



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA
Instituto Universitário de Ciências Religiosas

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

ANA MARIA NEVES

Dignidade da Vida Humana

Reflexão filosófico-teológica e pedagógico-didática da
Unidade 1 do programa de EMRC do 9º ano de escolaridade

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
sob orientação de:

Prof. Doutor José Aguiar de Castro

Porto
2013

Índice

RESUMO	5
PALAVRAS-CHAVE	5
ABSTRACT	5
KEYWORDS	5
INTRODUÇÃO.....	6
PREÂMBULO	8
1 Motivação para a docência do domínio de EMRC	9
2 Enquadramento histórico	14
2.1 A sociologia cristã e a vivência da fé e do religioso.....	14
2.2 Ética, Economia, Técnica e Progresso	18
3 A Pessoa.....	20
3.1 A Pessoa é imagem de Deus: Digno, livre e vocacionado.....	20
3.1.1 DIGNO – Dignidade.....	21
3.1.2 LIVRE – Liberdade	23
3.1.3 VOCACIONADO (chamado) - Vocação	24
3.2 A Pessoa livre como paradoxo	25
3.2.1 A Pessoa cética e com medo	28
4 EDUCAÇÃO.....	30
4.1 O lugar da EMRC na escola e na sociedade e a educação integral da Pessoa	31
4.2 O contributo educativo da disciplina de EMRC.....	34
4.3 A influência da escola na formação de atitudes	39
5 OS DIREITOS HUMANOS	41
5.1 Dignidade: a questão fundamental	41
5.2 Definição e caracterização.....	43
5.3 Gerações de direitos humanos: breve abordagem histórica dos direitos humanos.....	44
5.4 A Igreja Católica e os Direitos Humanos.....	45
5.4.1 A Sagrada Escritura na génese da DUDH	46
5.4.2 Elementos da história pós-revolução francesa na problemática dos Direitos Humanos .	47
5.5 O contributo da disciplina de EMRC para a educação dos Direitos Universais do Homem .	52

5.5.1	Educar para os Direitos Humanos na escola	52
6	CONCLUSÃO.....	60
	SUBSÍDIOS E APOIO AO PROFESSOR DE EMRC.....	65
	ÍNDICE DE ABREVIATURAS.....	66
	ANEXOS	67
	Grelhas comparativas da disciplina de EMRC.....	67
	Critérios gerais de avaliação de competências.....	70
	Critérios gerais de avaliação de competências - Nível dos conteúdos	73
	BIBLIOGRAFIA	75
	WEBGRAFIA	77

RESUMO

Independentemente de serem ou não “sinónimos”, a questão dos Direitos Humanos é uma questão de Dignidade que envolve a educação da Pessoa toda e de todas as Pessoas, que decorre de uma personalidade crente e do discernimento da própria vocação, bem como da consciência, identidade, maturidade humana, cristã e apostólica, fé adulta da Pessoa de Cristo (o cristão) imagem de Deus (digna, livre e vocacionada).

A educação para os Direitos Humanos é uma questão de uma educação integral e do compromisso com uma cidadania crente, responsável, atenta e ativa que encontra a sua génese na Sagrada Escritura.

PALAVRAS-CHAVE

Dignidade. Direitos-Humanos. Educação. Pessoa.

ABSTRACT

Regardless of whether they are "synonyms" or not, the issue of human rights is a matter of dignity that involves the education of the whole Person and of all People, which stems from a believer personality and the discernment of their own vocation, as well as from the consciousness, identity, human maturity, Christian and apostolic, faith of the adult person of Christ (the Christian) which is image of God (worthy, free and calling).

Education for Human Rights is a question of a comprehensive education and commitment to citizenship believer, responsible, attentive and active that finds its genesis in Holy Scripture.

KEYWORDS

Dignity. Human-rights. Education. Person.

INTRODUÇÃO

Depois de um preâmbulo, dividimos a presente dissertação em cinco partes.

Na primeira parte, abordamos a problemática da motivação para a docência de EMRC, respondendo à questão porque sou professora de EMRC e não de outra disciplina, fazendo um percurso que clarifica o valor que atribuímos à educação, à personalidade crente e ao discernimento da própria vocação, para depois refletirmos sobre a consciência de ser professora de EMRC enquanto apostola que participa na missão da Igreja e se forma para a missão, em ordem ao mandato de ser testemunha da fé (identidade, maturidade humana, cristã e apostólica e fé adulta no exercício da lecionação), conferido pela própria Igreja, para ser exercido na escola.

De seguida, fazemos um enquadramento histórico, começando pela sociologia cristã e a vivência da fé e do religioso, e depois abordando depois as problemáticas da ética, da economia, da técnica e do progresso, para situar a questão da educação e dos direitos humanos no contexto do nosso trabalho, no que ela tem de essencial e imutável.

A terceira parte, tem como objetivo perceber o conceito de Pessoa, à luz de documentos da Igreja, como imagem de Deus (digna, livre e vocacionada), para depois analisarmos a questão da Pessoa livre como paradoxo, terminando com uma reflexão sobre a Pessoa cética e com medo.

Face ao exposto, dedicamo-nos na quarta parte, dedicamo-nos à questão da educação. Primeiro de uma forma global, percebendo, depois, o lugar da EMRC na escola e na sociedade global, e o seu contributo para a educação integral e do seu compromisso com a problemática sociocultural da escola, nomeadamente formação de atitudes.

Na quinta e última parte, abordamos a questão dos direitos humanos. Começamos por uma referência à dignidade enquanto questão fundamental, apresentamos uma definição e uma caracterização de Direitos Humanos, abordando a questão da dualidade ideologia concetual-fé que dificulta a sua fundamentação e, sobretudo, a sua natureza. De seguida fazemos um breve percurso pelas diferentes gerações de direitos humanos e prosseguimos com a atitude da Igreja Católica face aos Direitos Humanos, passando pela Sagrada Escritura, génese da DUDH. Elencamos, ainda, alguns elementos da história pós-revolução francesa na problemática em análise e concluímos com o contributo da disciplina de EMRC para a educação dos Direitos Universais do Homem integrado num projeto educativo cujo objetivo maior é fundamentar o

próprio espaço escolar como uma verdadeira esfera pública democrática, numa lógica de uma cidadania cristã ativa.

PREÂMBULO

Tal como afirma João Paulo II, “**o homem não pode viver sem amor**. Ele permanece para si próprio um ser incompreensível e a sua vida destituída de sentido, se não lhe for revelado o amor, se não se encontra com o amor, se o não experimenta e o não torna algo de si próprio, se nele não participa vivamente”¹

“O Deus da criação revela-se como Deus da redenção, como Deus fiel a si mesmo, fiel ao seu amor para com o homem e para com o mundo, que já se revelara no dia da criação. Este seu amor não recua diante de nada que de si exige justiça. (...) o amor é maior do que o pecado, do que a fraqueza e do que «a caducidade da criação», mais forte do que a morte; é amor sempre pronto a ajudar e a perdoar, sempre pronto para ir ao encontro do filho pródigo, sempre em busca da «revelação dos filhos de Deus», que são chamados à glória futura. Esta revelação do amor é definida também como misericórdia; e tal revelação do amor e da misericórdia tem na história do homem uma forma e um nome: chama-se Jesus Cristo”².

“Nesta dimensão o homem reencontra a grandeza, a dignidade e o valor próprios da sua humanidade (...): «não há escravo nem livre, não há homem nem mulher: todos vós sois um só em Cristo Jesus» (Gl 3, 26-29)”³.

Se no homem se atuar este processo profundo, então ele “produz frutos, não somente de adoração de Deus, mas também de profunda maravilha perante si próprio”⁴.

“A tarefa fundamental da Igreja de todos os tempos e, de modo particular, do nosso, é a de dirigir o olhar do homem e de endereçar a consciência e a experiência de toda a humanidade para o mistério de Cristo, de ajudar todos os homens a ter familiaridade com a profundidade da Redenção que se verifica em Cristo Jesus”⁵.

¹ JOÃO PAULO II, *Redemptor Hominis*, 1ª Carta Encíclica, 1979, pp 26-27.

² *Ibid.*, p. 26.

³ *Ibid.*, p. 27.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*, p. 28.

1 Motivação para a docência do domínio de EMRC

Antes de tudo, é preciso ter claro que este também é tempo do Espírito Santo, nesta peregrinação de um Povo que “faz caminho, caminhando”, tempo da história da salvação e que o professor de EMRC é Igreja na escola, consciente e ativista de uma Pedagogia da Esperança e do Companheirismo: “podemos legitimamente pensar que o destino futuro da humanidade está nas mãos daqueles que souberem dar às gerações vindouras razões de viver e de esperar”⁶.

A espiritualidade do educador na fé caracteriza-se pela alegria e pelo gozo de anunciar a Palavra e o Evangelho de Jesus Cristo, por sentir sempre a alegria divina de quem participa do amor de Deus, conhecido e amado como bem supremo.

Sou professora de EMRC e não de outra disciplina, porquê?!

É verdade que gosto de ser professora porque me identifico muito com a educação – tendo em consideração que educar significa “dar a (alguém) todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento da sua personalidade. Transmitir saber a; dar ensino a; instruir”⁷ –, quer esta se aplique na escola, na paróquia, em casa no seio da família ou a mim mesma como pessoa cristã em crescimento, como educadora estruturada numa personalidade crente.

O educador na fé possui certezas simples e sólidas, dá razões da sua esperança, num mundo em que cada vez mais são precisos professores com convicções profundas que, em diálogo com o próprio mundo, anunciem a fé, realizando a sua missão com competência e com a alegria de quem anuncia a Boa Nova, procurando cooperar com a ação de Deus junto daqueles que Ele chama para a Sua Igreja.

Mas, sou professora de EMRC como discernimento da minha vocação, porque como professora, educadora na fé, posso aproximar-me da Pessoa de cada aluno, transmitindo-lhes o amor salvífico de Deus, mas também porque partilho da ideia e do compromisso com as causas nobres e os “sucessivos apelos da Igreja que reclamam paz, justiça, liberdade, progresso para todos os povos

⁶ Concílio Vaticano II, *Gaudium et Spes*, nº 31, 1965.

⁷ HOUAISS, *Dicionário da Língua Portuguesa*, Tomo I, 2001, p. 1427.

e ajuda fraterna para as pessoas menos afortunadas”, bem como dos “apelos análogos vindos de organismos internacionais influentes como a ONU e a UNESCO”⁸.

