5	5	5	5	5	3,5	91,5	90,0	5	78,5	65,0	5	86,5	5,0	5	1,4		4	5	5
																							7 G	5	5	4	5	4	3,2	86,0	0,0	4	78,5	70,0	4	80,5	4,0	4	0,9		4	4	5
																							8 H	5	4	4	4	4	2,9	84,0	85,0	4	67,5	63,0	4	89,5	5,0	5	1,2		4	4	5
																							9 I	5	5	5	5	4	3,4	79,0	93,0	4	60,0	82,0	4	76,0	5,0	4	1,2		4	5	5
																							11 J	5	5	5	5	5	3,5	83,5	0,0	4	86,0	81,0	4	90,5	5,0	5	0,9		4	5	5
																							13 K	5	5	5	5	4	3,3	71,5	90,0	4	73,0	65,0	4	76,0	4,0	5	1,2		4	4	5
																							16 L	4	5	5	5	4	3,3	85,0	0,0	3	87,0	86,0	4	90,0	5,0	5	0,8		4	5	5
																							18 M	5	4	4	4	4	3,0	87,0	0,0	5	89,0	71,0	5	92,5	4,0	5	1,1		4	4	5
																							19 N	4	4	4	4	4	2,7	66,0	0,0	3	50,0	75,0	3	69,0	4,0	3	0,7		3	3	4
																							21 O	4	4	4	4	4	2,8	69,0	0,0	3	71,0	71,0	3	85,5	5,0	3	0,7		3	3	4
																							22 P	4	3	4	4	4	2,6	45,5	0,0	3	53,5	62,0	3	42,0	4,0	4	0,6		3	3	3
																							23 Q	4	5	5	5	5	3,4	89,0	0,0	5	73,5	70,0	4	94,0	4,0	5	1,1		4	4	5
																							25 R	5	4	4	5	5	3,3	84,5	93,0	5	60,0	65,0	4	89,5	4,0	4	1,4		4	4	5
																							Assiduidade/Pontualidade		Interesse		Participação Aula		Comportamento/Atitudes		Capacidade Relação		Responsabilidade										

