



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA
Instituto Universitário de Ciências Religiosas

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

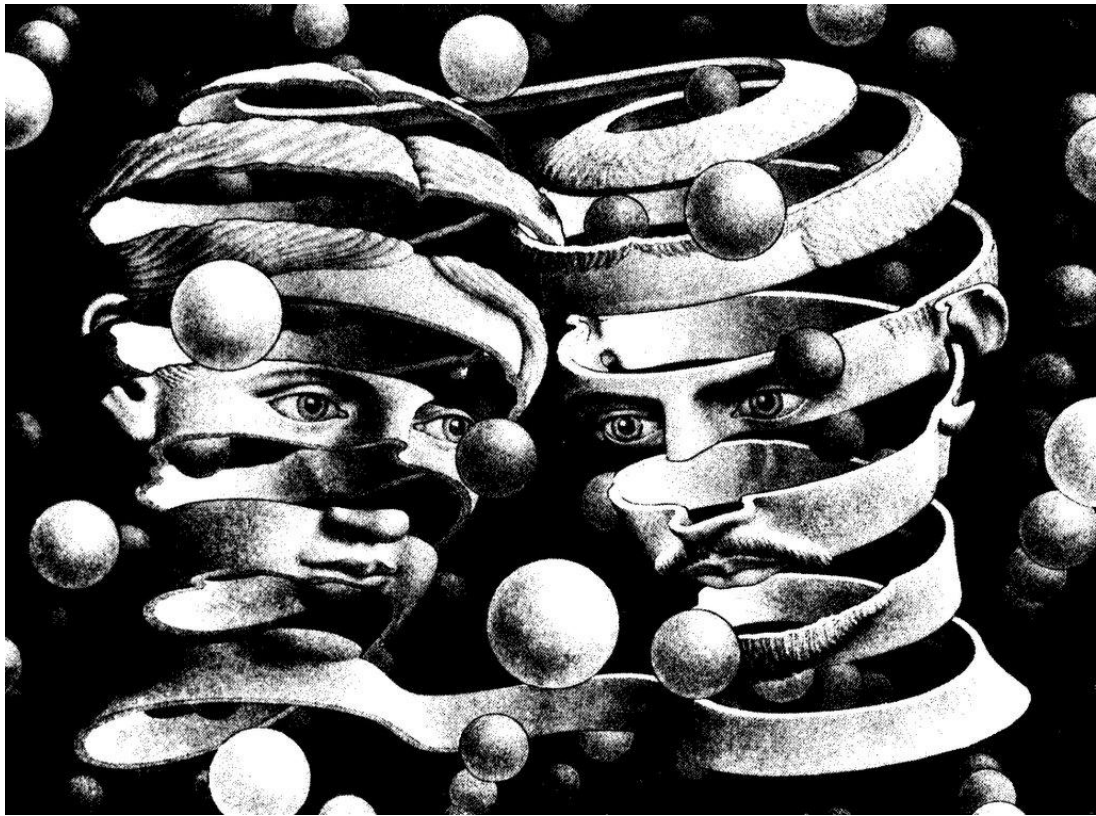
RICARDO JOÃO MAIA FERREIRA

A Pessoa

**Análise filosófica, teológica, pedagógica e didática
da primeira unidade letiva do sexto ano do ensino básico
da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
sob orientação de:
Prof. Doutor José Acácio Aguiar de Castro**

**Porto
2013**



M.C. ESCHER – *Bond of Union* (1956)

“A relação do Mesmo com o Outro: sem que a transcendência da relação corte os laços que a relação implica, mas também sem que esses laços unam num Todo o Mesmo e o Outro.”

Emmanuel Lévinas
in *“Totalidade e Infinito”*

“O objetivo dos cuidados da Igreja é o homem na sua única e singular realidade humana, na qual permanece intacta a imagem e semelhança com o próprio Deus. [...] O homem na sua singular realidade (porque é « pessoa ») tem uma história da própria vida e, sobretudo, da própria alma.”

in *“Carta Encíclica Redemptor Hominis”*

Introdução

“Num cenário de globalização e de prevalência das esferas monetária e financeira, é tempo de reafirmar a superioridade valorativa do homem, dotado de infinito significado espiritual, e é urgente dignificar o Ser Humano, promover o indivíduo, reforçar a cidadania” – assim refere a ministra da Justiça, durante a entrega do prémio de Liberdade Religiosa a Carlos Manuel Meneses Moreira.

Neste pensar e sentir acerca da disciplina, muito poderia ser dito com a voz das palavras proferidas pela boca, mas impreterivelmente pelas que brotam do coração. E assim o é pelo facto de nele residir o tesouro imenso e único de cada um, ao qual muitas vezes não chegamos, não conseguimos abrir a porta, e que se solta como um dente-de-leão dentro de nós, e como que num momento de magia se nos adoça as palavras de tão profundo e veraz sentido que nos interrogamos da sua origem.

Na escola são-nos confiadas pessoas, muitas vezes vistas e encaradas como números, como estatísticas e, inclusive, problemas. Assiste-se a um laborioso labirinto de ilusão, à brincadeirinha da lecionação, em que o que temos em mão não é senão um bocado de barro para cozer e recozer. Noites de breu como esta, esquecer quisera eu. Mas tudo esta treva condensou, que o sonho em mim morreu. Caminho agora na noite e solto o meu grito enxuto da lágrima que do rosto escorreu. Levanta-se o sol lá longe, tão longe que de alegria me volta a envolver, mas no entanto me faz descreer. Mas eis que como orvalho o teu rosto irrompe na aurora e tomba o olhar que não se extingue, presença de infinito que me sacode até ao limite do meu sentido mortal. É a hora. Há que parar. Há que lutar contra a corrente despersonalizante que nos inunda e afunda. Que nos faz admirar e sentir que a vida, esta vida é vazia, quando nela apenas se quer haver o que não havia. Há que gritar bem alto e dizer o que sinto o dever de repetir, aquilo que um dia jamais teria ousado acreditar que se fosse realizar, mas alto vou dizer a quem o queira ouvir. “Basta!” Que se ergam nossas mãos para acolher um ensino integral daquele pedacinho de barro que nelas quer crescer, moldar-se e formar-se. Diferente na sua especificidade e unicidade. Igual na vontade de crescer, de aprender e vencer. De ser feliz, sonho que cada criança um dia quis. Em que mundo será visível, doravante, o rosto do outro, se em cada sala se olvidar de a sua dignidade proclamar? Nem no céu, nem na terra a vida terá pois sentido se o rosto por mim for esquecido. Por mim, por ti, por nós. Pois esta é uma tela em que não estamos sós. Arrisquemos voltar o olhar para um terceiro, colocando-o em primeiro. Vençamos o medo e superemos o esquecimento de uma resposta soltar a um apelo vivo e encarnado, presença de transcendência. Partamos ao encontro do infinitamente outro. Do Rosto, mistério, essência eterna do infinito que me

interpela a escrever um poema solidário ao mais precário, ao pobre e ao mendigo, à viúva e ao aflito. Sair da dimensão ontológica e abraçar a dimensão ética, eis o mote de partida. E porque ousamos querer, o nosso ser de infinito preencher, levemo-nos pelo desejo de fazer o feito, talvez incerto neste verso, mas que no futuro, se fará presente o que aqui procuro.

Foi-me pois tão certo como o chão em que caminho e o céu que por cima de mim se ajeita, a escolha do tema para análise que nestas linhas ecoa: a primeira unidade letiva do sexto ano de escolaridade, «A Pessoa». Oferecer um traçado coerente, proeminente, com valor teológico, filosófico e didático é sempre exigente e quis eu que este trabalho fosse mais que um simples verso no mar de explorações e teias de pseudo saber sobre a arte de educar em que muitas vezes me sinto imerso. Como baço espelho de um ensino integral, do lote de homens em que me revejo que intentam vestir a disciplina com rigor escolar, mas que tantas vezes naufragam com a âncora de um discurso catequético e apologético, num querer voar e ir mais longe que vezes sem conta fica sem descolar da pista. Porque fácil é ser juiz e criticar aquele que tornámos réu, mas que em nós se atém como invisível véu. Quero pois arar o meu discurso, revolver a terra da intuição docente e da exigência científica que se torna premente. Quero construir um jardim que me lembre do que foi vivido, experienciado não só neste tempo de mestrado, mas que acompanhe cada dia do que foi e é a minha vida, para dele retirar sentido renascido para cada futuro minuto despendido numa aula, a abrir para aquela que a poetisa Adélia Prado refere como a essencial: a fome. Porque se os alunos tiverem fome, vão encontrar a faca e o queijo. Importa então dialogar com a fome e a sede de aprender a ser protagonista do conhecimento. Certamente que o que aqui apresento será inclusive para mim um ponto de partida e não de chegada. Pois tal como os navios estão a salvo nos portos, mas não foi para ficar ancorados que eles foram criados, assim o trabalho de projetar e desenhar as aulas deve ser um estar mais que à superfície do mar educativo, à pele das coisas, a chapinhar na poça. Ter sempre presente as palavras de Saramago: “O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.” Porque a viagem da educação, da educação integral não acaba nunca. Que eu tenha sempre a coragem de o ócio abandonar, do caminho crítico trilhar e de à aventura didática me lançar e relançar, pois é nas asas do vento que o pássaro se sente pássaro.

Assim, neste presente trabalho, sobre o tema da Pessoa, após uma breve incursão histórico filosófico-teológica do conceito de pessoa, procurarei, com base na obra *Totalidade*

e Infinito, moldar uma ideia geral do pensamento de Emmanuel Lévinas, para o qual é essencial a categoria da Pessoa, elevada ao mais alto nível ontológico. Um pensamento de cariz dialógico, revestido de uma ética que descobriu no face-a-face humano, no encontro e confronto com o rosto do Outro, o agir responsável que nos abre à diversidade, à descoberta do sentido humano. Uma linha de pensamento de cariz judaico mas com fortes aproximações ao pensamento cristão. Pois tanto a linha de pensamento levinasiana como a cristã possuem a mesma intenção de acolher a face de Deus. Este Deus que se faz sentir e entender pela presença humana. Este Deus que apela a uma emergência ética. Assim, Deus para Lévinas torna-se presente no rosto do outro, preconizado na quatríade bíblica: pobre, órfão, viúva e estrangeiro - modelos concretos de alteridade, que me fazem sair da mesmidade e me abrem ao infinito. Este outro que no pensamento cristão é imagem de Cristo e que me convida a dar-me sem medida, a amar. Não como um mero cumprimento ético, mas como um verdadeiro compromisso ético.

Admitido o contributo do autor para esta dissertação, analisarei o Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, no seu contributo didático e pedagógico para a formação integral da pessoa, relativamente ao mesmo tema antropológico, *A Pessoa Humana*. Por fim, e sob influência do húmus inovador e humano que pode ser sorvido da obra levinasiana, intentarei oferecer um traçado próprio do que considero ser didaticamente pretendido para o nível de ensino do sexto ano, com a reconstrução da Unidade Letiva 1, procurando numa atitude de respeito e louvor de esforço, preservar e aproveitar o trabalho já desenvolvido na elaboração do mesmo. Um traçado, contudo, que procurei delinear segundo as novas diretrizes preconizadas pelo Ministério da Educação e Ciência, que com a revogação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (Despacho n.º 17169/2011, de 23/Dezembro), introduziu as *Metas Curriculares*, que a par dos programas disciplinares, se apresentam como as referências orientadoras do ensino e da avaliação. Uma tendência curricular internacional, que a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica também deve acompanhar, incorporar e à qual se deve adaptar, no sentido de reforçar a sua posição como verdadeira disciplina escolar e não excrescência do currículo. Uma das moldagens formais necessárias que a disciplina de EMRC necessita de realizar com rigor e valor, para continuar a remar no mesmo barco educativo das demais disciplinas. Há que virar a página dos tempos em que a disciplina era vista, muitas vezes, como o bote salva-vidas, da “escolinha de boas maneiras” para alunos-problema ou como o navio encalhado, que se encontrava despido de rigor escolar e revestido do musgo do proselitismo e do moralismo, com âncora catequética. A disciplina de EMRC deve, pois, atender o mais objetivamente possível aos requisitos formais educativos, para continuar, segundo a sua natureza específica e

as suas finalidades, a desenvolver, a potenciar e a complementar, com bons olhos, a ação educativa da própria escola. Para continuar a dar-lhe o suplemento de alma de que tanto necessita. Para dar aquele “mais” no desenvolvimento integral e pleno da personalidade de cada aluno, de forma integrada e harmoniosa.