Ser professora de EMRC significa ter consciência que:

1. Como apostola que participa na missão da Igreja, estou certa de que a vida espiritual é o desenvolvimento da vida de Deus em cada Pessoa criada, amada e salva por Ele; como discipula de Cristo não guardo a fé, tento professá-la, anunciá-la e transmiti-la.
2. Todas as vocações e ministérios brotam do seio da Igreja em ordem à identificação com esta, e que o professor de EMRC tem a responsabilidade de participar da sua santidade, pelo que a vocação apostólica do professor, alimentada por uma formação permanente, irá amadurecendo progressivamente. O professor deve conhecer e viver os projetos de evangelização específicos da Igreja diocesana e da paróquia em que está inserida a escola onde leciona.
3. “Formar para a missão tem como objetivo a Pessoa, partindo da realidade envolvente, pois “é a partir do mundo que o homem conhece a Deus” (CCE 46)”⁹.
4. O meu mandato de transmitir a fé é essencialmente o de ser testemunha dessa fé, e que este me é conferido pela própria Igreja; o motivo de credibilidade do testemunho é o próprio Deus, a Sua Palavra, e não se pode evangelizar sem ser pelo testemunho, e só aquele que vive da fé é testemunha; acresce que o testemunho é um dever de todo o Povo de Deus, mas só pode testemunhar quem primeiro percorreu um caminho de descoberta do Senhor: num mundo secularizado, a Igreja anuncia o Evangelho através de comunidades vivas. Como fazer isto na escola é um desafio permanente na minha ação.

Temos que ser “diferentes” dos outros professores e os outros esperam também de nós o “diferente”, conquistando, em primeiro lugar, o nosso espaço, testemunhando o que é ser cristão dentro de uma estrutura escolar, algo que muitas vezes se torna uma tarefa difícil de conseguir, mas que é inerente ao nosso ser cristão e à nossa missão.

É, pois, uma questão de identidade, isto é, o professor de EMRC tem uma fé profunda e uma clara identidade cristã e eclesial. Um enviado com uma preocupação missionária, um saber específico e uma profunda sensibilidade social para fazer discípulos, numa Igreja sempre

⁸ Congregação Romana para a Educação Católica, *Dimensão Religiosa da Educação na Escola Católica*, 1988, p. 29.

⁹ PIRES, Nuno Juncal, *A Pessoa no CCE*, in *Boletim Pontes*, n.º 17, Maio 2011, p. 7.

renovada. Isto é, tem maturidade humana, cristã e apostólica, tendo como ponto de partida a própria maturidade *humana* básica.

“A fé adulta é o ponto de partida para esta missão, o que leva a ocupar-me "com tudo o que é verdadeiro, nobre, justo, puro, amável, tudo o que há de louvável, honroso, virtuoso ou que de qualquer modo mereça louvor" (Fl 4,8), pois sei que "o objetivo da vida virtuosa é tornar-se semelhante a Deus" trabalhando a salvação com temor e tremor (CCE 1949), uma vez que o fim último de toda a Economia divina é a entrada das criaturas na unidade perfeita da Santíssima Trindade, para a qual somos, desde já, chamados a ser habitados (CCE 260)”¹⁰.

O exercício da lecionação, constantemente reconsiderado e avaliado, possibilitará o crescimento do professor, no equilíbrio afetivo, no sentido crítico, na unidade interior, na capacidade de relação e de diálogo, no espírito construtivo e no trabalho de grupo, isto é, cada tema que o professor transmite deve alimentar, em primeiro lugar, a sua própria fé. O professor educa os outros na fé educando-se primeiramente a si mesmo. Este exercício deve alimentar e robustecer a minha fé, ajudando-me a crescer como crente.

Ser professora de EMRC em tempo de crise é ser semente de esperança para toda a comunidade escolar, sobretudo numa sociedade que está constantemente em mutação, o que torna ainda mais complexa a missão de ensinar e, sobretudo, a de educar, de motivar os alunos e criar neles o gosto pela escola e, neste caso, pela disciplina de EMRC que é meramente opcional.

Da nossa missão faz parte privilegiar a educação e a transmissão de valores, através do diálogo, da serenidade e da criatividade dos professores e dos alunos, e até de toda a comunidade educativa.

Muitas vezes encontramos nas escolas onde somos colocados um terreno muito árido, até porque para, muitos somos, professores de segunda e só com muito trabalho e muito esforço é que a disciplina de EMRC começa a ser cultivada (primeiro é preciso preparar a terra) e a dar frutos, tornando-se uma outra realidade, tal como nos ensina a parábola do semeador (Mt 13, 1-23).

“A escola é um desafio para educadores e, sendo uma missão, exige toda a nossa paixão”, tal como referiu D. António Francisco Santos, numa conferência em Fátima em 28/01/2012. É assim que vejo a minha missão, no meu local de trabalho: como uma paixão.

¹⁰ Ibid.

Em suma, tenho consciência que ser professora de EMRC, educadora na fé, exige competência teológica, cultural, pedagógica e espiritual, bem como de uma “nova” dimensão do próprio perfil do professor, ou seja, ser um “companheiro de viagem/educador”, que se deixe acolher na vida, nas perguntas, nas dúvidas, na necessidade de vida do outro. Não porque se trata de uma estratégia didática, mas porque é uma profunda atitude humana.

Considero que o professor de EMRC:

1. É um companheiro de viagem que fala da fé ou a dá a descobrir, não de forma abstrata e separada da vida, mas apoiando-se em tudo o que a constitui no que esta tem de mais concreto, apelando a todos os valores e recursos do meio, potenciando um cristianismo da graça, que autoriza e exige o deixar-se surpreender. A Pedagogia do professor de EMRC é uma Pedagogia do Companheirismo, discernida na Pedagogia de Jesus.

Se por um lado, encontramos na passagem dos Discípulos de Emaús um paradigma para a ação dos educadores na fé, porquanto aprendemos que Aquele que caminha com os discípulos, ao ritmo destes, completa a sua tarefa, como condição da interiorização da sua ação educativa, conforme nos relata o evangelista Lucas (Lc 24, 13-35), por outro lado, a passagem de Filipe com o eunuco da rainha Candace (Act 8, 26-39) reforça o modo de agir humano do professor – discípulo, apóstolo e profeta – que se resume, destacando o seguinte:

Levanta-te e vai Filipe, diz anjo do Senhor. Filipe levantou-se e partiu. Aproximou-se e ouviu que o eunuco (agitado) lia o profeta Isaías, e perguntou-lhe: «Porventura entendes o que estás a ler?». O eunuco roga a Filipe que lhe o explique. Então Filipe começou a falar e, principiando pela passagem da Escritura que estava a ser lida, anunciou-lhe Jesus. Quando encontraram água, o eunuco exclamou: «Eis aí a água! Que me impede de ser batizado? Filipe respondeu: «Se crês de todo o coração, podes sê-lo». «Eu creio – disse ele – que Jesus Cristo é o Filho de Deus». Ambos desceram Filipe batizou o eunuco. Mal saíram da água, o Espírito do Senhor arrebatou Filipe dos olhares do eunuco, que, cheio de alegria, continuou o seu caminho.

2. Tem o papel de educador que é o de “levar os alunos a compreenderem que um acontecimento religioso raramente é exclusivamente religioso, pois cruzam-se aí factos políticos, sociais, materiais (...). Todos os conflitos apresentados como religiosos, não o são exclusivamente”¹¹.

¹¹ BORNE, Dominique, *A escola e o facto religioso ou o desafio da verdade*, 2006, pp. 429-430.

3. Deve preocupar-se em “orientar o trabalho dos alunos de tal maneira que descubram a dimensão religiosa da história humana”, por isso, esforçar-se-á por “ajudar os alunos a adquirirem o sentido universal da história”¹².
4. Deve conseguir uma relação interpessoal sólida na relação professor/aluno. Para que tal aconteça, é preciso compreender os alunos, conhecendo-os o mais possível de forma a perceber as suas necessidades, gostos e anseios, aos vários níveis, e ajudá-los a ultrapassar os tabus existentes nas “cabecinhas” de muitos deles, para finalmente conseguir trabalhar determinados assuntos que o programa da disciplina e os manuais apresentam.
5. Deve proporcionar, além de aulas de qualidade com lugar às dinâmicas de grupo e aos debates sobre temas atuais, momentos de reflexão e de partilha de experiências, bem como visitas de estudo, no país ou mesmo no estrangeiro, as quais são muito ansiadas pelos alunos, e que são também fundamentais para que como professora (companheira de viagem), tenha um espaço/tempo privilegiado para conhecer melhor cada aluno, o que é potenciado por um contexto bem diferente do de sala de aula e por um espaço temporal continuado de ação direta, muito para além do tempo de uma aula semanal (uma visita de estudo tem muitas vezes uma carga horária que supera todas as aulas juntas ao longo do ano).
6. Na lógica de companheira de viagem, disponibilizo tempo para no fim das aulas estar com os alunos, até porque são muitos a pedirem um “tempinho” para falar comigo das suas preocupações e dúvidas que os atingem, e até pedir ajuda a vários níveis.

Por isso medito na Revelação, para obter a sabedoria da Fé, pois Deus revela não só o que somos, mas também o que seremos, pelo que me alimento na comunhão de vida com Ele, promovendo a minha espiritualidade aberta à docilidade do Espírito que permite acolher os dons da fortaleza e do discernimento, essenciais à minha missão, uma vez que Ele é o testemunho íntimo, no Homem, da verdade de Jesus Cristo.

Concluo, em jeito de agradecimento, afirmando que, na escola onde leciono, sinto que estou a contribuir para que a educação aconteça e os professores de EMRC são vistos, sem distinção, como participantes no bom funcionamento da escola, quer ao nível de comportamento ou nos contactos com os Encarregados de Educação. As atividades de EMRC já são vistas na escola como um complemento das aulas. Toda a comunidade escolar é convidada para atividades,

¹² Congregação Romana para a Educação Católica, *Dimensão Religiosa da Educação na Escola Católica*, 1988, p. 29.

nomeadamente na Páscoa e no Natal, nas quais alunos, professores, pais e assistentes operacionais participam com empenho.

2 Enquadramento histórico

Certamente que a nossa preocupação, no âmbito deste trabalho, não é fazer a história do pensamento e dos valores com os seus avanços e retrocessos, mas apenas caracterizar o ambiente em que vivemos, na lógica de *conhecer para agir*.

2.1 A sociologia cristã e a vivência da fé e do religioso

A sociologia cristã passou, desde o século primeiro, até à atualidade, por três grandes fases. Até ao século IV não nascíamos cristãos, podíamos tornar; depois, e durante cerca de dezasseis séculos, ser cristão foi um dado adquirido, isto é, nascíamos cristãos e não podíamos deixar de o ser; hoje, muitos não percebem o ser cristão como necessário para viver humanamente bem as suas vidas, realidade que se foi construindo ao longo dos tempos, nomeadamente após a revolução francesa e a explosão do idealismo cristão laico que ela provocou na história. O sentido da liberdade, da justiça social e da igualdade entre os homens como novos valores civilizacionais.

O século XIX foi um dos pontos altos desta realidade. Neste século deu-se a proclamação nietcheziana de que “Deus é morto” e no qual a razão passou a querer explicar tudo. Ao nível da fé o pensamento racionalista criou conceitos de espiritualidade de Deus sem nome, de sagrado sem religião e de ritos sem igrejas, estabelecendo os contornos de uma relação que, de facto, é ausência de relação, para que “tudo se diluísse numa vaga divindade para que o fenómeno religioso fosse mais claramente universal e, portanto, mais fácil de ser aceite”¹³, e o “anticlericalismo que desembocou em anticristianismo e muito anticlericalismo que manteve a sua mundividência cristã”¹⁴.