Data 05-06-2017

O Professor: Gabriela Beato

# Apêndice XXV

## Proposta curricular inicial



**Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola D. António Ferreira Gomes**

ANO LETIVO 2016/2017

GESTÃO CURRICULAR (INICIAL)- 8ºC

AULAS PREVISTAS							CONTEÚDOS		N.de aulas			
	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Aulas	UNIDADES	TEMAS				
<b>1º PERÍODO</b>							<b>1º PERÍODO</b>					
	Set	12	13	14	15	16	1	<b>UL 0: Acolhimento</b>	Acolhimento, apresentação e Critérios de Avaliação EMRC	3 TEMPOS		
		19	20	21	22	23	2		Diagnose e Programa de EMRC.			
		26	27	28	29	30	3		<b>UL 1: O Amor</b>		8 TEMPOS	
	Out.	3	4	5	6	7	4	Amor e fecundidade humana				
		10	11	12	13	14	5	Paternidade e maternidade responsáveis				
		17	18	19	20	21	6	Mensagem bíblica sobre o amor				
		24	25	26	27	28	7	A alegria do Amor				
		31	1	2	3	4	8	28 DE NOVEMBRO- AVALIAÇÃO 5 DEZEMBRO- AUTO- AVALIAÇÃO	2 TEMPOS			
	Nov.							<b>ATIVIDADES RELACIONADAS COM O NATAL</b>		<b>TOTAL: 13 TEMPOS</b>		
								<b>2º PERÍODO</b>				
		Nov.	7	8	9	10	11	9	<b>UL 2: Cristianismo em caminho</b>		Cristianismo: uma fé ao serviço dos povos	3 TEMPOS
			14	15	16	17	18	10	Cristianismo: uma fé, vários caminhos			
			21	22	23	24	25	11	A identidade das Igrejas cristãs			
	28		29	30	1	2	12	A Bíblia, fonte de comunhão				
	Dez	5	6	7	8	9	13	O Ecumenismo				
		12	13	14	15	16	14	Desafios para uma vivência ecuménica				
		13	13	13	14	14	<b>Total</b>					
<b>2º PERÍODO</b>							<b>UL 3: A Liberdade</b>		<b>TOTAL: 12 TEMPOS</b>			
	Janeiro	3	4	5	6	15	A liberdade: desejo humano	7 TEMPOS				
		9	10	11	12	13	16			Liberdade e opção pelo bem		
		16	17	18	19	20	17			Jogo (s) de influências		
	Fevereiro	23	24	25	26	27	18	Condicionamentos à liberdade				
		30	31	1	2	3	19					
		6	7	8	9	10	20	20 DE MARÇO- AVALIAÇÃO 27 DE MARÇO- AUTO-AVALIAÇÃO		2 TEMPOS AVALIAÇÃO E AUTO AVALIAÇÃO		
		13	14	15	16	17	21					
		20	21	22	23	24	22					
	Março	27	28	1	2	3	23	<b>ATIVIDADES RELACIONADAS COM A PÁSCOA</b>				
		6	7	8	9	10	24					
		13	14	15	16	17	25					
		20	21	22	23	24	26					
		27	28	29	30	31	27					
	3	4				28						
12	13	12	13	13	<b>Total</b>							
<b>3º PERÍODO</b>							<b>3º PERÍODO</b>					
	Abril	19	20	21	29	Páscoa: itinerário de libertação	1 TEMPO					
		24	25	26	27	28		30	Amor de Deus e liberdade humana			
	Maio	1	2	3	4	5	31	Dignidade humana e livre escolha				
		8	9	10	11	12	32	<b>UL 4: Ecologia e Valores</b>	4 TEMPOS			
		15	16	17	18	19	33	O mundo é a nossa casa				
		22	23	24	25	26	34	Ação humana sobre a natureza				
		29	30	31	1	2	35	A natureza na sabedoria religiosa				
	5	6	7	8	9	36	Cuidar da terra, cuidar dos outros					
	Junho	29	30	31	1	2	35	29 DE MAIO - AVALIAÇÃO 5 DE JUNHO- AUTO-AVALIAÇÃO	2 TEMPOS			
		12	13	14	15	16	37	<b>FINAL DO ANO LETIVO</b>	<b>TOTAL: 7 TEMPOS</b>			
	7	7	9	8	9	<b>Total</b>						

**LEGENDA:**

UL 0: Acolhimento	INTERRUPÇÃO
UL 1: O Amor	
UL 2: Cristianismo em caminho	
UL 3: A Liberdade	República
UL 4: Ecologia e Valores	Independência
Avaliação/ Auto-avaliação	Independência, padroeira de Portugal
Atividades relacionadas com o Natal	Páscoa

A Professora Estagiária: Gabriela Beato



**Agrupamento de Escolas de Ermesinde- Escola D. António Ferreira  
Gomes**

ANO LETIVO 2016/2017

1 Maio – Dia Trabalhador
10 Jun – Dia de Portugal
15 Jun – Corpo de Deus

A Professora Estagiária: Gabriela Beato

## Apêndice XXVI

### Motivação para a visita a Santiago de Compostela



## Representações de SANTIAGO MAIOR

Peregrino  
Apóstolo  
Guerreiro



## Reflexão

Quem somos?

O que queremos?

Como queremos?

• O QUE SIGNIFICA: “Ser peregrino?”.



Para onde caminhamos?

Porque vamos?

O que procuramos?



Representações de  
SANTIAGO MAIOR

Peregrino

Apóstolo

Guerreiro





QUE ESTILOS ARQUITETÓDICOS  
ENCONTRAMOS?