Nas palavras de Tolentino Mendonça, o Ensino Ocidental ensina-nos a “falangeta”, mas esquece-se daqueles a quem se dirige. Certamente, o sonho bonito da educação pode andar longe e os esforços parecerem em vão. Mas há que continuar a lançar o confiante e lasso passo para o sucesso não da minha disciplina, mas para o todo que a minha disciplina contribuiu. Remar, inovar, acreditar. Como lembra Confúcio, “até que o sol brilhe, acendamos uma vela na escuridão.”

O conceito de Pessoa: acenos históricos

Conforme verificado na Enciclopédia Logos¹, o conceito de pessoa foi bastante discutido no palco da História da Filosofia e da Religião, voltejando, paradoxalmente, entre claro / explicado e complexo / problemático. A noção filosófica de pessoa despontou de uma reflexão teológica que teve a sua gestação nas disputas trinitárias e cristológicas do séc. IV a V, sendo posteriormente reformulada, nos sécs. XIII e seguintes, aquando da integração da filosofia aristotélica na teologia.

Santo Agostinho fora o primeiro a debruçar-se sobre este conceito. De salientar que o conceito de pessoa não foi resultado da reflexão sobre o ser do homem, mas sim da ânsia de conhecer o ser de Deus e, como confessa Santo Agostinho na sua obra *De Trinitate*: “foi por necessidade de falar que nasceram estas palavras, porque eram necessárias longas disputas contra os insídias e os erros dos hereges”. Lançou-se, então, na tentativa de encontrar um termo que pudesse ser aplicado distintamente a Deus Pai, a Deus Filho e a Deus Espírito Santo, preservando a sua individualidade e unidade. Obter uma linguagem precisa, não deformativa do conteúdo em causa revelado e perceptível por todos, mesmo os que falavam outra língua. É na definição (pelo Concílio de Calcedónia, em 451) do mistério de Cristo – uma só pessoa, mas simultaneamente Deus e homem – que é precisado o conceito que surge da confluência dos termos *prósopon* e *hipóstase*, aliando a dimensão existencial da primeira – “como personagem definida por um papel que se representa”, ao carácter ontológico da segunda – como realidade concreta. Tal operação semântica deveu-se à adequação ao sentido do termo *persona* no Ocidente, que evoluíra mais rapidamente que o termo *prósopon*, certamente influenciado pela ciência jurídica romana, que já conhecia o conceito de pessoa jurídica.² O Conceito de pessoa surgiu da interpretação da Bíblia. E surgiu precisamente ao tentar-se explicar o carácter dialogal, relacional de Deus. Deste modo, a teologia, que fala sobre Deus, ao forjar um termo tão fundamental no nosso vocabulário, veio enriquecer a antropologia, que fala sobre o homem.³

Avançando para a Idade Média, detenhamo-nos na perspectiva de São Tomás de Aquino. S. Tomás transferiu para o homem a concepção hilemórfica de Aristóteles, em que todo o ser material é um composto de forma e de matéria. “[...] deve-se dizer que a alma comunica à matéria corporal o ser no qual ela subsiste. Assim matéria e alma intelectiva constituem uma unidade, de tal maneira que o ser de todo o composto é também o ser da

¹ AA.VV, *Enciclopédia Logos Luso-Brasileira*, Ed. Verbo, Lisboa, 1989-1992, 95-120

² Cf. N. GALVÃO, “Origem teológica do conceito de pessoa”, *Communio* XIX (2002) 205-208

³ Cf. C. PIRES, “Para uma definição do Homem e da Pessoa num contexto teológico”, *Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo XXV (1969) 360

mesma alma.”⁴ Na linha da antropologia agostiniana, S. Tomás reforça a questão do homem criado à imagem e semelhança de Deus. Imagem essa em virtude da sua natureza intelectual, ainda que imperfeita pois segundo a imagem. Daí, segundo S. Tomás, o destaque para a preposição “à”, que traduz aproximação: “Foi feito à imagem de Deus”. A par desta superioridade no próprio ser, em relação aos demais entes, pelo intelecto, pela racionalidade, emerge a liberdade. A pessoa é livre. Conhece-se a si mesmo, e tem a capacidade de escolher, de atribuir a si mesmo os seus próprios atos. Percebe-se a si mesma como um todo autónomo e responsável. Em suma, na perspectiva tomista, a pessoa é definida como um indivíduo racional e livre, ou seja, uma substância individual de natureza racional sendo, portanto, o que há de mais perfeito em toda a natureza.⁵

Com Descartes, imbuído pela ideologia moderna da individualidade, revogam-se as categorias ontológicas aristotélico-escolásticas em primazia de uma filosofia da consciência: a pessoa é o ser da consciência – «cogito, ergo sum». Este homem sujeito de conhecimento, ser pensante. Este Eu que consiste na autoconsciência. Aqui, na modernidade, a singularidade do homem é marcada precisamente por isso. O conceito cartesiano, apesar de limitado, na medida em que centraliza o pensamento filosófico para o homem, não o faz na totalidade do seu ser, mas na dimensão do pensar, vai abrir portas a um novo estágio evolutivo do pensar o homem. Assim, para pensadores como Hume, Locke, Kant, Hegel, dizer o homem enquanto pessoa é demonstrar que o homem está dotado de autoconsciência. Kant que, com a cisão da razão especulativa e razão prática, vê a pessoa como um «para si», um absoluto, como dignidade, bem patentes na sua célebre frase «o homem existe como fim a si mesmo e não puramente como meio». O reconhecimento desta singularidade noética e prática representa um enorme contributo para a noção de pessoa que continuaria a ser alvo de reflexão filosófico-teológica. Ele que, pode ser considerado “como o ponto de chegada e de inflexão do racionalismo moderno”⁶ e que vai fomentar o personalismo contemporâneo.

No séc. XX, autores como Renouvier, Mounier, Scheler, Marcel, Guardini, Ricoeur, Heidegger, Brightman, Lévinas, embora em correntes filosóficas diversas, mantêm uma linha de atuação comum: superar a visão intelectualista que se fizera sentir desde a Idade Moderna, a partir de Descartes, universalista e redutora da realidade humana ao pensamento. Vai-se notar, pois, nestes autores um esforço por recuperar e emancipar a singularidade do homem e a sua complexidade, na sua dialogia e irreducibilidade.

⁴ TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica*, São Paulo: Loyola, 2002, v. 2, 377

⁵ Cf. M. PIRATELI e T. OLIVEIRA, “Breves ponderações sobre o conceito de pessoa em Santo Tomás de Aquino”, *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v.30, n. 1 (2008) 105-113

⁶ AA.VV, *Enciclopédia Logos Luso-Brasileira*, 79

Um movimento de pensamento que dirige para o homem, enquanto ser concreto e individual, todo o seu labor filosófico e que ficou conhecido pela mão de Charles Renouvier é o Personalismo. Para Renouvier o conhecimento assume uma componente característica do ser humano enquanto pessoa. É claro que, não será o conhecimento numa perspectiva idealista, nem kantiana, mas enquanto reflexão sobre o homem que aponta e descobre a transcendência.

Sobre a pedra do personalismo, assente por Renouvier, muitos outros ergueram o seu edifício do pensamento antropológico, tais como Mounier, Marcel – figuras do existencialismo cristão, que se baseia na compreensão kierkegaardiana do Cristianismo - e Ricoeur. Gabriel Marcel, além de máximo representante do existencialismo cristão é um dos principais representantes do personalismo. Para o autor, a pessoa não é um problema, mas um mistério e como tal para o seu estudo é importante o uso de uma abordagem interrogativa metafísica e não científica, objetivante, assimétrica, em que o Ele é reduzido a um objeto ou coisa.

Deste modo, a filosofia contemporânea procurou com grande esforço e dedicação decifrar o homem. Este debruçar-se teve como âncora a teologia, na medida em que se foi reconhecendo no homem uma dimensão de transcendência. Como uma espécie de círculo perfeito voltava-se a Deus, pois foi fazendo teologia que se construiu o conceito de pessoa. E é esta linha de tempo redondo e cúmplice que vai, paulatinamente, reavivando na humanidade que Deus quando fala de Si e se revela, abre ao homem uma janela de autoconhecimento, de revelação antropológica. Uma janela que permite um olhar mais humano, solidário, responsável e social para a porta do “vizinho”. Uma janela que me faz voltar o olhar para a porta da realização pessoal. Ou por outras palavras, da tão procurada e desejada felicidade. Nesta era técnica, da ciência, da desindividualização em nome do global, da massa, urge uma forma de pensamento que faça voltar um olhar introspetivo, vivo e que convide à alteridade, ao dar as mãos de inteligências e de corações e assim construir pontes interpessoais.

O rosto, crisol da alteridade

- a noção de Pessoa em Emmanuel Lévinas

Emmanuel Lévinas é um pensador conhecido pela originalidade do seu pensamento. Um pensar acerca do sentido humano. Do sentido da caminhada do ser humano na história. Um pensar que confere sentido ao valor humano. Uma reflexão sentida, vivida pelo autor aquando da sua experiência traumática com a segunda guerra mundial. Experiência essa que teve sem dúvida um peso enorme no trajeto da sua ética, em que a dor e a esperança moldam o outro como ponto de partida e de chegada. Assim, o pensamento antropológico levinasiano, todo ele centrado na primazia do Outro – que surge sob a figura paradigmática do rosto, transparece um pensamento do Infinito. Esta ideia do Infinito está presente na relação social do Eu (Mesmo) com o Outro (Rosto). Uma relação ética marcada pela preservação da alteridade e da subjetividade. Linha essa que se distancia e quebra de forma abrupta com todo o proceder e pensar que pautou a história da filosofia ocidental. Uma visão da relação Eu – Outro como uma relação gnosiológica sujeito – objeto. Uma passagem do primado do Ser desde a filosofia grega à filosofia do Outro. Passagem essa que se dá, certamente animada pelo pensamento heideggeriano na sua crítica à modernidade, mas que ainda se encontrava imbuída desse pensamento do Todo (sinónimo do Ser). Assim, antes da ontologia, aparece o Outro. O problema central da filosofia levinasiana é de foro ético. Lévinas intenta pois, superar a ontologia pela via da questão ética, pela relação do Eu e do Outro – tema esse bastante tratado em *Totalidade e Infinito*. A chave desta porta ética? A categoria da alteridade, pela sua abertura à exterioridade, ao reconhecimento do outro, com a sua centelha de infinito, que escapa à totalização, tão criticada por Lévinas.

SEPARAÇÃO

«A ideia do Infinito supõe a separação do Mesmo em relação ao Outro. Mas tal separação não pode assentar numa oposição ao Outro»⁷.

Para Lévinas a ideia de Infinito, está intimamente ligada a uma relação entre o eu e o outro, em que o eu, assim que se encontra inserido nesta relação, não se dissolve na infinitude que o chama, nem se desindividualiza. Tal circunstância relacional distante de todo e qualquer tipo de totalização deve-se à separação, que se produz a partir “de uma vida interior, de um

⁷ E. LÉVINAS, *Totalidade e Infinito*, Lisboa, Edições 70, 1988, 41

psiquismo.”⁸ Deste modo, o processo de separação vai condizer com um movimento do Mesmo e do Outro. Movimento esse que “graças à dimensão da interioridade”⁹ mantém o infinito em relação à sua ideia em mim e portanto adversa a todo e qualquer tipo de oposição ao Outro. Por outras palavras, contrária à totalidade. A totalização que se pauta por uma relação entre o Mesmo e o Outro, cuja alteridade e identidade não são preservadas. Isto é, uma relação de anulação do Mesmo e objetivação do Outro. A separação é *conditio sine qua non* demandada pela transcendência, para a passagem do Infinito no horizonte humano. Para tal requer-se uma separação radical do Mesmo em relação ao Outro. Viver enquanto ser separado, para transcender-se eticamente, para haver verdade. Esta verdade que só é possível enquanto houver uma relação, uma relação intersubjetiva respeitosa, uma abertura à exterioridade, ao reconhecimento do Outro. Ser imbuído pelo Infinito, “que suscita o Desejo”¹⁰, o desejo do Outro respondendo às suas necessidades.