Abriu-se, ainda, o fosso entre objetividade-razão-saber e subjetividade-fé-creer que não deixa de afetar, inevitavelmente, a inteligência e a linguagem da fé, que tendem a não ser aprendida pela falta de exercício de escuta. Assim, “a fé é consumida sem se discernir, em cada experiência

¹³ PEREIRA, Fernando Jorge Micael, *A Religião como factor de integração social*, 2003, p. 104.

¹⁴ SARAIVA, António José, *A cultura em Portugal II – Primeira Época: A Formação*, 1983, p. 172.

vivida, tantas vezes em propostas de denominador mínimo comum da fé, numa *macdonalização* religiosa (até eclesial)¹⁵.

Por outro lado, com o modernismo (que apesar de se ter desenvolvido contra o cristianismo deve ser considerado como uma consequência sua¹⁶), não só se dá a fratura entre saber e crer, razão e fé, inteligência e sensibilidade, como se torna “natural” conceber fé e razão, como se fossem duas substâncias separadas e não como elementos interdependentes de um único modo do ser humano se determinar em liberdade diante das evidências de sentido, a que não faltou o “contributo” da própria Igreja, no diálogo com a cultura, numa tentativa de explicar pela razão a fé aos não crentes.

Numa cultura de secularização, de globalização e de comunicação e mobilidade planetária, nem a família, nem a escola, nem a aldeia e muito menos a cidade, levam a cabo a iniciação sociológica à fé cristã, até porque na ultramodernidade, a sociedade “saída da religião” elimina, até aos alicerces, o que esta deixou na cultura.

Assim, confrontamo-nos com o facto do catolicismo já não fazer parte do nosso universo cultural (ex culturação da fé, segundo a expressão da socióloga francesa Danielle Hervieu-Léger¹⁷), isto é, a Igreja deixou de constituir a referência implícita e a matriz da nossa paisagem global, assim como nos desafios para os que, diríamos de forma simplista, seguem a fé da igreja, os que vivem uma fé individual e os ateus.

Os que seguem a fé da igreja são muito diversificados e cada vez mais exigentes internamente.

Os que vivem uma fé individual, caracterizam-se pelas devoções e rituais na lógica de uma religiosidade “à la carte”, muito pessoal, que compram no supermercado religioso, procurando nas prateleiras que expõem religiões e crenças, mezinhas e demais ofertas de bem-estar psíquico-espiritual, onde não falta o místico e o esotérico, característica da nebulosa New Age. Deus torna-se objeto pálido e mudo de um self-service de conveniência ou de um arranjo de bricolagem.

Os ateus, que depois de décadas de um “ateísmo programado, organizado e estruturado em sistema político”¹⁸, tal como a caracterizou João Paulo II, corporizam uma nova religião de grupos e instituições de mentalidade jacobina e laica, que ainda persiste, em “confronto com uma terceira

¹⁵ PIRES, Nuno Juncal, *A Formação da Pessoa do Formador*, 2011

¹⁶ SPLETT, Jorg, *Los Cristianos Después de la Modernidad y de las Objeciones Postmodernas a su Dios*, 2003, p. 20-21.

¹⁷ In <http://www.educris.com/v2/34-destaques/687-a-catequese-e-os-catequistas-face-aos-desafios-da-secularizacao>, Junho/2013

¹⁸ JOÃO PAULO II, *Redemptor Hominis*, 1ª Carta Encíclica, 1979, p. 28.

confissão de indivíduos sem confissão religiosa numa população serenamente atea”¹⁹, no drama do indiferentismo.

O tempo presente é um tempo em que as crenças religiosas, contrariamente ao passado em que “tudo” explicavam, criam agora uma nova dinâmica sob o questionamento do sentido da vida e da consequente procura de novos sentidos de orientação, para que cada Pessoa explique e se explique, mesmo no âmbito da fé. Este é ainda um tempo de dificuldade em reconhecer Deus como questão humana vital, sendo, paradoxalmente, um momento de recomposição de crenças.

A pluralidade de situações de viver e de acreditar continua a destabilizar a forma sociológica de que o cristianismo se revestiu até agora, com séculos de monopólio do sentido. Mas esta é também uma oportunidade para o cristianismo poder, finalmente, libertar-se do adquirido, do compulsivo e do necessário, se a Igreja não desperdiçar as suas forças na reconquista dos espaços perdidos, libertando-se para ser gratuitamente missionária e graciosamente evangelizadora, abrindo o seu coração e as suas portas a novas realidades acolhendo mais que julgando. A Igreja precisa, assim, de reaprender a conviver bem com duas realidades: a perspectiva da não necessidade cultural da fé para se viver humanamente e a consciência de que a graça de Deus age em cada homem e em cada cultura, mesmo fora da forma canónica eclesial.

Não é fácil a mudança de paradigma, de passar da lógica da fé tradicional obrigatória para a fé como proposta, o que exige uma capacidade esquecida ao longo dos séculos, de propor a fé numa dinâmica de nova de evangelização (e não de reevangelização) que terá de ter claro, e sempre presente, que só nessa dinâmica, os homens e as mulheres de hoje acolherão o Evangelho.

Assim, parece evidente que é preciso encontrar outros espaços e formas de suscitação da fé, o que vai exigir uma maior e mais abrangente formação dos educadores/ professores de EMRC.

No concreto e globalmente, a situação cultural portuguesa caracteriza-se pela conservação de muitos traços da tradição cristã de continuidade sociológica, mas em que a transmissão da fé é marcada por um processo importante de secularização das mentalidades que (ainda) não suplanta os traços das suas referências cristãs, isto é, há muitas pessoas que continuam a prática religiosa, mas com uma mentalidade profundamente secular.

¹⁹ In <http://www.educris.com/v2/34-destaques/687-a-catequese-e-os-catequistas-face-aos-desafios-da-secularizacao>, Junho/2013

O Batismo é uma opção cada vez mais adulta. Verificamos que em Portugal anualmente, apesar da “maioria esmagadora dos Batismos acontecer até ao primeiro ano de vida (perto de 75 mil), são já mais de sete mil [números de 2008, últimos dados disponíveis] os que todos os anos se tornam católicos depois dos 7 anos, idade que a tradição da Igreja associa aos que ‘atingiram a idade da razão’” e “que em todo o mundo representam já cerca de 15% do total”.²⁰

Para esta realidade concorrem, entre outros, fatores como muitos pais terem relegado esta decisão para a própria vontade dos filhos e Portugal ter-se tornado num país de acolhimento de imigrantes provenientes de países não cristãos, que se convertem e de famílias cristãs, que pelas condições de vida antes de migrarem e depois com a sua adaptação, adiam o Batismo dos filhos.

Concluindo, responder a todos estes desafios é uma árdua tarefa para toda a Igreja, nomeadamente através da educação identitária de qualidade, numa sociedade multicultural como a nossa, em que as pessoas exigem a capacidade de propor. Assim, a fé cristã regressa ao seu estado original de proposta livre e de adesão livre, o que passa por *uma proposta na gratuidade* feita na liberdade, na qual aquele que anuncia não pretende ser o dono da resposta e nunca julga a resposta do outro.

Há que anunciar um evangelho do amor, da paternidade e da maternidade, da paixão e da compaixão, da fragilidade afetiva e física, um evangelho da ressurreição no coração de qualquer experiência de morte, mas para isso é preciso ter presente que, como afirmou Paulo VI, “só uma Igreja continuamente evangelizada será evangelizadora”²¹.

Neste contexto, importa salientar que o esforço da Igreja em se evangelizar continuamente a si mesma, com o dinamismo de uma “nova evangelização”, mas com um novo ardor, que só pode brotar de uma adesão total a Jesus Cristo. Diferente de uma reevangelização que seria apenas a continuação do esforço tradicional da Igreja através das suas estruturas de evangelização.

²⁰ <http://www.agencia.ecclesia.pt/cgi-bin/noticia.pl?id=85343>, Junho/2013

²¹ Paulo VI, *Evangelii Nuntiandi*, nº 15 (cf. nn. 13ss)

2.2 Ética, Economia, Técnica e Progresso

É neste contexto que João Paulo II, na Carta Encíclica *Redemptor Hominis*, caracteriza a sociedade de hoje, na qual a situação do homem é muito díspar, devido a “causas históricas, mas também a uma forte ressonância ética”²², recordando a Carta Apostólica *Octogésima Adveniens* de Paulo VI, para reafirmar que “o sujeito que procura auferir o máximo proveito, como o que paga as consequências dos danos e das injúrias, é sempre o homem. (...) Sintomas de tal desordem moral, que se faz sentir na situação mundial e que exige por isso mesmo resoluções audaciosas e criativas, conformes com a autêntica dignidade do homem”²³.

Trata-se da febre da inflação da praga do desemprego, consequência da dessocialização da economia, do abuso da liberdade, por parte de uns, ligado a um modo de comportar-se consumista, não controlado pela ética, que limita a liberdade dos outros, que sofrem notórias carências e se veem empurrados para condições de ulterior miséria e indignidade²⁴.

Isto é, a crescente naturalização da dessocialização da economia, que ocorre no mundo hodierno, traz consigo uma nova pobreza no seio da riqueza, cujos efeitos sociais são agravados pela instauração generalizada de um paradigma societal de competitividade individual onde reina uma nova ordem moral (um darwinismo moral nos termos do pensamento bourdesiano), só combatível por uma “economia personalista onde as verdades evangélicas passam para a realidade temporal”²⁵.

Este suposto racionalismo e um processo de secularização levaram à criação de deuses como o da ciência, da técnica, do desporto e do espetáculo que revelam a carência e a ansiedade do homem contemporâneo na procura de uma resposta que lhe dê sentido à vida e lhe dê esperança, uma resposta que o relativismo axiológico, assim como o relativismo histórico e cultural não podem fornecer (daí, para muitos, o retorno ao religioso se torna cada vez mais óbvio).

Vivemos na euforia de enorme progresso e de um desenvolvimento da civilização, mas marcado pelo predomínio da técnica, sem “um proporcional desenvolvimento da vida moral e da ética (...) que parece ficar sempre atrasado”²⁶, que leva a “uma multiforme submissão «à caducidade»,

²² JOÃO PAULO II, *Redemptor Hominis*, 1ª Carta Encíclica,, 1979, p. 45.

²³ *Ibid.*, p. 46.

²⁴ *Ibid.*, p. 45.

²⁵ MARITAIN, Jacques, *Cristianisme et Démocratie*, Paris, 1988, p. 722.

²⁶ JOÃO PAULO II, *Redemptor Hominis*, 1ª Carta Encíclica, 1979, p. 41.

como recorda, por exemplo, a ameaça do inquinamento do ambiente natural nos locais de rápida industrialização, e os conflitos armados”²⁷.