## SÍMBOLOS

Concha ou Vieira  
Bordão, Bastão, Vara ou Cajado  
Cabaça  
Chapéu  
Escarcela ou Bolça  
Botafumeiro  
Seta Amarela  
Cruz de Santiago  
Vieira Estilizada  
Abraço ao Apóstolo  
Santo dos Croques  
Porta Santa

NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EMRC-  
ERMESINDE



Em Santiago de Compostela  
Aprendi que...

DESTACAMOS:

Santiago de Compostela – Património da Humanidade pela Unesco. Cidade santa.

Caminho de Santiago – Que significado?

Santiago Maior.: Quem foi? Como o podemos representar?

Estilos arquitetónicos: Praça Obradoiro e Catedral

  
**Visita organizada no âmbito**

Mestrado em Ciências Religiosas

Universidade Católica Portuguesa

Faculdade de Teologia do Porto



Agrupamento de Escolas de Ermesinde  
Escola D. António Ferreira Gomes

**SANTIAGO  
DE  
COMPOSTELA**



**QUEM SOMOS?  
O QUE QUEREMOS?  
COMO QUEREMOS?**

Visita de Estudo de EMRC – 8ºano

Aluno:

Núcleo de Estágio de EMRC- Ermesinde  
UCP PORTO

## Santiago de Compostela

### Que motivos conduzem as pessoas a sentir a necessidade "partir"?

Realizamos esta Visita de Estudo a Santiago de Compostela na busca de sentido.

O desejo humano da busca de sentido, de felicidade e do bem, sempre esteve muito presente nos seres humanos.

A Tradição e a Cultura são auxiliares que constituem imprescindíveis chaves de leitura nessa busca.

É assim, na relacionalidade com o outro e na procura da nossa interioridade que fazemos este caminho.

Vamos juntos, sabendo que, cada um em particular, trará dentro de si, configurações suas, intrínsecas e insofismáveis, que esperamos, lhes possam ser muito significantes.

O Caminho histórico que hoje percorremos, é o do encontro, do companheirismo e da introspeção espiritual.

E assim... O SENTIDO ACONTECE.

"O Caminho de Santiago, caminho que durante milénios conduziu os europeus antigos até ao fim da terra (Finisterra) e que, desde meados do século IX, foi cristianizado e percorrido por peregrinos que rumam a Compostela, continua a exercer um fascínio iniludível sobre as pessoas do nosso tempo. A Praça do Obradoiro, diante da extraordinária fachada da Catedral de Santiago, continua a acolher com a mesma confiança de sempre homens e mulheres errantes para os apaziguar e os encaminhar para a grandeza de reencontro, cujas marcas ficam gravadas essencialmente no coração e na vida". (www.caminhosdesantiago.com)

" A inteligência sem amor faz-te perverso.  
A justiça sem amor faz-te implacável.  
A diplomacia sem amor faz-te arrogante.  
A riqueza sem amor faz-te avaro.  
A docilidade sem amor faz-te servil.  
A pobreza sem amor faz-te orgulhoso.  
A beleza sem amor faz-te ridículo.  
A autoridade sem amor faz-te tirano.  
O trabalho sem amor faz-te escravo.  
A simplicidade sem amor deprecia-te.  
A oração sem amor faz-te introvertido.  
A lei sem amor escraviza-te.  
A política sem amor deixa-te fanático.  
A cruz sem amor converte-se em tortura.  
A vida sem amor... não tem sentido."

Madre Teresa de Calcutá

## SÍSIFO

Recomeça...

Sem angústia e sem pressa.

E os passos que deres,

Nesse caminho duro

Do futuro,

Dá-os em liberdade.

Enquanto não alcances

Não descanses

De nenhum fruto queiras só metade."

Miguel Torça, Diário

## Bibliografia

Site Oficial : [www.caminhosdesantiago.com](http://www.caminhosdesantiago.com)

Miguel Torça, Diário, vols. XII a XVI,  
Publicações D. Quilote, Alfragide, 1995,  
p.20.