O OUTRO

Esta experiência do Outro, que se manifesta pela presença viva do Rosto, que me fala, que me interpela, é já alteridade. Alteridade que me revela um outro absoluto, infinitamente transcendente e estranho, que se apresenta a mim. Este relacionar-se com o Outro é possível pela linguagem. A linguagem dos olhos, que me falam, que me interpelam e que se torna presente a mim, face ao qual não consigo fazer ouvidos moucos. Que torna vivo o evento originário da transcendência do Rosto. Pois na sua pura significação, enquanto Enigma, é visitação e vinda, é a intriga do Infinito no finito. É o lugar onde se opera a metafísica, na medida em que aponta um para além do ser. Este Rosto que ultrapassa todo e qualquer conhecimento.¹¹

Ora, a pretensão de saber e de atingir o Outro realiza-se na relação com outrem. “O Outro, o livre, é também o estranho.”¹² Reconhecer outrem é reconhecer a miséria no rosto do Estrangeiro, a sua indigência. “Reconhecer outrem é dar.”¹³ Mas num nível de igual para igual, onde a humildade se une à altura da mão estendida.

O Outro é infinito, pois a minha comunhão com Ele é inatingível, mas sempre um pôr-se a caminho. O Rosto surge como expressão máxima do Homem. Pelo diálogo Eu (Mesmo)

⁸ E. LÉVINAS, *Totalidade e Infinito*, 42

⁹ *Ibidem*, 45

¹⁰ *Ibidem*, 49

¹¹ Cf. E. NUNES, “O rosto e a passagem do Infinito”, *Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo XLVII, Fasc. 1 (1991) 6-12

¹² E. LÉVINAS, *Totalidade e Infinito*, 62

¹³ *Ibidem*, 62

– Outro (Rosto) confere-se dimensão ética à liberdade, cria-se relação com o Bem. O outro manifesta-se, diz “Eis-me aqui” não só para me desafiar, mas também para me interpelar eticamente, mesmo no seu silêncio. Isto aponta para um acolhimento, hospitalidade, responsabilidade e bondade. Mas o bem que o outro precisa não é aquilo que eu quero para ele, que penso que é o melhor para ele. O rosto do outro apresenta-se como apelo irrecusável de responsabilidade para com ele, que tem como medida, a des-medida do infinito.

O ROSTO

O Rosto, a manifestação do Outro, a “excepcional apresentação do si por si”¹⁴, horizonte de Infinito, não pode ser englobado, compreendido, como os demais seres na minha experiência sensorial. Não é abrangível, abarcável na minha sensação visual ou tátil. Assim, a relação com o Outro difere da relação com o objeto em geral. O Rosto transcende esta tentativa de representação objetiva, permanecendo “infinidamente transcendente, infinitamente estranho”¹⁵. A presença de Outrem reveste-se pois de um caráter incompreensível, de uma resistência, “que não me faz violência, nem age negativamente, que é ética”¹⁶, que “fica à medida de quem o acolhe”¹⁷, que “é paz”¹⁸, que preserva o Outro da inscrição no Mesmo, da esfera do Mesmo, fixando o seu estatuto no infinito. A relação com o Infinito proporciona-se como desejo metafísico – apresentando-se como o modo pelo qual a ideia de infinito é produzida no ser¹⁹ -, suscitável pelo desejável, “sob a aparência de uma relação com o rosto”²⁰, ou seja pelo Outro, pela experiência dele. Este desejo, suscitado pela presença do Outro num Eu separado, irradia uma abertura da interioridade à exterioridade. Este Desejo que ecoa no Eu impele-o para um além de si, que os moldes do ter, valer e prazer parecem não preencher e que “convence mesmo as pessoas que não querem ouvir”²¹, que arranca da interioridade, do si mesmo, numa responsabilidade e justiça irrecusável que se escancaram no Eu face à imagem do Rosto, do Outro. “O rosto abre o discurso originário, cuja primeira palavra é obrigação que nenhuma interioridade permite evitar.”²² Este Rosto que não é uma ideia do Outro, mas o encontro com o Outro. Encontro de silêncio e palavra, resposta e ação. Uma verdadeira expressão que dá significado à ética da alteridade em Lévinas. Um

¹⁴ E. LÉVINAS, *Totalidade e Infinito*, 181

¹⁵ *Ibidem*, p. 173

¹⁶ Cf. *Ibidem*, 176

¹⁷ *Ibidem*, 181

¹⁸ *Ibidem*, 182

¹⁹ Cf. *Ibidem*, 49

²⁰ *Ibidem*, 175

²¹ *Ibidem*, 180

²² *Ibidem*, 179

ensinamento experienciado pelo Eu, lecionado de forma silenciosa pelo Rosto, que vai romper com a totalização, pois é infinito e que dá o apito de partida para uma resposta a um terceiro que abre as portas da justiça, da paz. Um apelo enigmático, neste frente-a-frente, em que o Eu, que não se pode alhear a tal, tem a chave hermenêutica desta linguagem de carne e osso, de “essência encarnada”²³, que emana, como nos diz Ricoeur, uma função prospectiva, reveladora de possibilidades futuras, nesta constante tarefa da subjetividade em relação ao outro. Neste grito, nesta palavra que é janela, nestes olhos qual presença da humanidade, que desembocam num desinstalar-se do egoísmo, da interioridade, enviando à responsabilidade. Neste salto de si que exalta o Eu (Mesmo) ao Infinito de Outrem, oferecendo “poderes de acolhimento, de dom, de mãos cheias, de hospitalidade”²⁴. A vida em mim que encontra fruição, felicidade, liberdade aquando “do acolhimento do infinito do Outro.”²⁵, “no acolhimento do rosto (acolhimento que é já a minha responsabilidade a seu respeito e em que, por consequência, ele me aborda a partir de uma dimensão de altura e me domina)”²⁶. Tudo isto numa relação de igualdade, de fraternidade, que em nada é desindividuação, porque me exalta enquanto pessoa, enquanto testemunho que dou do Infinito, que é resposta a um rosto que me fala e que apenas tolera uma resposta pessoal, ou seja, um ato ético.

Aliada a esta dimensão ética do Rosto, bastante detalhada pelo autor em “Totalidade e Infinito”, a ética enquanto filosofia primeira também é a ética enquanto teologia primeira, na medida em que se revela “o lugar e a linguagem da transcendência e do divino.”²⁷ Segundo Lévinas, o Rosto enquanto Infinito abre-me ao Transcendente. “A dimensão do divino abre-se a partir do rosto humano. Uma relação com o Transcendente – livre, no entanto, de toda a dominação do Transcendente – é uma relação social. É aí que o Transcendente, infinitamente Outro, nos solicita e apela para nós. A proximidade de Outrem, a proximidade do próximo, é no ser um momento inelutável da revelação, de uma presença absoluta (isto é, liberta de toda a relação) que se exprime. [...] Outrem é o próprio lugar da verdade metafísica e indispensável à minha relação com Deus. Não desempenha de modo nenhum o papel de mediador. Outrem não é encarnação de Deus, mas precisamente pelo seu rosto, em que está desencarnado, a manifestação da altura em que Deus se revela”²⁸ Assim, temos em Lévinas a presença de um “absolutamente Outro”, de Deus (embora o autor evite falar de Deus) com o qual estabelecemos relação a partir da “relação social”, da relação com o Outro, que é Infinito. É aí

²³ E. LÉVINAS, *Totalidade e Infinito*, 183

²⁴ *Ibidem*, 183

²⁵ *Ibidem*, 188

²⁶ *Ibidem*, 192

²⁷ L. C. SUSIN, “Alteridade: um a priori de carne e osso”, *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, edição 277 (2008) 13

²⁸ E. LÉVINAS, *Totalidade e Infinito*, 64-65

que o Outro – que é indigência, presença do terceiro (isto é, de toda a humanidade que nos observa)²⁹ - se torna não imagem, nem figura de Deus, mas sinal do “absoluto”, numa passagem leve mas indelével e o meu agir ético, revelador de responsabilidade e justiça, significa uma passagem ao Infinito.

Deste modo, estas duas dimensões estão intrinsecamente ligadas, pois o Rosto é presença do “absolutamente Outro” e da alteridade absoluta.

A categoria da alteridade, relação entre o Mesmo e o Outro, é aos olhos de Lévinas um mandamento e um fundamento ético, um apelo (eis-me aqui) e uma ordem (não matarás), um questionamento do Mesmo pelo Outro, da minha subjetividade, do meu eu solipsista que é rasgado por este chamado incondicional, que desponta através da epifania do rosto, numa abertura ao infinito, num forte apelo à responsabilidade, num “eis-me aqui para os outros”, em que a criatura se torna homem para o outro homem.

Assim, a pessoa humana para Lévinas, primeiro enquanto existência encarnada, é este ponto de apoio e de partida para a transcendência de si: é «rosto» e «subjetividade». Existência encarnada num corpo que é mais que um mero objeto, pois é a partir dele que estou no mundo, sou capaz de fruir, de sensibilidade, de afeição, de me relacionar comigo, com os outros, com o mundo, de sentir o infinito e deixar-me descobrir pelo desejo dele, lançando-me na aventura da alteridade. Ser pessoa é possibilidade de questionamento do ser e êxodo da dimensão ontológica - é Responsabilidade. Responsabilidade interminável porque é viver e ver-se como dimensão ética, de movimento em direção ao Outro, numa total abertura, num dar-se sem medida. Para eu ser, o outro tem que ser.

²⁹ E. LÉVINAS, *Totalidade e Infinito*, 191

A descoberta da pessoa... com e pelo aluno

- Análise da Unidade Letiva 1 — 6º ano

CONTEÚDOS TEMÁTICOS

CrITÉRIOS de Organização

Segundo o Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, os conteúdos programáticos e as temáticas fundamentais que dão corpo às unidades letivas podem ser organizados de acordo com os mais variados critérios (autonomia do professor / gestão curricular), devendo ter-se em conta, mediante o critério adotado, a finalidade básica da ação educativa: aquisição e desenvolvimento de competências e não simplesmente aquisição de conhecimentos.³⁰ A linha orientadora perfilhada no Programa pauta-se pelo trabalhar das seguintes áreas temáticas: Mensagem cristã; Ética e Valores; Amor, amizade e sexualidade; Questões Sociais; Direitos Humanos; Ecologia e Ambiente; Diálogo ecuménico e inter-religioso; Vocação e projeto de Vida; Relação fé-cultura. Assim, cada área é explorada e aprofundada ao longo dos vários níveis de escolaridade e ciclos, sob perspetivas diferentes, em espiral e assumindo uma articulação dialógica com as demais. Contudo, a revisão da estrutura curricular, disposta no Decreto-lei 139/2012 tem como princípio orientador a sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico. Ora, na disciplina de EMRC, um percurso metodológico com sentido pedagógico-didático tem mais sentido se passar por uma lógica de espiral, dada a especificidade da disciplina de EMRC, de oferta obrigatória e frequência facultativa, segundo a qual, os alunos que não frequentam a disciplina de forma gradativa, numa lógica da sequencialidade sentir-se-iam muito mais à deriva e desprovidos de uma bagagem e raciocínio estruturado. Certamente que numa lógica em espiral, em que os conteúdos são trabalhados com cada vez mais profundidade, também se agiliza e equilibra a passagem gradual de um conhecimento empírico e simples para um conhecimento mais conceptualizado e crítico e, caso um aluno não tenha frequentado a disciplina nos anos anteriores também encontraria dificuldades em enquadrar-se e contextualizar-se. Contudo, tais dificuldades seriam bem mais visíveis nos moldes de uma estrutura curricular sequencial, pois estaria desprovido das bases, da aquisição e desenvolvimento prévio de certos conhecimentos e capacidades. E mais, numa ótica sequencial, o ensino é ministrado de forma dedutiva, cumulativa, em que deve atingir aquele patamar para passar para o próximo, em que deve