O progresso e todas as conquistas alcançadas até agora, bem como as que estão projetadas pela técnica para o futuro, de que o homem é autor e fator, levanta algumas questões: i) torna a vida humana sobre a terra, em todos os seus aspetos, «mais humana» e mais «digna do homem», e de acordo com o seu progresso moral e espiritual? ii) o homem, enquanto homem, desenvolve-se e progride, ou regride e degrada-se na sua humanidade? iii) prevalece nos homens, «no mundo do homem» — que é em si mesmo um mundo de bem e de mal moral — o bem ou o mal? iv) crescem verdadeiramente nos homens, entre os homens, o amor social, o respeito pelos direitos de todos e de cada um dos homens, de cada nação, de cada povo ou crescem os egoísmos de vários alcances, os nacionalismos exagerados e a tendência para dominar os outros, bem como a tendência para desfrutar de todo o progresso material e técnico-produtivo exclusivamente para o fim de predominar sobre os outros, ou em favor deste ou daquele outro imperialismo?²⁸

Por outro lado, hoje, tanto crentes como não crentes confrontam-se com o facto das respostas das ciências exatas não chegarem e serem cheias de regularidades observáveis, pois apenas descrevem como as coisas acontecem, mas não o porque acontecem. Perante estes factos, o ser humano percebe o ínfimo lugar que lhe cabe, num planeta igualmente pequeno, perante a imensidão do universo. Há que salientar que os crentes são dos que procuram ter uma atitude mais crítica às respostas exatas da ciência.

²⁷ Ibid., p. 24.

²⁸ Ibid., pp. 41-42.

3 A Pessoa

Pessoa é mais do que ser indivíduo, mas inclui-o, porque o indivíduo é “considerado por si mesmo; ser humano homem ou mulher²⁹”, isto é, “ser pertencente à espécie humana; homem. O ser humano considerado isoladamente na coletividade, na comunidade de que faz parte; cidadão. Homem anónimo indeterminado³⁰. Cidadão é o “indivíduo que como membro de um estado, usufrui de direitos civis e políticos garantidos pelo mesmo estado e desempenha os deveres que, nesta condição, lhe são atribuídos³¹”.

Mas como Pessoa, este indivíduo tem “caráter particular ou original que distingue alguém³²”, até porque caráter significa “o que grava, sinal gravado, marca, traço particular do rosto, natureza particular de alguém, marca de estilo³³”.

“Na filosofia moderna geral, e em algumas escolas do pensamento contemporâneo, cada ser humano é considerado como uma individualidade espiritual e dotada de atributos como racionalidade, consciência de si, domínio da linguagem, valor moral e capacidade para agir³⁴”.

Contudo, o conceito de Pessoa e as religiões caminham juntos, pois o homem e a mulher sem origem e sem futuro seria fruto do acaso, mas percebido como uma liberdade pessoal absoluta em contraposição à ideia de indivíduo, produto de um finito volátil, entrou na história através da reflexão cristã.

3.1 A Pessoa é imagem de Deus: Digno, livre e vocacionado.

A dupla fidelidade à Mensagem e à Pessoa de cada aluno, enquanto professora de EMRC e a minha identidade eclesial, que enquadra a minha missão, levaram-me, com o objetivo de enquadrar conceitos, a fazer um percurso iniciado no Catecismo da Igreja Católica (CCE) e aprofundado pela encíclica *Redemptor Hominis*, de João Paulo II e a constituição pastoral, *Gaudium et Spes*, do Concílio Vaticano II.

²⁹ HOUAISS, *Dicionário da Língua Portuguesa*, Tomo III, 2001, p. 2851.

³⁰ *Ibid.*, Tomo I, pp. 2083-2084.

³¹ *Ibid.*, p. 926.

³² *Ibid.*, Tomo III, p. 2851.

³³ *Ibid.*, Tomo I, p. 798.

³⁴ *Ibid.*, Tomo III, p. 2851.

“Diz o CCE que Deus criou o homem (todos os homens) (CCE 225) à Sua imagem (CCE 1730), e por ser à imagem de Deus, o indivíduo tem a dignidade de Pessoa (CCE 357), ao mesmo tempo corporal e espiritual. É o homem na sua totalidade que é querido por Deus e que está destinado a tornar-se, no Corpo de Cristo, o Templo do Espírito (CCE 362), dotado de razão, com iniciativa e domínio dos seus atos, isto é, "Deus deixou o homem nas mãos da sua própria decisão" (Sir 15,14), para que pudesse procurar o seu Criador e, aderindo livremente a Ele, chegar à plena e feliz perfeição (CCE 1730)”³⁵.

3.1.1 DIGNO – Dignidade

Na realidade, a profunda estupefação a respeito do valor e dignidade do homem chama-se Evangelho, isto é a Boa Nova (chama-se também Cristianismo) que «no mundo contemporâneo» vivifica todos os aspetos do humanismo autêntico, estabelecendo o lugar de Jesus Cristo e o seu particular direito de cidadania na história do homem e da humanidade³⁶.

“Por isso, continua o CCE, a imagem divina está presente em cada Pessoa. Resplandece na comunhão das pessoas, à semelhança da unidade das pessoas divinas entre si (CCE 1702). Todos os homens têm a mesma natureza, origem e fim (CCE 1934). A igualdade entre os homens assenta na sua dignidade pessoal e nos direitos que daí decorrem (CCE 1945)”³⁷.

Assim, afirma o Concílio Vaticano II que “pela fidelidade à voz da consciência, os cristãos estão unidos aos demais homens, no dever de buscar a verdade e de nela resolver tantos problemas morais que surgem na vida individual e social”.³⁸

O aspeto mais sublime da dignidade humana está na vocação comum de todo homem à comunhão com Deus. O desejo de Deus está inscrito no coração do homem e somente n’Ele o homem encontra a verdade e a felicidade que não cessa de procurar (CCE 27).³⁹

³⁵ PIRES, Nuno Juncal, **A Pessoa no CCE**, Maio 2011, p. 6.

³⁶ JOÃO PAULO II, **Redemptor Hominis**, 1ª Carta Encíclica, 1979, p. 27.

³⁷ PIRES, Nuno Juncal, **A Pessoa no CCE**, Maio 2011, p. 6.

³⁸ Concílio Vaticano II, **Gaudium et Spes**, nº 16, 1965.

³⁹ PIRES, Nuno Juncal, **A Pessoa no CCE**, Maio 2011, p.6.

É precisamente porque o homem “tem no coração uma lei escrita pelo próprio Deus” que “a sua dignidade está em obedecer-lhe [pois] por ela é que será julgado”.⁴⁰

“A razão fundamental da dignidade do homem consiste no facto de ser chamado a partilhar, pelo conhecimento e pelo amor, a vida de Deus (CCE 356). Dignidade que exige um agir consciente e livre, movido e levado por uma convicção pessoal e não por força de um impulso interno cego ou debaixo de mera coação externa (CCE 2239).

Por isso, “é postulado da própria dignidade que os homens todos, por serem pessoas, se sintam, por natureza impelidos e moralmente obrigados a procurar e a aderir à verdade conhecida e a ordenar toda a vida segundo as suas exigências” (CCE 2467).

A Pessoa representa o fim último da sociedade, que por sua vez lhe está ordenada. A defesa e a promoção da dignidade da pessoa humana foram confiadas pelo Criador, estando os homens obrigados a esse dever (CCE 1929). O respeito à pessoa humana implica que se respeitem os seus direitos, os quais são anteriores à sociedade, impõem-se-lhe e fundam a legitimidade moral de toda autoridade (CCE 1930). Por isso, a sociedade é obrigada a permitir que cada um de seus membros realize sua vocação (CCE 1907).”⁴¹

O ser humano só perde a noção de dignidade quando “serve a criatura, preferindo-a ao Criador” iniciando um processo de desorientação porque perde a “orientação para o fim último”,⁴² pelo que “a grandeza do ser humano não está no facto de ele ser superior às coisas materiais mas de “ser capaz de transcender o universo das coisas pela sua interioridade”.⁴³

Neste sentido, para os cristãos católicos, viver com dignidade supõe pressupostos de interioridade, consciência moral e liberdade interior, bem como uma vida livre do medo e da miséria. Assim, “o que contribui mais que tudo para manifestar a presença de Deus é a caridade fraterna dos fiéis que unanimemente colaboram com a fé do Evangelho e se apresentam como sinal da unidade”.⁴⁴

“O respeito pela dignidade humana exige, ainda, a prática da virtude da temperança, para moderar o apego aos bens deste mundo; da virtude da justiça, para preservar os direitos do

⁴⁰ Concílio Vaticano II, *Gaudium et Spes*, nº 16, 1965.

⁴¹ PIRES, Nuno Juncal, *A Pessoa no CCE*, Maio 2011, p. 6.

⁴² Concílio Vaticano II, *Gaudium et Spes*, nº 13, 1965.

⁴³ *Ibid.*, nº 14.

⁴⁴ *Ibid.*

próximo e lhe dar o que lhe é devido; e a virtude da solidariedade, à imagem do Senhor, que "se fez pobre, embora fosse rico, para nos enriquecer com sua pobreza".⁴⁵

3.1.2 LIVRE – Liberdade

"Nos nossos tempos, algumas vezes julga-se, erroneamente, que a liberdade é fim em si mesma; que cada homem é livre na medida em que usa da liberdade como quer (...). Pelo contrário, a liberdade só é um grande dom, quando dela sabemos usar conscientemente, para tudo aquilo que é verdadeiro bem"⁴⁶.

"Toda a pessoa humana tem o direito natural de ser reconhecida como ser livre e responsável, pelo que o direito ao exercício da liberdade é uma exigência inseparável da dignidade da pessoa humana, sobretudo em matéria moral e religiosa (CCE 1738).

O homem que deseja a felicidade (CCE 1718) é dotado de razão e vontade para buscar e amar a verdade e o bem (CCE 1704). Dotado de liberdade, graças à sua alma e aos seus poderes espirituais de inteligência e de vontade (CCE 1705), o que o torna um sujeito moral, pai dos seus atos (CCE 1749), capaz de se conhecer, de se possuir, de se doar livremente, de entrar em comunhão com os outros e, por Graça, a fazer uma aliança com o seu Criador, oferecendo-lhe uma resposta de amor que ninguém pode dar no seu lugar (CCE 357)"⁴⁷.

Por isso, afirma o Concílio Vaticano II, o reconhecimento da alma espiritual do ser humano é imprescindível para uma correta valorização da sua dignidade porque é a sua dimensão espiritual que lhe permite ser imortal e "atingir a verdade profunda das coisas".⁴⁸

"A fé é uma adesão pessoal, uma resposta livre do homem inteiro à Revelação que Deus fez de si mesmo (CCE 176). Ninguém deve ser forçado a abraçar a fé, que é um ato voluntário por natureza. Os homens são obrigados em consciência, mas não forçados. Cristo convidou à fé e à conversão, mas de modo algum coagiu: deu testemunho da verdade, mas não quis impô-la pela força aos que a ela resistiam (CCE 160).