Madre Teresa de Calcutá  
Galardão Beato

# Apêndice XXVII

## Flyer

**Em Santiago de Compostela  
Aprendi que...**

Aluno:

**DESTACAMOS:**

Santiago de Compostela – Património da Humanidade pela Unesco. Cidade santa.

Caminho de Santiago – Que significado?

Santiago Maior, Quem foi? Como o podemos representar?

Estilos arquitetónicos: Praça Obradoiro e Catedral


**Visita organizada no âmbito**

Mestrado em Ciências Religiosas  
Universidade Católica Portuguesa  
Faculdade de Teologia do Porto

Núcleo de Estágio de EMRC- Ermesinde  
UCP PORTO



Agrupamento de Escolas do Ermesinde  
Escola D. António Ferreira Gomes

### SANTIAGO DE COMPOSTELA

**QUEM SOMOS?  
O QUE QUEREMOS?  
COMO QUEREMOS?**

Visita de Estudo de EMRC- 8ºano

### Santiago de Compostela

**Que motivos conduzem as pessoas a sentir a necessidade "partir"?**

Realizamos esta Visita de Estudo a Santiago de Compostela na busca de sentido.

O desejo humano da busca de sentido, de felicidade e do bem, sempre esteve muito presente nos seres humanos.

A Tradição e a Cultura são auxiliares que constituem imprescindíveis chaves de leitura nessa busca.

É assim, na relacionalidade com o outro e na procura da nossa interioridade que fazemos este caminho.

Vamos juntos, sabendo que, cada um em particular, trará dentro de si, configurações suas, intrínsecas e insofismáveis, que esperamos, lhes possam ser muito significantes.

O Caminho histórico que hoje percorremos, é o do encontro, do companheirismo e da introspeção espiritual.

E assim... O SENTIDO ACONTECE.

"O Caminho de Santiago, caminho que durante milénios conduziu os europeus antigos até ao fim da terra (Finisterra) e que, desde meados do século IX, foi cristianizado e percorrido por peregrinos que rumam a Compostela, continua a exercer um fascínio iniludível sobre as pessoas do nosso tempo. A Praça do Obradoiro, diante da extraordinária fachada da Catedral de Santiago, continua a acolher com a mesma confiança de sempre homens e mulheres errantes para os apaziguar e os encaminhar para a grandeza de reencontro, cujas marcas ficam gravadas essencialmente no coração e na vida". (www.caminhosantiago.com)

**"A inteligência sem amor é cego.  
A justiça sem amor faz-te implacável.  
A diplomacia sem amor faz-te arrogante.  
A riqueza sem amor faz-te avaro.  
A docilidade sem amor faz-te servil.  
A pobreza sem amor faz-te orgulhoso.  
A beleza sem amor faz-te ridículo.  
A autoridade sem amor faz-te tirano.  
O trabalho sem amor faz-te escravo.  
A simplicidade sem amor deprecia-te.  
A oração sem amor faz-te introvertido.  
A lei sem amor escraviza-te.  
A política sem amor deixa-te fanático.  
A cruz sem amor converte-se em tortura.  
A vida sem amor... não tem sentido."**

Madre Teresa de Calcutá

### SÍSIFO

Rocomeça...

Sem angústia e sem pressa.

E os passos que deres,

Nesse caminho duro

Do futuro,

Dá-os em liberdade.

Enquanto não alcances

Não descanse

De nenhum fruto queiras só metade."

Miguel Torga, Diário

**Bibliografia**

Site Oficial: [www.caminhosantiago.com](http://www.caminhosantiago.com)  
Miguel Torga, Diário, vol. XII a XVI,  
Publicações D. Quilote, Alfragide, 1995,  
p.30.  
Madre Teresa de Calcutá  
Gabriela Bato