³⁰ Disposto no Decreto de Lei 6/2001, de 18 de janeiro - revogado entretanto pelo Decreto de Lei 139/2012, de 5 de julho. Nos novos moldes, entende -se por currículo “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo.” (Cap. I, art. 2.º)

dominar aquele conhecimento. Assim, o aluno não tem opção de discordar, nem pode desenvolver um espírito crítico, sendo impossibilitado de realizar aprendizagens significativas para a vida. Um ensino em que não se descobre algo mais para além do que se estuda. Em que não se estabelece uma relação dinâmica com os conhecimentos adquiridos. Conhecimentos sem vida, que devem ser reproduzidos e que, portanto, pouco estimulam o interesse por parte do aluno. Um conjunto de saberes inertes que devem apreender, mas sem efetivamente compreender, pois suprime-se o lado reflexivo, curioso, de descoberta de cada conteúdo, do aprender a aprender. Erradica-se a possibilidade do aluno se apaixonar pelo objeto de estudo, de entrar numa fase de namoro com os vários aspetos teóricos e de poder encontrar nos demais saberes uma dimensão prática, em correlação com a vida quotidiana. Um ambiente de aprendizagem em que se respira atitude crítica amorfa, falta de gosto pela resolução de problemas e pouco ou nenhum sentido de autonomia. Desta forma, não são atendidos os propósitos da educação: não só informar, mas formar. Será que a Escola, segundo as novas perspectivas e políticas de Ensino, objetiva ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos não dependentes, mas competentes, críticos, prontos para viver e conviver como pessoas, cidadãos e profissionais, capazes de marcar a diferença em sociedade? Até que ponto não se assiste a uma conceção mecanicista da realidade educativa? Em que sentido é que promovendo as capacidades cognitivas se desenvolve o aluno como pessoa, na sua totalidade? Estas capacidades cognitivas (memorização e compreensão) descritas no documento das metas curriculares como processos fundamentais na aquisição, desenvolvimento e recuperação do conhecimento, compreendem uma relação viável entre si? Tendo em conta esta afirmação: “A compreensão, entendida como resultando do desenvolvimento contínuo e gradual de um conjunto de conhecimentos adquiridos previamente, não se opõe, assim, à memorização, antes dependendo dela”³¹, será consensual que é desenvolvendo a memorização que a compreensão se efetiva? Ou será que operações de memorização efetivas e conscientes não dependem do modo como se compreende determinados conceitos e procedimentos? Vejo com alguma suspeita a memorização como veículo chave do sucesso educativo. Isto porque, não se tem verificado por todo o país que a memorização, nos moldes atuais, não acarreta compreensão, nem conhecimento a longo prazo (no sentido de uma mobilização e aplicação futura dos conhecimentos e capacidades de resolução de problemas) pois assiste-se a um “despejar” de conteúdos nos momentos formais de avaliação e conseqüente erosão cognitiva? Não será, pois, um equívoco entender a aprendizagem das demais disciplinas somente em função da valorização das operações cognitivas? Neste paradigma de instrução conseguir-se-á,

³¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, *Texto de enquadramento das Metas Curriculares*. [Consultado a 26 de outubro de 2013]. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1>

realmente, concretizar “o princípio de igualdade de oportunidades”³²? Conseguir-se-á “promover as capacidades cognitivas de todos”³³? Conseguir-se-á resolver os problemas estruturantes subjacentes às dificuldades de aprendizagem dos nossos alunos, muitas vezes de ordem económica e afetiva? Será traçando objetivos observáveis, mensuráveis e quantificáveis sobre os conhecimentos e capacidades a desenvolver e reproduzir no papel, possivelmente olvidadas no transitar do ano letivo (prova disso são os testes diagnósticos) e que supostamente deveriam ser retomadas e usadas como pré-requisitos para futura aprendizagem em anos posteriores, que se melhorará a qualidade do nosso Ensino e os resultados académicos, para futuramente comparar no quadro europeu e ser alvo de avaliações de programas como o PISA, TIMSS ou PIRLS? Será alterando documentos ou ferindo a dignidade docente que trilharemos o bom caminho educativo? Seguramente que não. As mudanças devem passar por um simplificar de formalidades e burocracias e por um privilegiar e promover de experiências de aprendizagem que se demarquem pelo espírito interpretativo, reflexivo, crítico, criativo, cooperativo, interativo e teórico-prático. Na linha de um paradigma não de mera instrução, mas de verdadeira formação de jovens conscientes, responsáveis e capazes de viver numa sociedade cada vez mais exigente e competitiva, potencialmente desumanizadora. Um currículo que privilegie o elenco educativo, que personifique a arte de educar no palco do saber.

Apesar de todas as críticas tecidas ao paradigma de instrução, subentendido nas metas curriculares, devo também salientar que apesar da lógica sequencial ser bastante redutora no desenvolvimento do ensino, a atual lógica em espiral, no sentido de educar inteligências, deve desprender-se da utopia que a cerca, esquivando-se das limitações que tem apresentado. Por exemplo, a estrutura curricular em espiral, numa linha construtivista, não deveria encontrar-se, com tanta frequência, embebida num discurso expositivo, com métodos e finalidades condizentes com a catequese, que acabam por defraudar a alinhavada pedagogia pela descoberta. Outra situação que se tem verificado é o facto de, em muitas salas de aula, esta dita lógica redundar num “*déjà vu*”, numa repetição de conteúdos e, por isso, nada formativa e aliciante para os alunos. Uma estrutura pedagógica que, muitas vezes, dá a impressão de caminhar a par e passo com o roteiro catequético. Prova disso, por exemplo, são as unidades letivas com referência ao Natal (UL 2, 6º ano) e Páscoa (tema incluído na UL 3, 8º ano) que, têm cabimento e valor no ensino do religioso, mas que se encontram descontextualizadas e sem nexos didáticos no todo da sequência programática de alguns anos de escolaridade. Evidencia-se uma relação pouco clara e rigorosa entre essas unidades letivas e transparece

³² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, *Texto de enquadramento das Metas Curriculares*. [Consultado a 26 de outubro de 2013]. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1>

³³ *Ibidem*

alguma confusão/desconfiança quanto às intenções dos programadores. Algo bastante compreensível, dada a complexidade no entendimento da distinção e da complementaridade entre EMRC e Catequese, sendo exemplo disso mesmo o próprio professor de EMRC, aquando da preparação e consecução das aulas. Uma confusão que permeia, não raramente inconsciente, a nossa prática didático-pedagógica. Um desafio constante que requer um depurar constante. Assim, a lógica em espiral, nos termos que se apresentam e se conhecem nas realidades das salas de aula, não potencia a formação integral dos jovens. Claro que a autonomia e espírito crítico do docente de EMRC poderá ser uma mais-valia no sentido de: colmatar as falhas da estrutura programática, implementando um cariz mais rigoroso, sério e profundo, no contexto de uma equilibrada sistematização de conhecimentos e de uma opção sustentada de ensino a oferecer a cada aluno; conferir à disciplina uma roupagem escolar; torná-la capaz de plasmar a personalidade do educando; ser servidora das finalidades da Educação.

Enquadramento da Unidade Letiva

Na maioria dos casos, os alunos inscritos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica também se encontram a frequentar a catequese. Esta experiência induz as crianças, mormente influenciadas pelos pais e/ou encarregados de educação, a encontrar semelhanças entre catequese e EMRC. Certos da primeira impressão analógica entre elas, importa frisar a relação de distinção na complementaridade: "Há um nexo indestrutível e, simultaneamente, uma clara distinção entre o Ensino Religioso e a Catequese" (Diretório Geral da Catequese, nº 73, SNEC).

Mas será que tanto o Programa como o professor salvaguardam a distinção na complementaridade? Até que ponto não se denota uma confusão entre os dois espaços, mesmo para quem traça a matriz escolar? Mas como preservar a identidade da disciplina sem confundir catequese e EMRC, sob pena de cair em extremos: laicizar a aula *vs* endoutrinarmos a aula / descristianizar o professor *vs* clericalizar o professor? Até que ponto, o professor de EMRC abordando várias respostas, num quadro de oferta holística da vida e do conhecimento, com vista à formação integral do aluno, não oferece / favorece uma resposta? Ou, até mesmo, induz essa resposta, ou a apresenta como única / verdadeira? Não passará o discurso escolar da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica por um discurso dedutivo, moralista, ou doutrinário e, frequentemente, apologético? Nas nossas escolas faz-se culto ou cultura, como adverte Régis Debray? Ora, que experiências de aprendizagem sustentadas neste tipo de

discurso podem alimentar o desenvolvimento de competências de vária ordem? Não será a pedagogia da descoberta, o aprender fazendo, mais apropriado para uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento de competências, em que o aluno pela mão do professor constrói o saber, por meio da reflexão e pesquisa? Não deveria a disciplina realizar-se de acordo com as finalidades da Escola, promovendo o conhecimento da fé cristã, enquanto ato de cultura e não de culto? Só uma distinção real (que não pressupõe separação) pode gerar a tão almejada união e a complementaridade e justificar a presença da disciplina em contexto escolar, como uma ciência que goza de cidadania como os demais saberes. Um desafio, uma missão para todos os docentes de EMRC.

Conscientes de algumas imprecisões quanto à distinção na complementaridade e ávidos da necessidade de depurar alguns erros, não numa atitude destrutiva mas construtiva, detenhamo-nos um pouco sobre a Unidade Letiva da Pessoa Humana.

Esta Unidade Letiva, segundo a lógica do Programa, de relação dialógica de áreas e não como compartimentos estanques, viria na sequência na Unidade Letiva 5 do 5º ano, *A Fraternidade*, que intenta transmitir a ideia (discutível do ponto de vista escolar vs catequético) de que “todos somos filhos de Deus”³⁴, e que portanto a vida humana é querida por Deus e que todos os seres humanos devem viver fraternalmente, no respeito pela dignidade de cada pessoa.

Segue-se a esta UL, a Unidade Letiva 2, Advento e Natal, que à imagem do plano pedagógico do 6º ano de catequese, Bloco I – Jesus, O Filho de Deus³⁵ que veio ao nosso encontro, direciona o seu enfoque para a História da Salvação. Segundo o plano catequético, tem como objetivo a aproximação ao tempo litúrgico do Natal, que é, na sua essência, a forma mais concreta, mais direta e mais vivencial para nos aproximarmos da História da Salvação, pelo Mistério da Encarnação. Ora, face a estas limitações, de confluência com temáticas catequéticas, que são visíveis em várias unidades letivas nos diversos anos (por vezes “forçadas” / “como pretexto para” e sem um fio condutor lógico, como o é, por exemplo, na UL 1 do 5º ano – *Caminhar em grupo* – com a questão bíblica, ou na UL 3 do 8º ano – *A liberdade* – com o enfoque pascal) se respeitadas as condições acima mencionadas, de “distinção na complementaridade”, o professor pode e deve reestruturar a UL segundo uma sequência lógica e didática. Há que se ter em conta a diferença de espaços e os destinatários: a escola com os seus alunos (crentes ou não crentes). É importante nesta distinção entre EMRC e catequese, ter bem presente que a fé não é um pré-requisito para que o aluno se envolva na

³⁴ Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, SNEC, Lisboa, 2007, 81

³⁵ Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ E DOCTRINA DA FÉ, *Plano Pedagógico do 6º ano*, SNEC. [Consultado a 15 de agosto de 2012]. Disponível em: <http://www.educris.com/v2/catequese/2466-plano-pedagogico-e-guia-do-6-ano>

dinâmica da aula de EMRC. Até que ponto, não passa a ideia de que o programador está a pensar o aluno como crente? Proporcionar uma (re)leitura cristã das experiências significativas do viver humano, procurando aportar sentido que ajude no discernimento por opções livres e responsáveis, num amadurecimento pessoal e social do aluno, numa ótica de confronto com a mensagem cristã e não pastoral-apologético, num educar para os valores e não nos valores.³⁶

Assim, em dois espaços de educação cristã (com métodos, conteúdos e finalidades distintas e que não se podem substituir) que apresentam e propõem a Pessoa de Jesus Cristo, é oferecido às crianças e jovens a possibilidade de construir uma consciência livre, madura e responsável. Mas e as crianças que não frequentam EMRC, não têm essa possibilidade? Seguramente que têm. Contudo, encontrar-se-ão deficitárias no que toca à matriz religiosa cultural. Pois, como bem recorda Jorge Otaduy, é inegável o valor do ensino religioso escolar, face ao obscurantismo e ‘incultura religiosa’, enquanto instrumento ao serviço da cultura e de garantia dos direitos fundamentais dos cidadãos.