Pela fé, o homem submete completamente a sua inteligência e a sua vontade a Deus (CCE 143), porque depende do Criador e está submetido às leis da criação e às normas morais que regem o

⁴⁵ PIRES, Nuno Juncal, **A Pessoa no CCE**, Maio 2011, p. 6.

⁴⁶ JOÃO PAULO II, **Redemptor Hominis**, 1ª Carta Encíclica, 1979, p. 72.

⁴⁷ PIRES, Nuno Juncal, **A Pessoa no CCE**, Maio 2011, pp. 6-7.

⁴⁸ Concílio Vaticano II, **Gaudium et Spes**, n.º 14, 1965.

uso da liberdade (CCE 396). "Na realidade o mistério do homem só se torna verdadeiramente claro no mistério do Verbo Encarnado (CCE 359).

A pessoa humana, pela razão, é capaz de compreender a ordem das coisas estabelecida pelo Criador e, pela vontade, é capaz de ir, por si, ao encontro de seu verdadeiro bem (CCE 1704). Nessa procura, em que as bem-aventuranças respondem ao desejo natural de felicidade, só Deus satisfaz (CCE 1718).

As faculdades do homem tornam-no capaz de conhecer a existência de um Deus pessoal. Mas, para que possa entrar na sua intimidade, Deus quis revelar-se ao homem e dar-lhe a graça de poder acolher esta revelação na fé (CCE 35), ou seja, existe uma outra ordem de conhecimento que o homem de modo algum pode atingir pelas suas próprias forças. Por isso, Deus revela-se e doa-se ao homem plenamente, enviando O seu Filho bem-amado (CCE 550).

A liberdade do homem é finita e falível. Pecando livremente, recusando o projeto do amor de Deus, o homem engana-se a si mesmo, torna-se escravo do pecado, comprova infortúnios e opressões nascidos do seu coração por causa do mau uso da liberdade (CCE 1739). Desfigurado pelo pecado e pela morte, o homem continua sendo à imagem de Deus, à imagem do Filho, mas é privado da Glória de Deus, privado da semelhança (CCE 705).

Finalmente, o direito à liberdade religiosa não significa a permissão moral de aderir ao erro ou o suposto direito ao erro, mas um direito natural à imunidade de coação externa nos justos limites, em matéria religiosa, da parte do poder político (CCE 2108).⁴⁹

3.1.3 VOCACIONADO (chamado) - Vocação

“A fidelidade à vocação, ou seja, a perseverante disponibilidade para o «serviço real», tem um significado particular para esta múltipla construção, sobretudo pelo que se refere às tarefas mais compromissivas, as quais têm maior influência na vida do nosso próximo e de toda a sociedade”⁵⁰.

“A vocação do homem capaz de Deus que procura Deus é a santidade (CCE 773).

⁴⁹ PIRES, Nuno Juncal, **A Pessoa no CCE**, Maio 2011, p. 7.

⁵⁰ JOÃO PAULO II, **Redemptor Hominis**, 1ª Carta Encíclica, 1979, p. 71.

O homem crente sabe que só a vida no Espírito realiza a sua vocação, e que esta se constitui de caridade divina e de solidariedade humana, sendo concedida de graça como uma Salvação (CCE 1699).

Assim, o homem é naturalmente vocacionado para o amor, para a união com Cristo, para a vida eterna, para a vida no Espírito Santo, para constituir o novo povo de Deus e para entrar no Reino (CCE 1704).

O homem de personalidade crente reafirma que é com os outros que se realiza. “O amor ao próximo é inseparável do amor a Deus, por isso a vocação humana tem carácter comunitário, existindo certa semelhança entre a unidade das pessoas divinas e a fraternidade que os homens devem estabelecer entre si, na verdade e no amor” (CCE 1878).

O homem é, ainda, um ser religioso por natureza e por vocação (CCE 44), por isso, como em toda a sua história, expressa de múltiplas maneiras a sua busca de Deus por meio de crenças e comportamentos religiosos (orações, sacrifícios, cultos, meditações, etc.) e, apesar das ambiguidades que podem comportar, estas formas de expressão são universais.”⁵¹

3.2 A Pessoa livre como paradoxo

É preciso recordar que o conceito de Pessoa como uma liberdade pessoal absoluta em contraposição à ideia de indivíduo, produto de um finito volátil, entrou na história através da reflexão cristã e que, para o Cristianismo, “a busca da verdade que nos torna livres é a herança que a Igreja Cristã recebeu do seu fundador, Jesus”⁵².

A liberdade é uma característica fundamental da humanidade e também “é o sinal privilegiado da imagem divina no homem”.⁵³ Paradoxalmente, a liberdade é a marca incontornável da nossa época e que “os homens de hoje apreciam grandemente e procuram com ardor (...); e com toda a razão”⁵⁴, mas encarando-a, muitas vezes, como libertação do controlo externo, distanciando-se da conceção clássica que entende a liberdade como a habilidade de viver a partir de si próprio, em todas as dimensões.

⁵¹ PIRES, Nuno Juncal, **A Pessoa no CCE**, Maio 2011, p. 7.

⁵² H. KUNG, L. SWIDLER, R. GARAUDY, B. MUKERJI, **Ética das Grandes Religiões e Direitos Humanos**, 1990, p. 30

⁵³ Concílio Vaticano II, **Gaudium et Spes**, nº 17, 1965.

⁵⁴ *Ibid.*

Decorre da própria dignidade humana a exigência de se “proceder segundo a própria consciência e por livre adesão, ou seja, movido ou induzido pessoalmente desde dentro e não levado por cegos impulsos interiores ou por mera coação externa”.⁵⁵

“Nos nossos tempos, algumas vezes julga-se, erroneamente, que a liberdade é fim em si mesma, que cada homem é livre na medida em que usa da liberdade como quer, e que para isso se deve tender na vida dos indivíduos e das sociedades. Pelo contrário, a liberdade só é um grande dom, quando dela sabemos usar conscientemente, para tudo aquilo que é verdadeiro bem. Cristo ensina que o melhor uso da liberdade é a caridade, que se realiza no dom e no serviço. Foi para tal liberdade «que Cristo nos libertou» e nos liberta sempre”⁵⁶.

Coloca-se então a questão do livre arbítrio, até porque muitas vezes a expressão *livre arbítrio*, tem o mesmo significado que a expressão *liberdade*. No entanto, in *De Libero Arbitrio*, Santo Agostinho diferenciou claramente esses dois conceitos.

O livre arbítrio é a possibilidade de escolher entre o bem e o mal, enquanto a liberdade (vontade - ação) é o bom uso do livre arbítrio (faculdade).

Assim, o livre arbítrio é o poder que cada indivíduo tem de escolher as suas ações e que caminho seguir, e cujo real significado tem sentidos religiosos, psicológicos, morais e científicos.

Para os cristãos, esse poder é dom de Deus à Pessoa livre, consciente das consequências das suas escolhas independentemente de serem “boas” ou “más”, o que implica que “quando dizemos que o homem é um ser criado segundo a lei da liberdade, dizemos que ele próprio, salvo algum motivo patológico, se constrói e, por isso mesmo, se torna responsável pelos seus atos”.⁵⁷

Dois mil anos depois, Cristo continua a aparecer-nos como Aquele que traz ao homem a liberdade baseada na verdade: «Conhecereis a verdade, e a verdade tornar-vos-á livres» (Jo 7, 16). Estas palavras encerram em si uma exigência fundamental e, ao mesmo tempo, uma advertência: “a exigência de uma relação honesta para com a verdade, como condição de uma autêntica liberdade; e a advertência, para que seja evitada qualquer verdade aparente, toda a liberdade superficial e unilateral, toda a liberdade que não compreenda cabalmente a verdade sobre o homem e sobre o mundo”⁵⁸.

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ JOÃO PAULO II, *Redemptor Hominis*, 1ª Carta Encíclica, 1979, p. 72.

⁵⁷ ROGRIGUES, António dos Reis, *A dignidade da Pessoa Humana e os seus Direitos*, 2008, p. 16.

⁵⁸ JOÃO PAULO II, *Redemptor Hominis*, 1ª Carta Encíclica, 1979, p. 32.

Assim, a questão central para a problemática da verdade é sintetizada pelas palavras de João Paulo II, que começa por recordar uma frase de Santo Agostinho “«Fizestes-nos, Senhor, para Vós, e o nosso coração está inquieto, até que não repouse em Vós». Nesta inquietude criadora bate e pulsa o que há de mais profundamente humano: a busca da verdade, a insaciável necessidade do bem, a fome da liberdade, a nostalgia do belo e a voz da consciência”⁵⁹.

Para o prelado “a responsabilidade por esta verdade implica também amá-la e procurar obter a sua mais exata compreensão, de modo a torná-la mais próxima de nós mesmos e dos outros, com toda a sua força salvífica, com o seu esplendor e com a sua profundidade e simplicidade”⁶⁰ e considera que todos os membros peregrinos do Povo de Deus, têm a sua parte na própria missão profética de Cristo e no seu serviço à verdade divina, desde logo “através do modo honesto de nos comportarmos em relação à verdade, seja qual for o campo a que ela pertença, ao mesmo tempo que educamos os outros na verdade, ou lhes ensinamos a maturar no amor e na justiça” e que “o sentido de responsabilidade pela verdade é um dos fundamentais pontos de encontro da Igreja com todos e cada um dos homens; é igualmente uma das fundamentais exigências da vocação do homem na comunidade da Igreja”⁶¹.

Nesta lógica de verdade e de liberdade o homem ganha consciência de que pecando livremente se “engana a si mesmo, torna-se escravo do pecado por causa do mau uso da liberdade”, mas também sabe que mesmo “desfigurado continua a ser à imagem de Deus, [apesar de] privado da Sua Glória e da Sua semelhança” e ao mesmo tempo que este Deus que é amor e misericórdia o convida a olhar para dentro e oferece-lhe a possibilidade da reconciliação como autoconsciência e autoconstrução com Seu incondicional apoio.

Nesta perspetiva da liberdade como paradoxo, coloca-se a questão da eficácia de uma educação, como a vida em geral, sem a graça sacramental?

Sendo a fé é uma adesão pessoal, pelo que a dignidade exige um agir consciente e livre, movido e levado por uma convicção pessoal. Os homens são obrigados em consciência mas não forçados. Cristo convidou à fé e à conversão, mas de modo algum coagiu: deu testemunho da verdade, mas não quis impô-la pela força aos que a ela resistiam, educar essa consciência, num mundo de contradição?

Assim, nesta pluralidade de situações de viver e de acreditar há que ter presente um contexto familiar, de muitos dos nossos alunos, de indiferença religiosa, mas também de crenças que se

⁵⁹ Ibid., p. 57.

⁶⁰ Ibid., p. 60.