O professor, enquanto educador, deve ser capaz de “formar homens, ensiná-los a viver, proporcionar a uma juventude em busca da verdade e sequiosa de autenticidade, mais que um saber em contínua evolução, uma sabedoria que seja projeto de vida enraizado numa determinada civilização; trata-se de lhes dar os meios para realizar esse projeto, fecundar as inteligências, forjar as vontades, despertar as consciências e prepará-las para a ação.”³⁷ O ensino é uma arte em que os professores como pintores, compositores, atores e dançarinos - na sua matriz didática devem atuar de forma prática, crítica, reflexiva, intuitiva e artística, convertem o ensino em muito mais que uma prática. O ensino é uma práxis, uma interação que permite a crítica construtiva, a ligação de elementos externos, de forma a construir um verdadeiro currículo, que é muito mais que uma planificação inerte e estagnada, formatadora de pensamentos, mas um conjunto de intenções que no dizer de A. Pacheco estão “situadas no *continuum* que vai da máxima generalidade à máxima concretização.”³⁸ Contudo, na nossa era, tal horizonte continua distante, como tenta satirizar o pintor mexicano, Jose Clemente Orozco, no seu mural “Gods of modern world”, em que a elite educativa aparece cadavérica, trazendo a morte ao espiritual, à criatividade, ao espírito crítico e construtivo, num empurrar para as universidades, inibindo-se os talentos pessoais e o desenvolvimento da personalidade dos alunos. Numa lógica redutora, de uma racionalização instrumental, económica e técnico-

³⁶ Cf. EDUCRIS, *EMRC e Catequese*, SNEC. [Consultado a 25 de setembro de 2012]. Disponível em: <http://www.educris.com/v2/95-programa-e-materiais-de-apoio-ao-professor/861-emrc-e-catequese>

³⁷ PAULUS VI, *Mensaje del Papa Pablo VI con ocasión del XXV aniversario de la UNESCO*. [Consultado a 25 de setembro de 2012]. Disponível em: http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/messages/pont-messages/documents/hf_p-vi_mess_19711101_xxv-anniversario-unesco_sp.html

³⁸ J. A. PACHECO, *Currículo: Teoria e Práxis*, Porto Editora, Porto, 1996, 18

funcionalista. O retrato de uma escola que corre o risco de ser vista pelas crianças e jovens não como um instrumento de humanização, mas como um longo túnel, um constrangimento insuportável, asfixiante, a que se encontram condenados e que mata o exercício da inteligência e a formação integral do aluno.

Na ótica do processo ensino-aprendizagem há que ser um verdadeiro artista, um real pedagogo e inferir caminhos motivadores e que sejam capazes de desbravar o terreno por vezes seco e inóspito dos nossos alunos. Só assim a nossa disciplina de EMRC, na linha do que é defendido pela Conferência Episcopal Portuguesa³⁹, verá atualizado o seu carácter implicativo, formador, libertador, repleto de vida, ao contrário do quadro sem vida, símbolo deste produto do Ensino que é ministrado nas nossas escolas.



J.C. OROSKO,
Gods of the Modern World: The Epic of American Civilization

PERTINÊNCIA PEDAGÓGICA

No trabalho docente, o centro das atenções são os alunos. Alunos que se encontram em desenvolvimento, a caminho da maturidade. A criança vai experienciar mudanças físicas, mentais e emocionais e a pessoa que temos diante de nós, em processo de amadurecimento da sua personalidade, exige da nossa parte uma atenção redobrada e debruçada sobre os mecanismos, padrões e leis inerentes a essa mudança. Tal como um camponês procura conhecer a terra que vai arar e estar familiarizado com o fluxo meteorológico das estações, longe de qualquer professor querer lecionar, desenvolver competências, alheando-se do seu

³⁹ CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *A Escola em Portugal - Educação integral da pessoa humana*, Lisboa, 2008

público alvo e das suas características peculiares. Para uma aula ser boa tem que ter uma problematização adequada à idade, que passa pela compreensão do mundo do público-alvo: para que a aula seja acompanhada em busca de respostas. Eis pois que o princípio da gradualidade assume especial importância na pedagogia. Degrau a degrau a criança é criança. O aluno é pessoa e não objeto da nossa ação.

O aluno do 6º ano de escolaridade, tem 11 anos de idade e encontra-se no início da adolescência, num fervilhar interior e exterior de mudanças. A adolescência que é uma etapa muito importante na construção da pessoa, na qual desempenham um papel muito importante as relações que se estabelecem com os amigos, com a família, com os professores.

Uma característica típica desta fase é a consciência da sua própria subjetividade-intimidade – assiste-se ao laborioso nascimento da subjetividade: o desejo sincero de responder à pergunta “quem sou eu?”. É nesta fase que começa a funcionar no adolescente uma escala de valores pessoais, ainda não plenamente objetiva, nem independente do seu meio. A sua personalidade está a formar-se, a amadurecer. O adolescente vai conquistando a identidade em relação aos outros e dentro de um mundo em mudança.

O aluno adolescente, na sua imensa riqueza humana – ainda desconhecida mesmo para ele próprio – a sua forma de ser única e irrepetível, a sua personalidade que quer desabrochar, exigem um olhar que abarque a pessoa no seu todo: um desafio a enfrentar com paixão pelos educadores dedicados às crianças e jovens no nosso tempo, e à promoção de uma educação integral da pessoa humana.

Ora tendo em conta tudo isto, é de todo pertinente a abordagem de um tema como *A Pessoa Humana* a alunos do 6º ano? Claramente que sim. Mas, serão os conteúdos propostos os mais assertivos? Estarão os conteúdos em conformidade com as inquietações, dúvidas dos alunos? Serão os conteúdos apresentados um acrescento na escala de valores pessoais de cada aluno? Serão deixadas aqui ferramentas oportunas para que o aluno molde a sua personalidade e vá descobrindo a sua identidade e dimensão relacional enquanto pessoa? Tendo em conta a lógica da espiral (que na sua essência é um relacionar e ir mais longe e não uma pitada / pincelada conceitual aqui e ali), até que ponto poderá esta Unidade Letiva apontar e prover aos alunos o início de uma verdadeira reflexão acerca da pessoa, do seu valor? Ser tónus de diferença entre os que frequentam e os que não frequentam a disciplina. Ofertar uma chave hermenêutica que possibilite ao humano ver o humano sob uma perspetiva ética e religiosa, para assim, no 7º ano, aquando da abordagem da Unidade Letiva 3, *A Adolescência e os Afetos* poder cada aluno desenvolver de maneira crítica o seu ser pessoal, a construção da sua identidade.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

Fruto das transformações curriculares, atualmente, o processo ensino-aprendizagem tem como finalidade a aquisição e desenvolvimento pelo aluno de um conjunto de competências. Processo esse que se traduz na “mobilização de conhecimentos, atitudes, comportamentos, valores e capacidades”.⁴⁰ Ou seja, pretende-se quebrar com o processo anterior de mera “alfabetização” e obtenção de competências, para o uso de um saber vivo, em ação e em contínua construção. Tudo isto numa linha de “valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, que favorecem o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida (Dec. Lei nº6/2001⁴¹).

Contudo, a reforma curricular não vai muito além da teoria, enquanto as práticas docentes não se alterarem. Enquanto as experiências de aprendizagem, enquanto “conjunto de situações (estratégias, atividades, recursos, formas de organizar o ensino e a aprendizagem) que o professor planifica e aplica por forma a que os alunos possam apropriar-se de conhecimentos e de experiência para que, a partir deles, consigam adquirir e desenvolver as competências exigidas”⁴², não quebrarem com o que é tradicional, com o ensino expositivo, com a tendência de despejar conteúdos. Para ajudar os nossos alunos a construírem o seu próprio saber, a que aprendam a usar os conhecimentos na resolução de situações-problema quotidianos, a vencer uma atitude passiva em relação à aprendizagem, a superar a redutora memorização e automatização de conteúdos importa alterar processos e mentalidades. É certo que orientar o ensino neste molde construtivista, é tarefa exigente e desafiante para o professor. Mas qual é a missão do professor na escola? Não deverá ele em consonância com a Lei de Bases do Sistema Educativo apontar para a formação integral do aluno? Como afirma a Conferência Episcopal Portuguesa, a educação é «uma arte difícil que pede criatividade e dedicação».⁴³

Então, de acordo com os princípios do Decreto – lei 6/2001, foram definidos um conjunto de competências. Inclui as competências gerais, a desenvolver ao longo do ensino básico, e as competências específicas que dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares e disciplinas.

⁴⁰ Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 15

⁴¹ Revogado pelo Decreto de Lei 139/2012 de 5 de julho

⁴² COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 16

⁴³ CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação: direito e dever - missão nobre ao serviço de todos*, 28, Lisboa, 2002

Assim, atentemos de seguida às competências específicas de Educação Moral e Religiosa Católica, enquanto operacionalização das competências gerais, sendo clarificadoras do contributo da disciplina para a aquisição e desenvolvimento das competências gerais.⁴⁴

A PESSOA HUMANA

6º ano – Unidade Letiva 1

-
- 1. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.**
 - 5. Interpretar produções culturais (literárias, pictóricas, musicais ou outras) que utilizam ou aludem a perspetivas religiosas ou a valores éticos.**
 - 6. Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais, a partir de uma leitura da vida fundada em valores humanistas e cristãos.**
 - 9. Organizar um universo coerente de valores, a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.**
 - 10. Mobilizar princípios e valores éticos para a orientação do comportamento em situações vitais do quotidiano.**
 - 12. Relacionar-se com os outros com base nos princípios de cooperação e solidariedade, assumindo a alteridade e diversidade como fator de enriquecimento mútuo.**
 - 14. Identificar o núcleo central constitutivo da identidade do Cristianismo, particularmente do Catolicismo.**
 - 23. Interpretar textos fundamentais da Bíblia, extraindo significados adequados e relevantes.**
 - 24. Reconhecer as implicações da mensagem bíblica nas práticas de vida quotidiana.**
 - 25. Interpretar produções estéticas de temática cristã, de âmbito universal e local.**
 - 26. Apreciar produções estéticas de temática cristã, de âmbito universal e local.**
-

⁴⁴ Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 29

Do rol de competências a desenvolver no 2º ciclo do Ensino Básico, foram deixadas de lado para esta Unidade Letiva as seguintes:

7. Relacionar os dados das ciências com a interpretação cristã da realidade.

- Não tem vindo a Bioética a ser reconhecida como uma ciência útil para e sobre a vida das pessoas?
- Não passará a Bioética por uma ética de respeito da integralidade e diversidade do ser pessoa, mesmo enquanto aberto ao transcendente?
- Não é próprio da disciplina de EMRC favorecer o confronto de ideias, de significados, visões entre a visão cristã e a sociedade? Assim, por que não aprofundar melhor se as ideias personalistas que prevalecem nas diferentes ciências sociais são coerentes com a antropologia cristã?
- Não fará por acaso o tema *Transmissão de vida: reprodução humana e crescimento* da disciplina de Ciências da Natureza parte das sugestões de interdisciplinaridade?
- E não é tido como pressuposto no Programa de EMRC a integração dos saberes, através de uma atenção específica a trabalhos de natureza interdisciplinar?
- Na ótica de uma pedagogia da descoberta, não seria conveniente estabelecer uma relação estreita com situações da vida quotidiana, do agir humano, dos diferentes saberes?
- Com vista a justificar a espiral, oferece-se e desenvolve-se uma visão abstrata da dignidade, sendo desenvolvida com maior profundidade no 9º ano, com a Unidade Letiva 1, A Dignidade da Vida Humana? Até que ponto uma apresentação redutora, pobre, ou mesmo inexistente, de uma categoria tão importante e rica na visão cristã, como é a dignidade, favorecerá quer a formação integral do aluno, quer a posterior abordagem do tema, três anos depois, no 9º ano?
- Se a disciplina de E.M.R.C. visa gozar de cidadania com as demais disciplinas, não como disciplina *na* escola, mas disciplina *da* escola e se é nosso objetivo enquanto docentes vestir a disciplina de rigor escolar, não será crucial uma fundamentação filosófica, antropológica e teológica deste conceito: dignidade?
- Na aula de EMRC não se pretende expor uma mera rapsódia de observações exteriores ou frias, mas propor um horizonte de sentido, ser luz de diálogo com o ser próprio do aluno, numa ótica de confronto com a mensagem cristã e numa abordagem crítica e

sistemática dos valores que integram a construção da pessoa. Ora, então, que implicações ético-morais estão traçadas para um conceito como a dignidade?

8. Relacionar o fundamento religioso da moral cristã com os princípios, valores e orientações para o agir humano, propostos pela Igreja.

- Não é próprio do fundamento religioso da moral cristã a visão do outro como pessoa, independentemente da sua raça, cor, classe social, cultura, religião?
- Não estarão os princípios, valores e orientações para o agir humano, propostos pela Igreja assentes neste contributo original do Cristianismo, de reconhecimento do valor único da pessoa humana, da igualdade em dignidade e direitos de todos os seres humanos?
- No sentido de tratar de maneira escolar o tema da pessoa seria preciso fundamentar e não apenas afirmar acriticamente, normativamente como faz o programa.

22. Usar a Bíblia a partir do conhecimento da sua estrutura.

- Não será desenvolvida esta competência em certas experiências de aprendizagem, tais como encontrar na Bíblia textos que fundamentem teologicamente os Direitos Humanos, que justifiquem a dignidade e igualdade fundamental que abarca todos, apesar das lacunas no que concerne à fundamentação bíblico-teológica para o conceito de pessoa, que povoam o programa e manual?
- Se nesta UL uma das competências é a interpretação de textos fundamentais da Bíblia, não será requerido o uso da mesma “a partir do conhecimento da sua estrutura”?
- Como valorizar o contacto com a Bíblia, enquanto livro de referência e de consulta, uma das Fontes, a “norma normans non normata”, se é dispensável o seu uso a partir do conhecimento da sua estrutura?

No Programa de Educação Moral e Religiosa Católica encontramos o propósito que a operacionalização das competências deve atender: “A *operacionalização de competências* constitui, deste modo, um conjunto de metas que se estabelecem, no interior do contexto particular de cada unidade letiva, com vista à aquisição e desenvolvimento das competências específicas.”⁴⁵ Mas estarão verdadeiramente contempladas as competências na sua tripla dimensão: saber (cognitivo), saber fazer (procedimental) e saber ser (atitudinal)? Apesar de a Operacionalização das Competências resultar numa redução, numa perversão das Competências Específicas e tentativa de adequação dos Conteúdos às Competências Específicas, atentemos sobre a lógica do que nos é apresentado:

1. Interpretar produções culturais sobre as dimensões da pessoa humana, no reconhecimento da sua dignidade. (Comp. 1 e 5)

- Nesta fase de aprendizagem, o aluno já sabe definir dignidade? Como reconhecer algo que não sabe o que é?
- Até que ponto, dado o desenvolvimento cognitivo do aluno, numa etapa em que não chegou ao uso formal do raciocínio e da capacidade de reflexão, poderá de forma clara e expressa interpretar produções culturais? E mais ainda sobre “as dimensões da pessoa”.
- Em que medida esta dita competência não é uma estratégia / experiência de aprendizagem misturada com um recurso?

2. Organizar um universo de valores orientado para a relação com os outros, a cooperação, a solidariedade e a vivência do amor. (Comp. 9 e 12)

- Não será a cooperação, a solidariedade e o amor parte desse universo de valores orientado para a relação com os outros?
- Estarão a cooperação e a solidariedade ao mesmo nível? Não será a cooperação resultante do princípio da solidariedade?

⁴⁵ Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 16

- Para uma correlação com a noção de pessoa, como chegar aqui a partir da noção teológica de pessoa? Neste ponto Lévinas, embora não tenha intenção de fazer teologia, poderia fornecer categorias (ex.: rosto, liberdade, responsabilidade) e uma sintaxe (da dimensão ontológica à dimensão ética) que permitisse abordar a noção teológica de pessoa enquanto relação dialogal, de superação do solipsismo das consciências, de movimento em direção ao Outro, de resposta ao apelo do Outro, ao apelo do Infinito, numa total abertura, num dar-se sem medida.

3. Interpretar e apreciar produções estéticas sobre a relação da pessoa com Deus, reconhecendo nela um aspeto central da mensagem cristã. (Comp. 14, 25 e 26)

- Interpretar e apreciar produções estéticas será um dos propósitos do Programa ou será uma das experiências de aprendizagem na construção de um currículo?

4. Organizar um universo de valores orientado para a autenticidade. (Comp. 9)

- O que é a autenticidade?
- Que universo de valores devo orientar? Baseado em quê?
- Educamos comportamentos ou a inteligência? Prescrevemos esquemas mentais e atitudes ou promovemos o confronto pelo diálogo com outros modos de ver?

5. Identificar os direitos fundamentais da pessoa e da criança, a partir da noção de dignidade humana. (Comp. 1 e 9)

- A criança não é pessoa?
- Só se pede aqui a dimensão procedimental – saber fazer
- Os direitos não comportam deveres?
- Já não é preciso organizar um universo coerente de valores? (Comp. 9)

6. Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais em que a dignidade e os direitos das crianças não são salvaguardados. (Comp. 1, 6 e 9)

- Os direitos das pessoas não são passíveis de interpretação?

- Por quê abordar os direitos das crianças se a História tem tanto a dizer sobre os direitos do ser humano enquanto tal?
- As Comp. 1 e 9 perderam protagonismo em relação à Comp. 6.

7. Organizar um universo de valores fundado na salvaguarda da dignidade e dos direitos das crianças. (Comp. 1 e 9)

- Retorno à prevalência da criança em relação à pessoa.
- Este “organizar um universo de valores” depende de uma adesão de fé ou é mediante uma proposta, enquanto elemento de confronto com outras alternativas?
- Será esta uma educação para os valores ou nos valores?

8. Interpretar textos bíblicos que evidenciem o carácter pessoal de Deus como elemento fulcral da mensagem cristã, reconhecendo as suas implicações na vida quotidiana. (Comp. 14, 23 e 24)

- Evidenciar o carácter pessoal de Deus não implica o entendimento cristão dum Deus Trindade? Este Mistério não pode ser explicado mas reconhecido na Palavra de Deus. Contudo pode ser um conteúdo escolar. Mas que contextualização / introdução está prevista no Programa para um conhecimento e entendimento de algo tão central na visão cristã? Ou será que se pressupõe que todos os alunos frequentem a catequese?
- Este “reconhecimento das implicações na vida quotidiana” não estará ao mesmo nível do que é pedido aos catequisandos? Isto é, que aprendam a adequar a sua ação moral ao juízo moral que surge dos critérios e normas de conduta cristãs. Mais uma vez importa atender aos riscos de não se preservar a distinção entre catequese e EMRC. A disciplina de EMRC deve sim ajudar num itinerário progressivo a desenvolver a dimensão da consciência religiosa, a questionar o sentido da realidade, a formar inteligências.

9. Mobilizar os valores da dignidade humana, da cooperação e da solidariedade em ordem a orientar o comportamento em situações do quotidiano. (Comp. 1, 10 e 12)

- A “alteridade e diversidade” (embora a diversidade já esteja implicada na alteridade) não funcionam como fator de enriquecimento mútuo? (Comp. 12)
- Mais uma vez, não será a cooperação resultante do princípio da solidariedade?
- A dignidade humana não é o reconhecimento de um valor? O valor da vida humana. Então porquê ao mesmo nível da cooperação e da solidariedade enquanto valores, se é pela vivência dos mesmos que se preserva tal princípio ético e fundamento o bem comum? Uma possível reformulação: «Equacionar a orientação do comportamento em situações do quotidiano, com base na solidariedade humana, como proposta de realização pessoal, pela relação, ajuda e respeito pela dignidade do outro.»
- Adequado enquanto saber atitudinal

ANÁLISE DOS CONTEÚDOS

1. O que é a pessoa?

2. Estrutura individual (unidade irrepitível)

3. Estrutura pessoal (ser em relação com os outros)

4. Dimensão física, racional e volitiva (ser livre)

5. Dimensão afetiva e sexual

➤ A dimensão sexual abrange a totalidade da pessoa: corpo, vontade, afetividade, etc.

➤ Abertura aos outros que são diferentes: a linguagem do corpo na comunicação com os outros

➤ Rutura com o egoísmo e vivência do amor

6. Dimensão espiritual: a relação com o transcendente

- Está explícita uma apresentação sistemática da pessoa que não privilegia a pedagogia da descoberta. Além disso, pode ser apontada pelos seus contornos moralistas e apologéticos.
- Inexistência de contributo dos demais saberes para a estruturação do conceito de pessoa.

- Não oferece a visão na História do conceito de pessoa. Tal abordagem romperia com a noção errada e inocente por parte dos alunos de que o ser humano sempre foi visto como digno, com valor. De que os direitos humanos são um dado adquirido desde o início da História humana.
- Não seria importante ter como conteúdo a visão cristã psicossomática da pessoa? Mesmo em confronto com a visão de outras Religiões. Tal escolha acarretaria como é óbvio prós e contras (ex: a abordagem de outras religiões ser no 7º ano e 9º ano; a necessidade de prolongar a Unidade Letiva...), mas enriqueceria muito mais o aluno na sua curiosidade e vontade de aprender.
- Pertinência da abordagem da pessoa nas suas diferentes dimensões. A noção da complexidade do processo de desenvolvimento na adolescência implica e exige uma visão integral da pessoa humana, que tenha em conta tanto as dimensões biológicas, psicológicas e sociais, como as espirituais, religiosas.

7. A autenticidade: fidelidade ao próprio projeto (vocação), equivalência entre o que se é e o que se aparenta ser; vontade de ser verdadeiro e procurar a verdade; aceitação de si mesmo

- Na fase de desenvolvimento em que a criança (aluno) se encontra irá encarar várias experiências, numa integração dinâmica de fatores orgânicos, intelectuais, morais, afetivos e sociais que serão determinantes no amadurecimento da sua personalidade, fazendo jus à expressão “o que o jovem semeia na adolescência, colherá na maturidade”. Desse rol de experiências contam-se experiências como o crescimento e a mudança, a primeira busca da própria identidade, a relação com os outros e com o mundo e a busca da própria identidade religiosa. É, pois, capital que haja um espaço de reflexão ética e moral sobre as mudanças que estão a acontecer na criança ou jovem, um tempo de ajuda para que aquele que temos diante de nós tome o seu lugar na procura de um caminho pessoal.
- É importante refletir sobre a autenticidade, sobretudo numa sociedade dita Light, marcada pelo consumismo, permissivismo, hedonismo e relativismo, que subjagam a identidade pessoal de cada um.
- Nesta “aceitação de si mesmo” há espaço para a mudança, para a evolução?
- Um indivíduo inautêntico deixa de ser pessoa? O egoísta, o invejoso, o opressor, o que odeia, não é ele também pessoa? Em pleno, como imagem e semelhança de Deus? Não será este também um pouco menos que os seres divinos como relembra o salmo

8? A pessoa humana, mesmo quando erra, conserva sempre a sua dignidade própria e nunca perde a sua dignidade pessoal (*Pacem in Terris*, 158).

- Conceitos como identidade, relacionalidade, alteridade (aliás na linha de Lévinas) não são pertinentes? E não se deve falar de liberdade, de transcendência, de ética, do religioso, do que se entende por corpo e alma? Oferecer pois, uma visão do homem a partir das suas estruturas antropológicas básicas: “o que é o homem” e “quem é o homem”.