⁶¹ Ibid., p. 62.

afastaram da Igreja com um sentimento de agressividade, o que condiciona o ensino da liberdade na e pela liberdade, na “exigência de uma relação honesta para com a verdade, como condição de uma autêntica liberdade”⁶².

3.2.1 A Pessoa cética e com medo

O homem contemporâneo, perdido de si mesmo, embriagado de modernidade numa rotina sem tempo para tempo no essencial, vive num mundo que ao mesmo tempo «geme e sofre» enquanto, como sinal de esperança, «atende ansiosamente a revelação dos filhos de Deus».⁶³

O sentir cético de hoje levou o homem a conceber a liberdade como absolutamente autónoma e auto fundada, e a pensar a verdade segundo os cânones da objetividade e da racionalidade.⁶⁴

Para João Paulo II, este homem que perde a sua dignidade é o homem “ameaçado por aquilo mesmo que produz, resultado do trabalho das suas mãos e, ainda mais, do trabalho da sua inteligência e das tendências da sua vontade, [enquanto] meios e instrumentos de uma inimaginável autodestruição”⁶⁵ Este homem, que vive com medo, acrescenta o prelado, “parece consistir no drama da existência humana contemporânea”⁶⁶.

O medo e a sensação do efêmero, do provisório e do volátil entrou num ciclo vicioso no quotidiano do homem contemporâneo, que vive, tantas vezes, no culto da emoção e da vertigem, da novidade e da originalidade, e da experiência pela experiência. Reduzir a experiência ao desejo e a esse culto da emoção, significa, nas palavras de D. D’Alessio “estetizar a experiência espiritual, privando-a daquilo que escapa a esta redução (relações sociais, convicções pessoais, juízos éticos, laços de responsabilidade, etc.)”⁶⁷.

Daqui se segue o empobrecimento da interioridade do homem, porque é Pessoa, enquanto “singular realidade do ser e do agir, da inteligência e da vontade, da consciência e do coração (...) [pois é no íntimo do homem], que muitos elementos se combatem entre si (...), ilimitado nos seus desejos e chamado a uma vida superior. Atraído por muitas solicitações, vê-se obrigado a escolher

⁶² Ibid, p. 32.

⁶³ PIRES, Nuno Juncal, **A Formação da Pessoa do Formador**, 2011

⁶⁴ D. D’ALESSIO, **La verità del cristianesimo. Libertà, verità, affetto**, 2005, pp. 326-327.

⁶⁵ JOÃO PAULO II, **Redemptor Hominis**, 1ª Carta Encíclica, 1979, p. 40.

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ D. D’ALESSIO, **La verità del cristianesimo. Libertà, verità, affetto**, 2005, p. 331.

entre elas e a renunciar a algumas. Mais ainda, fraco e pecador, faz muitas vezes aquilo que não quer e não realiza o que desejaria fazer [e] sofre assim em si mesmo a divisão”⁶⁸.

Este é o homem! Como tratar este homem, que quanto mais medo tiver, mais fraco se torna e por tendência a ser ainda mais pecador, porque cada vez mais limitado a perceber liberdade como um fim para si, tal como já abordamos, é missão da Igreja, logo do professor de EMRC.

Tratasse da vivência de uma falsa liberdade sem impedimentos, decorrente da cultura niilista em que se insere e na qual o mundo afetivo é caracterizado pela desvinculação do verdadeiro do justo e, até, do estável. Isto é, o estável sou eu mesmo (mesmo claramente instável) e a minha vontade, e mesmo isto aparentemente, por isso a afetividade é sinónimo de satisfação pessoal, num movimento fechado e narcisista de se bastar a si mesma e, como tal, a Pessoa torna-se incapaz de, tendencialmente, gerar laços e relações estáveis, que se reconstroem na adversidade.

Esta Pessoa vive muitas vezes sem um mínimo de resistência à frustração, colecionando emoções fortes em estratégias curtas de sentir, sem compromisso ou de compromisso relativo a esse “eu”, sem dedicação, responsabilidade, compromisso longo e fidelidade, sem lugar para a dedicação ao outro porque esta nega a procura de uma felicidade que nunca chega.

Trata-se de um egoísmo narcísico caracterizado pelo “eu sinto, aqui e agora”, tendencialmente sem juízo ético como se fosse a própria realidade, fundamentada num “eu quero”, num “eu exijo” ou num “os outros devem-me”, passa por um “não tenho culpa” e acaba por degenerar num “estou mal”, porque já não sinto nada.

E este vazio do sentir pode gerar muita coisa: futilidade, melancolia, ansiedade, tristeza, exclusão ou violência, porque fica esquecido que a Pessoa é feliz quando se volta essencialmente para a relação com o outro e por consequência para o transcendente, que quando existe é ao sabor da conveniência momentânea, como um oásis isolado de repouso do stress de uma vida agitada, de uma frustração, de uma dor ou de um medo.

Concluindo, o sujeito moderno, seguro da sua autonomia e das suas potencialidades individuais e sociais, tende a limitar-se a uma identidade, essencialmente, solitária e aut centrada, sem saber muito bem o que poderá fazer sentido.

⁶⁸ JOÃO PAULO II, *Redemptor Hominis*, 1ª Carta Encíclica, 1979, p. 37-38.

4 EDUCAÇÃO

“Aceitando que a educação é o aspeto mais formal e estruturado da socialização das gerações, visando a aquisição de crenças, emoções e valores de uma cultura, a primeira exigência que avulta é a de assumir a unidade dos povos, a igualdade do género humano, a realidade de um património comum da humanidade, o crescimento de uma cultura transfronteiriça e transnacional”.⁶⁹

Quando falamos de *educação*, quer no sentido de enquadrar a Pessoa na ordem social pré-existente ao seu nascimento (*educare*), quer no sentido de promover a ação dos indivíduos para a transformação social e a criação de uma ordem social nova (*educere*), é fundamental conservar valores que, independentemente das transformações que ocorram, não mudam, pois assentam, tal como afirmou para João Paulo II, “nas características essenciais e universais do projeto de Deus sobre o homem”.⁷⁰

Hoje, a educação em geral e a escola em particular confrontam-se com fundamentos político-pedagógicos e conceptuais, que por sua vez confrontam-se entre si, são incompletos e, muitas vezes, até contrários à visão de uma educação integral do homem todo e de todos os homens.

Numa escola que se reestrutura para ser para todos e para a toda a vida, podemos perceber a predominância histórica de dois conceitos: o conceito de educação permanente (*lifelong education*) e o conceito de educação ao longo da vida (*lifelong learning*), ambas racionalistas e sem muito lugar para Deus, se é que tem algum, relegando o religioso para a esfera privada fora dos espaços públicos.⁷¹

O conceito de educação permanente provém de uma tradição de matriz fundamentalmente crítica, assente nas teorias do conflito e na escola de pensamento marxista do materialismo histórico, dando ênfase ao projeto de transformação social, à luz das ideologias humanista e solidária (Legrand, 1970).

O conceito de educação ao longo da vida é herdeiro de uma tradição de matriz fundamentalmente tecnocrática e gestionária, assente nas teorias do consenso e na escola de pensamento funcionalista, visando construir uma sociedade de aprendizagem composta por instituições interdependentes e empenhadas na salvaguarda da *res publica* (Faure, 1972),

⁶⁹ MOREIRA, Adriano, **O mundo e os desafios à educação – O regresso do divino**, Fórum do Ensino Religioso em Portugal, Pessoa, Cultura e Fé, Ensino Religioso Escolar 1, 1999, p. 29-30.

⁷⁰ PIRES, Nuno Juncal, **A Formação da Pessoa do Formador**, 2011.

⁷¹ Ibid.

praticado pelo novo capitalismo flexível através de um ajuste neoliberal da economia, envolto num desajuste social e moral da concepção do valor da vida humana.

Assim, o diálogo com a educação é fundamental, mas paradoxalmente, somos confrontados com uma realidade que dificilmente contribuirá para a mudança societal tão almejada, isto é, as políticas da OCDE e da UE que dão destaque à educação são “enquadradas num projeto de adaptação social, à luz de uma ideologia neoliberal e individualista” (Friedman, 1985), representada na visão de construir uma sociedade cognitiva empenhada em salvaguardar os interesses privados.

4.1 O lugar da EMRC na escola e na sociedade e a educação integral da Pessoa

As crianças e jovens precisam, mais do que nunca, de um conhecimento sério do fenómeno religioso, tanto das suas potencialidades conflituais, exploradas por fanatismos radicais, como principalmente das suas possibilidades no sentido da construção de relações baseadas no entendimento e no encontro entre todos os seres humanos.

Com a modernidade, a cultura ocidental instruída, fazedora de opinião e decisora sociopolítica, tornou marginais a fé e o ato de crer, menosprezando-os como lugares antropologicamente significativos, estabelecendo a compreensão do humano e do espaço público sobre o terreno da razão, identificada como o lugar específico do humano-comum e a única voz autorizada para o dizer.

Assim, ser culturalmente adulto, passou a implicar ser não crente e estar aberto à verdade universal e às configurações éticas e políticas delas decorrentes, precisando de abandonar a fé e todas as outras figuras do sentir.

Face a um darwinismo social, qual é o lugar da EMRC na escola e na sociedade?

O progressivo reconhecimento da dignidade humana e a intercomunicação entre os povos cria hoje condições para o ressurgimento de uma educação que encara a história como o lugar da revelação de Deus e em que se reconhece no rosto do outro o rasto divino, uma vez que a sociedade é intercultural e as religiões entram em diálogo entre si, isto é, estamos perante “o

retorno ao religioso depois do processo de secularização que abdicou da religião explícita para desenvolver modos de estar laicos”.⁷²

“Os dados da vida, por si só, não oferecem ao sujeito o seu significado último. Só o religioso tem a chave de leitura da realidade que permite oferecer a cada Pessoa um sentido último, global e definitivo da experiência humana”⁷³. O conhecimento religioso é fundamental para compreender os fenómenos sociais e não é possível compreender muitos dos eventos internacionais sem uma clara referência ao religioso e às suas múltiplas manifestações.

Assim, o ensino do religioso torna-se um lugar de esperança, no qual se pode “relacionar e compreender criticamente a realidade como uma totalidade”⁷⁴.

Por outro lado, numa sociedade pluralista, as grandes declarações de direitos, bem como a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), reconhecem a sua importância e enunciam princípios onde é possível enquadrar a sua inserção nos sistemas educativos, nomeadamente a liberdade dos encarregados de educação de escolherem o género de educação a dar aos filhos⁷⁵ e fazerem assegurar a educação religiosa e moral dos seus educandos, em conformidade com as suas próprias convicções⁷⁶, por outro lado o Ensino Religioso Escolar ocupa um lugar fundamental no sistema educativo, nomeadamente para a educação integral da Pessoa.

A educação integral da Pessoa tem como finalidade proporcionar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, bem como a formação do carácter e da cidadania, preparando o educando para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.⁷⁷

Por isso, atendendo à importância de que se reveste a educação integral da pessoa humana, a EMRC, em linha com as convicções dos encarregados de educação ou dos alunos, é parte integrante do sistema educativo, uma vez que o enquadramento moral e religioso da vida é estruturante para o crescimento das crianças e dos jovens, constituindo um universo de referência a partir do qual se estrutura a personalidade e se adquire uma visão do mundo

⁷² PEREIRA, Fernando Jorge Micael, **A Religião como Factor de Integração Social**, 2003, p. 103.

⁷³ Comissão Episcopal da Educação Cristã, **Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – Ensino Básico e Secundário**, 2007, p. 21.

⁷⁴ BOLIVAR, António, **A Educação em valores: o que aprendemos com o seu esboço e o seu desenvolvimento curricular em Espanha**, 2000, p. 167.

⁷⁵ DUDH, art. 26.º; cf. CRP, art. 36.º, ponto 5)

⁷⁶ PIDCP, art. 18.º; PIDESC, art. 13.º; Protocolo Adicional à CPDHLF, art. 2.º; CDFUE, art. 14.º.

⁷⁷ DUDH, art. 26.º; PIDESC, art. 13.º; LBSE, art. 3.º, 7.º e 50º

equilibrada e aberta ao diálogo com mundividências alternativas, até porque “mesmo os fenómenos da incredulidade, da a-religiosidade e do ateísmo, como fenómenos humanos, compreendem-se somente em relação com o fenómeno de religião e da fé”⁷⁸.

Por outro lado, e segundo Jean-Paul Willaime, perante a diversidade de modelos na Europa é possível perceber uma evolução segundo duas linhas principais: “a integração do ensino relativo às religiões, quer seja confessional ou não, nos objetivos próprios da escola e da sua missão educativa específica (...) e a abertura crescente, em graus diversos, à pluralidade religiosa e filosófica das sociedades europeias”.

“Não é [só] sobre o cristianismo como credo religioso (...) que a questão se põe aqui [na disciplina de EMRC], é sobre o cristianismo como fermento da vida social e política dos povos e como esperança temporal dos homens (...). Não é nas alturas da teologia mas é nas profundezas da consciência profana (...) que o cristianismo age (...). Não foi dado a crentes integralmente fiéis ao dogma católico, mas a racionalistas, proclamar em França, os direitos do homem e do cidadão”.⁷⁹

Assim, a educação global deverá estruturar-se em torno da globalização da cultura, da educação integral da Pessoa, do compromisso da educação com a problemática sociocultural e da organização democrática da escola.

Neste sentido, a escola deve incluir o ensino da religião na perspetiva da integração entre as diferentes religiões, o que exige um trabalho de equipa dos diferentes professores das diferentes confissões religiosas, uma vez que “a educação é fundamental para combater a ignorância, os estereótipos e a incompreensão das religiões (...). O conhecimento das religiões faz parte integrante da história dos homens e das civilizações. Ele é completamente distinto da fé numa certa religião e na sua prática. Mesmo os países em que uma confissão é largamente predominante devem-se ensinar as origens de todas as religiões em vez de privilegiar uma ou promover o proselitismo.”⁸⁰

⁷⁸ JOÃO PAULO II, *Redemptor Hominis*, 1ª Carta Encíclica, 1979, p. 52.

⁷⁹ MARITAIN, Jacques, *Cristianisme et Démocratie*, 1988, p. 722.

⁸⁰ WILLAIME, Jean-Paul, *Escola Pública e Religiões na Europa de Hoje*, 2006, p. 3403-404.

4.2 O contributo educativo da disciplina de EMRC

“Para que todos sejam um, como tu, ó Pai, o és em mim, e eu em ti; que também eles sejam um em nós, para que o mundo creia que tu me enviaste”. (Jo, 17-21)

«Deus quer que todos os homens se salvem e cheguem ao conhecimento da verdade». (1 Tm 2, 3-4).

O grande desafio para a disciplina de EMRC é o de ser um contributo, por vezes o único, de ajudar a Pessoa de cada aluno a levar o Evangelho para a vida.⁸¹

A disciplina de EMRC é um contributo educativo na escola, para a escola e, sobretudo, para a Pessoa de cada aluno, influenciando toda a comunidade educativa, que será tanto mais quanto maior expressão tiver, dependendo, em primeira análise, da comunidade em que se integra, mas também e da sua capacidade mobilizadora.

Uma das principais características da EMRC passa pela sua visão e abrangência do processo educativo concreto, bem como da sua dinâmica enquanto disciplina, desde logo porque pressupõe modelos de integração social e ideais de coesão social, que se referem a uma educação para a diversidade, cujo horizonte é a esperança num mundo mais justo e fraterno que reclama a participação de todos para a sua construção, de acordo com a mensagem cristã.

Mas também, pelo compromisso com as outras disciplinas no crescimento dos grupos em qualidade humana e a integração de todos os seus elementos, podendo ser a grande dinamizadora do diálogo interdisciplinar, até porque “todos os temas transversais compartilham um sistema de valores que, integrados no projeto educativo, devem atuar como princípios de atuação comum.”⁸²

Por outro lado, na disciplina de EMRC os alunos podem integrar os conhecimentos adquiridos em várias disciplinas num contexto global que lhes dá pleno sentido, preparando os alunos para assumirem responsabilidades na realidade onde se inserem.

Assim, consta do programa de EMRC a interdisciplinaridade e a transversalidade, pretendendo-se que cada aula ou cada atividade se configure como “espaço onde [os alunos] descobrem

⁸¹ PIRES, Nuno Juncal, in Conferência do Dia Arquidiocesano do Coordenador, em 08/01/2011

⁸² BOLIVAR, António, *A Educação em valores: o que aprendemos com o seu esboço e o seu desenvolvimento curricular em Espanha*, 2000, p. 147.

continuamente o sentido novo de todas as coisas”⁸³, através de “um método fundamentalmente hermenêutico em que a procura de sentidos parciais é direcionada para a captação do sentido último da realidade”⁸⁴.

Para esta abrangência, os critérios gerais de avaliação de competências para a disciplina de EMRC estão agrupados em cinco grupos: Cultura e Visão Cristã; Ética e Moral; Religião e Experiência Religiosa; Cultura Bíblica; Património e Arte Cristã, que incluem cinco grandes finalidades educativas, que dividimos em três vetores:

- a) O primeiro vetor corresponde à própria identidade, pois trata-se de um contributo fundamental para educação cristã de crianças e adolescentes – razões da sua esperança.
- b) O segundo vetor pressupõe dar a conhecer outros credos, religiões e espiritualidades, para que assim o aluno possa crescer na dinâmica de uma fé e de uma consciência eclesial não impostas, mas consciente no conhecimento da diferença – razões da sua fé.
- c) O terceiro vetor propõe um caminho para a vida com o outro em sociedade – razões da sua caridade.

Assim, o aluno deve ser capaz, em cada vetor respetivamente, mas num todo harmonioso que se complementa, de:

- a. i) Interpretar a realidade (histórica, cultural, social, científica) e relacioná-la com a visão cristã; ii) Identificar o fundamento religioso da moral cristã e o núcleo central do Catolicismo; iii) Usar a Bíblia e interpretar textos bíblicos; iv) Interpretar e apreciar produções estéticas cristãs.

Bem como, deve

- b. Ser capaz de identificar o núcleo central de diversas confissões religiosas.

Mas também:

- c. i) Construir um sentido para a realidade pessoal e social; ii) Mobilizar valores e princípios éticos em situações diversificadas; iii) Relacionar-se com os outros de forma cooperante e solidária; iv) Promover o diálogo ecuménico e inter-religioso.

Outro cuidado particular da disciplina de EMRC, no seu processo de configuração de atitudes, é a relação como o outro – o próximo –. “O próximo não é um "indivíduo" da coletividade humana,

⁸³ POLICARPO, D. José da Cruz, **A Educação Moral e Religiosa Católica ao serviço da construção da pessoa**, Fórum do Ensino Religioso em Portugal, *Pessoa, Cultura e Fé*, Ensino Religioso Escolar 1, 1999, p. 62.

⁸⁴ Comissão Episcopal da Educação Cristã, **Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – Ensino Básico e Secundário**, 2007, p. 22.

mas "alguém" que merece "atenção e respeito individuais" (CCE 2212). Devemo-nos lembrar que "cada homem é constituído "herdeiro", recebe "talentos" que enriquecem a sua identidade e com os quais deve "produzir frutos" (CCE 1880), "funções que é capaz de exercer, segundo as capacidades da própria natureza" (CCE 1884). Por isso é preciso lembrar que "o nome de todo homem é sagrado, é o ícone da Pessoa, porque Deus chama a cada um pelo seu nome. O nome exige respeito, em sinal da dignidade de quem o leva" (CCE 2158) "o que nos remete para o direito à boa reputação" (CCE 2477, 2479 e 2507); bem como lembrar que o crente dá-se, é solidário e comprometido."⁸⁵.

Uma relação com o outro numa lógica de participação ativa, educando na vontade de conhecer e na disciplina de argumentação crítica, "oferece um instrumento necessário para qualquer intenção séria de mudar o mundo e uma arma de inflexível rigor na investigação da verdade"⁸⁶, na lógica de que a crítica deve ter os seus justos limites para ser construtiva e revelar a verdade, o amor e a gratidão pela graça da qual nos tornamos participantes exatamente na Igreja e mediante a Igreja. O espírito crítico não exprime a atitude de serviço, mas antes a vontade de orientar a opinião de outrem segundo a própria opinião, algumas vezes divulgada de maneira assaz imprudente⁸⁷.

O conhecimento da mensagem cristã – núcleo central da EMRC – abre as portas à descoberta do valor do outro, na sua alteridade e diferença, e à superação da violência que pode resultar do efeito do desconhecido na consciência humana, mas procura alertar os alunos para o vazio gerado pela superficialidade que se implementa sempre que se deixa de procurar a essência das coisas e da verdade, com o objetivo de dar sentido e enquadrar o conjunto de experiências humanas num todo significativo.

Esta realidade é tanto mais pertinente numa era desenfreada de globalização, que tem uma autoestrada comunicacional no computador de cada aluno ligado à internet, não bastasse já as formas de viver sociais em que nascem e crescem, isto é, o processo de globalização também gera uma comunicação global entre pessoas e culturas diversas, difundindo uma cultura transfronteiriça de conflitos, violência e desespero, que exigem um enquadramento cada vez mais atento e ativo dos valores evangélicos aceites e vividos por milhões de pessoas em todo o mundo, mas cujo a maioria dos alunos não abre essa porta.

⁸⁵ PIRES, Nuno Juncal, *A Pessoa no CCE*, Maio 2011, p. 8.

⁸⁶ SALMERON, Fernando, *La Filosofía y las actitudes morales*, 1991, p. 172 e 173.

⁸⁷ JOÃO PAULO II, *Redemptor Hominis*, 1ª Carta Encíclica, 1979, p. 16.