8. Ser dotado de direitos e de deveres:

➤ Declaração Universal dos Direitos do Homem

➤ Convenção sobre os Direitos da Criança

- A DUDH e a CDC são recursos.
- Qual a fundamentação vigente no Programa para a afirmação da pessoa enquanto ser dotado de direitos e deveres?
- Correspondência direta entre Direitos e Deveres. Uma consideração clara sobre este ponto poderá ser útil mais tarde aquando da abordagem da Unidade Letiva 5, *O respeito pelos animais*, uma vez que é notória a aceção entre os alunos de que os animais têm direitos.
- Por que não abordar a evolução histórica e lutas que conduziram à DUDH? É de todo pertinente face à ideia preconcebida dos alunos de que o ser humano sempre teve direitos.
- Não há referência ao contributo do Cristianismo para o entendimento de todos os seres humanos como pessoas.

9. **Atentados aos direitos das crianças: doenças que facilmente poderiam ser curadas; subnutrição e fome, que por vezes conduz à morte; prostituição infantil; trabalho infantil; abandono pelas famílias ou por quem as suas vezes fizer; mendicidade ao serviço dos outros; consequências da desintegração matrimonial e familiar; tráfico de crianças; maus tratos na família...**

- Por quê tanta centralidade nos direitos das crianças? A UL não é sobre A Pessoa Humana? Reduz-se a amplitude do tema original.

10. A UNICEF e a luta pela construção de um mundo onde todas as crianças tenham condições de existência dignas

- UNICEF como recurso e não como conteúdo.

11. SI 139(138): Deus é pessoa e estabelece com todos uma relação pessoal

- Texto bíblico como recurso.
- Mesmo como recurso, onde está a referência quer no programa ou no manual, aos grandes textos da antropologia bíblica da “imagem de Deus”?
- Deus é pessoa: de que Deus estamos a falar? Uma proposição, deveras, pouco escolar. Uma abordagem, ainda que ligeira, aos concílios cristológicos, didaticamente bem estruturada, dava para realizar aprendizagens significativas e escolarmente sustentadas e não afirmações dogmáticas (em sentido pejorativo) e acríticas.
- Como é essa relação pessoal que é estabelecida com todos? A categoria da relacionalidade, didacticamente adaptada, funcionaria muito bem, aliás na linha do próprio E. Lévinas.
- Perigo de apresentação do conteúdo com carácter catequético. Na nossa sala de aula temos crentes e não crentes. A fé não é, portanto, um pré-requisito. O limiar *catequese* – *EMRC* deve ser bem cuidado, de forma a que, a apresentação da doutrina deva ser feita para ser compreendida e não apreendida.
- O conteúdo é suscetível de ser apresentado de maneira escolar: Exemplo de formulação: «Fundamento para o entendimento cristão da dignidade da pessoa – cuja origem é Deus».

12. Ser pessoa e dar condições para que todos sejam pessoas

- Que condições é que são essas?
- Ser pessoa / ser criança? Regresso ao tema da UL?
- Até que ponto este título se adequa a um programa de uma disciplina escolar ao nível dos outros saberes?
- A estrutura da unidade é pouco sustentada / sustentável antropológica e teologicamente falando; tem mais preocupações moralistas acríticas e pouco escolares.

RECONSTRUÇÃO DA UNIDADE LETIVA

Chegados ao fim desta análise crítica, é oportuno (re)construir a unidade, *A pessoa humana*, com base nos subsídios de Emmanuel Lévinas, tendo por ponto de partida uma antropologia teológica academicamente estruturada. Na sequência da revogação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (Despacho n.º 17169/2011, de 23/Dezembro) são-nos apresentadas pelo Ministério da Educação e Ciência as tão discutidas e criticadas metas curriculares. Tidas como referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino, nelas se clarifica o que nos Programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade (cf. Despacho n.º 5306/2012, de 18/abril). Na sequência desta novidade no processo ensino-aprendizagem, e dada a inexistência até ao momento em que decorria a redação desta dissertação de uma proposta pelos responsáveis da disciplina de EMRC (entretanto, foi já dada a conhecer pelo Secretariado Nacional da Educação Cristã, uma proposta de metas curriculares no âmbito de EMRC, ainda não homologadas), fui encorajado a apresentar, com cunho pessoal, uma reconstrução da unidade letiva de acordo com as novas diretrizes do MEC. Neste sentido, e apoiado pelas propostas apresentadas pelas disciplinas de Português e Matemática, incorporei nesta planificação a estrutura presente no documento das metas curriculares, a saber, um leque de domínios para os quais estão traçados objetivos gerais, que, por sua vez, são especificados em descritores. Neste processo, procurei, ainda, integrar e sintetizar os domínios existentes: Cultura e Visão Cristã, Ética e Moral, Religião e Experiência Religiosa, Cultura Bíblica e Património e Arte Cristã. Tudo isto numa lógica de articulação das Metas Curriculares com o Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, em vigor desde 2007. Certo de que a introdução das metas curriculares visa organizar e facilitar o ensino, “pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino”⁴⁶, a ser verdade, há que ter presente que, esta estrutura curricular sequencial, não se coaduna com a especificidade da disciplina: oferta obrigatória e frequência facultativa. E porquê? Pelo simples facto de haver alunos que não frequentam sequencialmente a disciplina, podendo frequentar a disciplina de forma intermitente, contínua ou isolada, no decorrer do seu percurso escolar. Assim, uma aprendizagem progressiva, etapa a etapa, nestes moldes acarreta dificuldades e desafios para o alinhavar de uma estrutura curricular de acordo com a ideologia vigente. Desafios esses que

⁴⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. [Consultado a 23 de julho de 2013]. Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>

não findam por aqui, pois com vista a uma aprendizagem significativa, ao desenvolvimento de capacidades e aquisição de conhecimentos, é de todo escasso o tempo escolar semanal consignado à disciplina de EMRC. Há, portanto, que realizar opções que, contemplando a obrigatoriedade de lecionar quatro unidades letivas, não descurem a centralidade, conteúdo e vitalidade de cada uma. Assim, procurei tecer um esquema claro e equilibrado, com recurso às fontes e metodologias próprias da Disciplina. Um esquema que não dispensará a necessidade de uma futura revisão pedagógico-didática, que se revelará fundamental para o sucesso da disciplina no espaço/tempo da assimilação sistemática, crítica e histórica da cultura que é a Escola.

6º Ano – Reconstrução da Unidade Letiva nº 1 – A Pessoa Humana

METAS CURRICULARES

O quadro que se segue descreve o conjunto das metas curriculares da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica que os alunos devem atingir durante o 6º ano do Ensino Básico, em especial aquando da abordagem da primeira unidade letiva, *A pessoa humana*. Teve-se em conta os elementos essenciais do Programa de 2007. Os objetivos gerais, completados por descritores mais precisos, encontram-se organizados por domínios e subdomínios, segundo a seguinte estrutura:

	Domínio
Subdomínio	
1. <i>Objetivo geral</i>	
a. Descritor	
b. Descritor	

Para tratar o ensino moral e religioso, elaborei para o 2º ciclo (ciclo que abrange o 6º ano de escolaridade aqui cuidado) objetivos que traduzem os desempenhos fundamentais que os alunos deverão evidenciar no final do ciclo de escolaridade básica. Desempenhos esses que se encontram aclarados por verbos, que servirão de base à leitura dos descritores. Estes desempenhos visam, pois, a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e de capacidades, a interpretação ética e religiosa da realidade, através de uma chave de leitura cristã.

No que concerne aos domínios, numa linha dialógica e de implicação mútua, procurei simplificar os já existentes e previstos no Programa de 2007, procurando, ao mesmo tempo, salvaguardar a identidade e finalidade da disciplina. Deste modo, para o 2º ciclo proponho os seguintes domínios de conteúdos:

- Natureza científica, cultural e artística
- Mensagem cristã
- Ética e Moral

Nesta análise da pessoa humana, procurou-se adequar e traduzir a linguagem filosófico-teológica, estruturar os conteúdos numa linguagem rigorosa, mas adequada ao 6º ano. Tudo isto obedecendo a uma lógica interna coerente, conseqüente e intencional. Deste modo, a cada aluno, no processo de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos e capacidades, é possibilitada a oportunidade de, gradual e sequencialmente, interpretar o ser pessoa e o seu alcance, de descobrir as luzes e as sementes da identidade e valor de cada homem, de encontrar-se a si e aos outros como pessoa e de entrar no mundo de todos os seus valores.

A Pessoa Humana

Neste traçado didático-pedagógico, para o 6º ano de escolaridade, pretende-se a abordagem do conceito de pessoa segundo uma leitura cristã, recorrendo às categorias antropológicas de Lévinas. O entendimento do homem enquanto pessoa. Uma verdadeira realidade integral, original, radicalmente único e concreto, situado na história, na cultura e no mundo. Alguém e não algo, que existe dialogalmente em relação com o “outro”. Não se reduz à sua natureza, mas é uma pessoa. Numa perspetiva cristã, encontra-se numa relação de dependência em relação a Deus, de igualdade e complementaridade na dualidade homem-mulher e para com os demais e de superioridade em relação à restante natureza. Mais que o fragmento de uma espécie ou parte do universo, submetido ao mundo físico. Mais que a mera repetição de um ato reprodutor, transcende a sua materialidade biológica e revela-se como portador de um valor irrecusável e inalienável — dignidade. Sendo a pessoa “imago dei”, a dignidade humana enquanto património sagrado e inviolável deve ser respeitada, defendida e promovida. Esta novidade e radicalidade do Cristianismo, da dignidade de todos (não apenas dos cidadãos (Grécia ou Roma), dos mais aptos, inteligentes, dotados, não deficientes, etc), abre as portas à visão do outro, na sua alteridade, como igual, com igual valor e dignidade, na preservação da sua irreduzível subjetividade, enquanto um “tu”. Lévinas lança o desafio: esta dignidade que irrompe da majestade, do vestígio de ‘Eleidade’ do rosto do outro, causa-me desarranjo, lança-me um apelo, um chamado, convida-me a uma resposta sem esperar nada em troca. É vendo o outro como pessoa, pela minha abertura a ele, na sua alteridade, que eu me realizo como pessoa. O exercício da liberdade e busca da felicidade passa pelo outro, pelo Rosto, expressão de infinito. Para eu ser, o outro tem que ser.

Natureza científica, cultural e artística

Antropologia

1. Conhecer o Homem

- a. Identificar as dimensões essenciais do ser humano;
- b. Identificar o Homem na sua singularidade, irrepetibilidade, unidade e relacionalidade.

Conteúdos

O que é o Homem

- Estrutura biológica (contributo das Ciências Naturais);
- Irrepetibilidade do ser humano em termos biológicos (ex: a) ADN, impressões digitais, microbioma, olhos, ondas cerebrais... b) Pluralidade de rostos, corpos, comportamentos...).

Quem é o Homem

- além da realidade biológica
- Exterioridade e interioridade;
- O Homem na sua unidade e integridade: corpo e alma, coração e

Mensagem Cristã

Antropologia Teológica

1. Compreender o essencial da reflexão teológica sobre o tema abordado

- a. Conhecer o contributo cristão para a formulação do conceito de pessoa;
- b. Conhecer o fundamento teológico que postula a dignidade e valor absoluto do homem;
- c. Relacionar o fundamento divino da pessoa com o seu valor absoluto.

2. Conhecer o Fundamento Bíblico

- a. Conhecer a compreensão bíblica do Homem;
- b. Identificar o carácter irreduzível e sagrado da vida humana.

Ética e Moral

Mundo dos valores

1. Reconhecer a originalidade irreduzível da Pessoa

- a. Identificar o ser humano como pessoa;
- b. Definir dignidade;
- c. Reconhecer a igualdade essencial entre todos os homens.

consciência, inteligência e vontade (ser capaz de dominar, criar e protagonizar, pensar por si; ser dotado de capacidade de agir e escolher segundo a sua vontade e responsável pelas suas ações; ser que sente e sofre; ser radicado e perturbado pela totalidade da sua história: passado, presente e futuro; ser capaz de abertura, ávido de diálogo e encontro com os outros, com o mundo e com o Transcendente);

- A dimensão biológica, social e espiritual.

Conceito de Pessoa

- Etimologia e evolução do termo;
- Contributo do Cristianismo na formulação do conceito: igualdade e valor de todos os homens.

Compreensão bíblica do Homem

- imagem de Deus vs criaturidade;
- totalidade psicossomática;
- relação de dependência (a Deus), de superioridade (ao mundo) e igualdade (ao outro) – Homem como ser relacional (o conteúdo relacional com que o homem bíblico é apresentado vai de encontro com o significado do conceito de pessoa).

O Homem é Pessoa: não algo, mas alguém

Dignidade e valor absoluto da Pessoa

- Dignidade da Pessoa: A dignidade como valor, grandeza, importância e qualidade fundamental, absoluta, intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano;
- A Pessoa como valor absoluto: A pessoa como fim em si mesma e como tal sujeito de direitos que carecem de reconhecimento e proteção.

A pessoa tem uma qualidade intrínseca e distinta

<p>2. Estabelecer um diálogo entre a Fé e a Cultura</p> <p>a. Construir uma chave de leitura religiosa e racional da pessoa e da dignidade que lhe preside;</p> <p>b. Posicionar-se com espírito crítico em torno da problemática axiológica do ser humano.</p> <p>3. Vocação ética: responsabilidade e solidariedade</p> <p>a. Respeitar os direitos próprios e dos outros, cumprindo os deveres correlativos.</p>	<p>Afirmação da Pessoa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pessoa como ser social (a vida humana é alteridade, vida de e em relação com o outro; como ser social, a pessoa modela e é modelada pela sociedade; em sociedade a pessoa humaniza-se e personaliza-se); • Reconhecimento da dimensão social da dignidade; • Pessoa como ser livre (realização de uma opção ética pelo outro; resposta ao apelo do outro); • Responsabilidade e solidariedade: respeito e promoção dos direitos e deveres pessoais; • Autorrealização: O outro como meta pessoal rumo à felicidade.
---	---

Conclusão

«Ser pessoa é ser alguém, e não algo, e não coisa.»⁴⁷ Isto é uma verdade profundamente importante para os alunos que se encontram num processo de amadurecimento e formação da sua personalidade que é bombardeada pela onda *light* que se vive, para de novo o sonho de cada criança se desfazer, num contínuo surgir e retornar ao nada que deixa de dar ser ao que é querer ser alguém. Alguém diferente e igual que a qualquer altura pode cair no lugar que espaço não contém, no tempo que marca hora nenhuma e sentir-se o sem nome algum, ponto de interrogação numa lista de número de turma.

É neste terreno que a disciplina de EMRC pode dar o seu valioso contributo: pela educação da inteligência, pela informação, pela crítica, pelo discernimento. Ponto bem sublinhado por estas palavras do Papa João Paulo II: “ela (a disciplina de EMRC) tem em vista formar personalidades juvenis ricas de interioridade, dotadas de força moral e abertas aos valores da justiça, da solidariedade e da paz, capazes de usar bem a liberdade pessoal”.

Nas aulas de EMRC está pois presente a oportunidade de, criticamente apontar para a «libertação da massificação despersonalizante. Libertação do materialismo despersonalizante. Libertação do consumismo despersonalizante. Libertação do trabalho despersonalizante. Libertação do pensamento despersonalizante. Libertação da religiosidade despersonalizante.»⁴⁸

«A pessoa é pessoa porque pode inovar radicalmente. Pode renovar e renovar-se. Pode abrir possibilidades onde só enxergamos impossibilidades. Pode criar, mesmo quando o desejo maior é desistir.»⁴⁹ E quantas vezes os nosso jovens não são assaltados por esta vontade? Nas nossas escolas, fruto do Sistema Educativo, há uma preocupação com o cultivo de elementos externos e ajustamento aos padrões sociais vigentes. Onde há espaço para a valorização da identidade de cada um? Não será dessa maneira que se gera maturidade? Maturidade essa que será uma ferramenta crucial na resolução das circunstâncias concretas do quotidiano da pessoa e que farão dela um elemento ativo na construção da sociedade.

É de ressaltar a acuidade com que o tema da Pessoa Humana foi escolhido para o 6º ano - entrada na adolescência: construção da identidade pessoal; dúvidas; anseios.

⁴⁷ G. PERISSÉ, “O Conceito de Pessoa: a Inovação Radical do Cristianismo”, *Mirandum* 15, ano VIII (2004). [Consultado a 23 de maio de 2012]. Disponível em: <http://www.hottopos.com/mirand15/perisse.htm>

⁴⁸ *Ibidem*

⁴⁹ *Ibidem*

Contudo, a estrutura da Unidade letiva carece de um fio condutor ajustado e claro. Uma Unidade Letiva que, se bem construída e estruturada poderia apontar horizontes, abrir portas e fundamentar as unidades letivas que se lhe seguem, nomeadamente a Unidade Letiva 3: Família, Comunidade de Amor (enquanto espaço primordial de formação da pessoa, de enriquecimento do processo da originalidade pessoal e como tal importante) e a Unidade Letiva 5: O respeito pelos animais (em que melhor se compreenderia o estatuto dos animais após uma reflexão sobre antropologia teológica).

Assim, a lógica da espiral nestes moldes revela-se pobre e defrauda o intuito de formação integral dos jovens. Assiste-se a um apresentar de temas parcelares, desligados, numa sopa insípida e crua. Quanto não se ganharia se os temas fossem relacionados e como suporte, base de outros, numa relação de implicação mútua; gradativos em termos de crítica; orquestrados de acordo com as problemáticas do quotidiano dos jovens e segundo o princípio da gradualidade; e, numa ótica de confronto, de diálogo entre a proposta cristã e os dados da cultura, da ciência e dos múltiplos saberes com relevância para a escola.

Tal como em Lévinas, assim na educação a pessoa é o sujeito primeiro e o objeto último. E o aluno, qual rosto do outro, deve ser para mim o primeiro mandamento ético que me faz recordar que sou responsável por ele. Que me faz recordar a missão do professor... do professor de Educação Moral e Religiosa Católica. Que me faz recordar as palavras do príncipezinho:

“— Os homens esqueceram esta verdade. Mas tu não deves esquecê-la. Ficas para sempre responsável por aquele que cativaste. És responsável pela tua rosa.
— Sou responsável pela minha rosa, repetiu o príncipezinho, a fim de se recordar.”

Antoine de Saint-Exupéry, *O Príncipezinho*

Ajudar a recordar e fazer em mim ecoar. O quê? Uma ética considerativa do outro como ponto de partida e de chegada. O outro homem como modo de ser radicalmente outro. Neste deixar-se tocar e interpelar, responsável e compassivo, que resgata o outro da sua indigência e me resgata da mesmidade, da náusea. Neste “redescobrir em si e nos outros aquela particular dignidade que se exprime na disponibilidade para servir, segundo o exemplo de Cristo, o qual «não veio para servir, mas para ser servido»⁵⁰.

⁵⁰ IOANNES PAULUS PP. II, *Carta enc. Redemptor Hominis*, Paulinas, São Paulo, 1984

Bibliografia

FONTES

Obras de Emmanuel Lévinas

LÉVINAS, E., *Totalidade e Infinito*, Lisboa, Edições 70, 1988

LÉVINAS, E., *Humanismo do outro homem*, Petrópolis, Vozes, 1993

Documentos da Igreja:

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

COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ E DOCTRINA DA FÉ, *Plano Pedagógico do 6º ano*, SNEC. [Consultado a 15 de agosto de 2012]. Disponível em: <http://www.educris.com/v2/catequese/2466-plano-pedagogico-e-guia-do-6-ano>

CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II, *Constituição pastoral sobre a Igreja no mundo contemporâneo, (Gaudium et Spes)*, Editorial A. O., Braga, 1983

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *A Escola em Portugal - Educação integral da pessoa humana*, Lisboa, 2008

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação: direito e dever - missão nobre ao serviço de todos*, 28, Lisboa, 2002

IGREJA CATÓLICA, *Catecismo da Igreja Católica*, Gráfica de Coimbra, Coimbra, 1993

IOANNES PAULUS PP. II, *Carta enc. Redemptor Hominis*, Paulinas, São Paulo, 1984

PAULUS VI, *Mensaje del Papa Pablo VI con ocasión del XXV aniversario de la UNESCO*, L'Osservatore Romano. [Consultado a 25 de setembro de 2012]. Disponível em: http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/messages/pont-messages/documents/hf_p-vi_mess_19711101_xxv-anniversario-unesco_sp.html

ESTUDOS

AA.VV, *Enciclopédia Logos Luso-Brasileira*, Ed. Verbo, Lisboa, 1989-1992

BETANCUR GARCIA, M., “Persona y máscara”, *Praxis Filosófica* 30 (2010) 127-143. [Consultado a 25 de julho de 2012]. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-46882010000100007&lng=pt&nrm=iso

CURY, A., *Pais brilhantes, professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes*, Pergaminho, Lisboa, 2009

- DOMINGUES, B., “A pessoa, questão central do nosso tempo”, *Revista Igreja e Missão*, (1998) 223-236
- DOMINGUES, B., “Em que consiste a dignidade da pessoa humana”, *Humanística e Teologia 11*, (1990) 151-170
- GALVÃO, N., “Origem teológica do conceito de pessoa”, *Communio XIX* (2002) 205-208
- GESELL, A., *O jovem dos 10 aos 16 anos*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1996
- GODOY, M., *A constituição da subjetividade e a ação ética no pensamento de Emmanuel Lévinas*, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2004. Tese de Mestrado em Filosofia
- MADRIGAL, A., “Persona: Categoría fundamental y desafío práctico”, *Estudios de Filosofía 39* (2009) 177-188. [Consultado a 25 de julho de 2012]. Disponível em: http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-36282009000100010&lng=es&nrm=
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. [Consultado a 23 de julho de 2013]. Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, *Texto de enquadramento das Metas Curriculares*. [Consultado a 26 de outubro de 2013]. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1>
- MONDIN, B., *O homem, quem é ele? Elementos de Antropologia Filosófica*, Edições Paulinas, São Paulo, 1980
- NUNES, E., “O rosto e a passagem do Infinito”, *Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo XLVII, Fasc. 1 (1991) 5-41
- PACHECO, J. A., *Currículo: Teoria e Práxis*, Porto Editora, Porto, 1996
- PELIZZOLI, M., “Inspiração levinasiana deve pautar o agir”, *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, edição 277 (2008) 31-32
- PERISSÉ, G., “O Conceito de Pessoa: a Inovação Radical do Cristianismo”, *Mirandum 15*, ano VIII (2004). [Consultado a 23 de maio de 2012]. Disponível em: <http://www.hottopos.com/mirand15/perisse.htm>
- PIRES, C., “Para uma definição do Homem e da Pessoa num contexto teológico”, *Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo XXV (1969) 357-365
- PIVATTO, P., “A majestade do Outro”, *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, edição 277 (2008) 16-19
- RODRIGUES, T.V., *A categoria da Alteridade: uma análise da obra Totalidade e Infinito, de Emmanuel Lévinas*, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Tese de Mestrado em Filosofia

RUIZ, J. M., *Teoría del curriculum: diseño, desarrollo e innovación curricular*, Universitas, Madrid, 2005

RUIZ DE LA PEÑA, J. L., *Imagen de Dios: antropología teológica fundamental*, Sal Terrae, Cantabria, 1998

SANTOS, C., “O conceito cristão de pessoa”, *Communio* II (1985) 71-90

SUSIN, L. C., “Alteridade: um a priori de carne e osso”, *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, edição 277 (2008) 11-14

TIMM, R., “A contribuição de Lévinas à humanização da sociedade”, *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, edição 277 (2008) 20-21

Índice

Introdução	3
O conceito de Pessoa: acenos históricos	7
O rosto, crisol da alteridade	10
- a noção de Pessoa em Emmanuel Lévinas	10
Separação	10
O Outro	11
O Rosto	12
A descoberta da pessoa... com e pelo aluno	15
- Análise da Unidade Letiva 1 — 6º ano	15
Conteúdos temáticos	15
Pertinência pedagógica	21
Competências Específicas	23
Análise dos Conteúdos	30
Reconstrução da Unidade Letiva	34
Conclusão	41
Bibliografia	43
Fontes	43
Estudos	43