Da mensagem cristã decorre a preocupação para uma educação ética e para os valores. O cristianismo é o encontro com uma Pessoa, a Pessoa de Jesus de Cristo. É no quadro desse encontro pessoal que o conhecimento se torna apaixonante e as exigências morais deixam de ser cumprimento de um código de ética e passam a ser o desejo de viver como o Senhor gosta que vivamos. Será isso possível em contexto escolar?

A disciplina de “EMRC, promovendo uma educação integral, (...) inclui no seu programa a referência explícita a valores (como a solidariedade, a justiça, a bondade, o amor, entre outros) fulcrais na construção da sociedade e no crescimento equilibrado de pessoas maduras, autónomas e responsáveis perante si próprios e perante a sociedade”⁸⁸, tais como os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.

As atitudes trabalham-se durante o desenvolvimento das normais atividades escolares, na lógica de que os valores não se ensinam, vivem-se. Por isso, na dinâmica própria de EMRC é natural ensinar o aluno a colocar-se no lugar do outro e a saber gerir o impacto que o outro pode ter sobre a sua identidade pessoal.

A exigência ética é fundamental na relação com os outros porque “bem sabemos como é difícil amar os outros, sem exceção”.⁸⁹ A fonte última desta exigência ética encontra-se “no amor ao próximo que explica por completo a doutrina que Jesus ensinou”⁹⁰: “aquele que não ama o seu irmão, a quem vê, não pode amar a Deus, a quem não vê” (1 Jo, 4-20), por isso, torna-se fundamental desenvolver os valores do diálogo, do respeito, da tolerância e da correta valorização da pessoa humana.

A disciplina de EMRC configura-se ainda atenta para as questões práticas da vida da Pessoa do aluno e da própria sociedade.

Na escola os alunos vivem a experiência de se apaixonar, a questão da paternidade e maternidade, do trabalho e da festa, as causas humanitárias ou sociais, as fragilidades, os medos e os complexos, as ruturas familiares, as separações e os divórcios, os lutos, a doença, o sofrimento, a solidão e até a morte.

⁸⁸ Comissão Episcopal da Educação Cristã, **Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – Ensino Básico e Secundário**, 2007, p. 24.

⁸⁹ ROGRIGUES, António dos Reis, **A dignidade da Pessoa Humana e os seus Direitos**, 2008, p. 40.

⁹⁰ Ibid.

Por isso, a disciplina aborda também questões como o amor, a amizade e a sexualidade; as problemáticas sociais; a ecologia e o ambiente; a tolerância, a violência e os conflitos; a vocação e o projeto de vida.

Os alunos que não desconfiam das suas capacidades respondem com mais facilidade às exigências do professor e, geralmente, não apresentam comportamentos disruptivos. Estes comportamentos surgem, muitas vezes, das dificuldades que o aluno sente em lidar com os seus próprios limites e frustrações.

Alunos com dificuldade de integração facilmente recorrerão a comportamentos disruptivos para chamar a atenção dos outros.

Outro conteúdo da disciplina prende-se com a relação fé-cultura. A abrangência da disciplina é a totalidade da realidade cultural, artística, existencial e científica, e a sua maior valia é o contributo para a interpretação crítica da realidade.

Neste processo educativo não menos relevante é a defesa da identidade nacional e o reforço da fidelidade à matriz histórica em que nos inserimos, através do contacto com o património cultural, no quadro de uma tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo (LBSE, art. 3º), pelo que o programa de EMRC estabelece pontos de contacto entre a cultura portuguesa, nas suas vertentes literária, patrimonial e artística e a mensagem cristã.

O desenvolvimento histórico nacional é claramente marcado pela mundivisão cristã, em geral, e católica, em particular, nas suas diversas interações com outras visões e culturas ao longo dos tempos e a ponte entre a cultura portuguesa e o Cristianismo é uma realidade amplamente documentada, uma vez que a cultura portuguesa, nas suas mais variadas manifestações, reflete, em constante intertextualidade, as expressões simbólicas, rituais e doutrinárias do Cristianismo.

Particularmente importante e oportuno é o espaço que a disciplina atribui à temática do diálogo ecuménico e do diálogo inter-religioso.

A religião é, e deve ser, um fator de aproximação das pessoas e dos povos e o facto religioso, concretamente o facto cristão, contém uma enorme potencialidade irénica, promovendo, desde os seus textos fundamentais, a concórdia e a paz entre os povos.

A educação para o pluralismo “também faz apelo à tolerância e ao respeito pelas diferenças, primeiro alicerce da livre escolha entre as propostas de ação do inevitável processo político”⁹¹ e faz-se pelo diálogo, pelo acolhimento mas sem perder a identidade, logo sem abdicar do essencial da fé, bem como tendo clara consciência de que “a verdade não se impõe de outro modo senão pela sua própria força que penetra nos espíritos de modo ao mesmo tempo suave e forte”⁹².

Assim, “a verdadeira atividade ecuménica comporta abertura, aproximação, disponibilidade para o diálogo e busca em comum da verdade no pleno sentido evangélico e cristão”⁹³ mas sem nunca se “renunciar ou causar dano, seja como for, aos tesouros da verdade divina”⁹⁴.

É preciso não esquecer que já “os padres da Igreja viam justamente nas diversas religiões como que outros tantos reflexos de uma única verdade, como que «germes do Verbo», os quais testemunham que, embora por caminhos diferentes, está contudo voltada para uma mesma direção a mais profunda aspiração do espírito humano, tal como ela se exprime na busca de Deus”⁹⁵.

A Declaração sobre a Liberdade Religiosa põe a claro, de modo bem convincente, como Cristo e, em seguida, os seus Apóstolos, anunciaram que a verdade não provém dos homens, mas sim de Deus — «a minha doutrina não é minha mas d’Aquele que me enviou» (Jo, 8,32), ou seja, o Pai.

Finalmente, face ao exposto, que em tudo é já uma defesa e uma proposta de educação para os Direitos Humanos, este é um conteúdo particularmente trabalhado na disciplina de EMRC, até porque, como ensina João Paulo II “a violação dos direitos do homem anda ligada à violação dos direitos da nação, com a qual o homem está unido por laços orgânicos, como uma família maior”⁹⁶.

4.3 A influência da escola na formação de atitudes

A escola é um espaço de convívio com a diferença e um espaço privilegiado para a estimulação e para o desenvolvimento, também cognitivo, bem como para a troca de uma grande diversidade

⁹¹ MOREIRA, Adriano, **O mundo e os desafios à educação – O regresso do divino**, Fórum do Ensino Religioso em Portugal, *Pessoa, Cultura e Fé*, Ensino Religioso Escolar 1, 1999, p. 29-30.

⁹² Concílio Vaticano II, **Declaração Dignitatis Humanae sobre a Liberdade Religiosa**, n.º1, 1965

⁹³ JOÃO PAULO II, **Redemptor Hominis**, 1ª Carta Encíclica, 1979, p. 19.

⁹⁴ *Ibid.*

⁹⁵ *Ibid.*, p. 29.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 50.

de experiências enriquecedoras do indivíduo e de conhecimentos que vão promovendo as condições sobre as quais se produz o processo de aquisição de atitudes.

Por isso, a escola não pode ignorar que a formação de atitudes faz-se através de um processo de socialização, bem como através de um processo de maturação e desenvolvimento cognitivo. Por isso, consideram-se no programa de EMRC os três tipos de conteúdos atitudinais: os conceituais, os de aprendizagem e os relativos aos valores morais.

A formação das atitudes é fundamental para a adaptação ao mundo, a proteção da autoestima, a compreensão do meio e a expressão de valores pessoais, por isso, a disciplina de EMRC trabalha as atitudes de forma continuada e sistemática, através de uma formação consciente e crítica.

Neste contexto, o contributo da disciplina de EMRC para o desenvolvimento da dimensão cognitiva do aluno é óbvio pelo questionamento que lhe faz sobre o sentido da sua própria vida e da sua interpretação global do mundo, recorrendo aos conhecimentos que este vai adquirindo nas diversas disciplinas.

Quando as atitudes são interiorizadas pelo indivíduo e passam a ser a referência dos seus próprios comportamentos, estamos perante uma maturação atitudinal, enquadrada no processo de maturação e desenvolvimento cognitivo.

Assim, “a capacidade intelectual, a riqueza e a diversidade de experiências, a posse de informação e a capacidade de a descodificar, assim como a competência analítica, para discriminar e contrastar informações, bem como para ir além de estereótipos, configuram todo um conjunto de condições e variáveis que afetam o desenvolvimento de atitudes”⁹⁷.

Só se realiza uma aprendizagem autêntica quando o aluno elabora uma estrutura pessoal e autoconstruída de atitudes e ultrapassa padrões atitudinais imitativos e dependentes, por isso é fundamental que cada aluno faça as suas sínteses.

Finalmente, a presença, na escola, do professor de EMRC, um educador adulto na fé, isto é, alguém com uma personalidade crente e o dom do ensino e da educação, ajuda a promover e a valorizar todas as dimensões da Pessoa e a respeitar todas as áreas do saber.

⁹⁷ BERAZA, Miguel, *O Discurso Didáctico sobre Atitudes e Valores no Ensino*, 2000, pp 36-37.

5 OS DIREITOS HUMANOS

A centralidade do nosso trabalho é a pessoa humana, pois esta “é e será sempre o maior valor a defender e a preservar [e a não esquecer] no meio de disputas e interesses”⁹⁸. Por isso, hoje, num mundo plural, a construção de uma sociedade mais humana tem como referência a Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), sendo consensual relacionar-se os direitos humanos com o binómio dissociável liberdade-dignidade.

5.1 Dignidade: a questão fundamental

Durante muito tempo a ideia de dignidade estava baseada na crença da criação divina, do homem criado à imagem e semelhança de Deus. Num mundo plural, ainda que essa noção (valor) continue a ser defendida por muitos, há os que concebem a dignidade como produto da natureza racional do homem, detentor de uma faculdade superior exclusiva que o torna, portanto, diferente dos demais seres e, com essa capacidade, criou o universo da moral e a ideia de dignidade que lhe serve de fundamento.

É a faculdade da razão que funda a autonomia da vontade da Pessoa e a liberdade que orienta a ação do homem no mundo. Contudo, a dignidade do ser humano não pode ser definida apenas pela racionalidade que caracteriza o sujeito: o homem é um ser dotado de razão, mas também de emoção, isto é, de sensações que permitem se indignar, sentir vergonha, remorso, compaixão, culpa,..., que o leva ao seu próprio crescimento.

Usamos nossos sentimentos em prol dos nossos semelhantes e da conquista de uma vida social mais justa e harmoniosa, os quais tornam o homem capaz de agir com autonomia, liberdade e responsabilidade.

Assim, a dignidade é a qualidade que define a essência da pessoa humana, o valor que lhe confere humanidade, isto é, aquilo que existe no ser humano pelo simples facto de ser humano pois, como afirmou Montaigne (2000), cada homem traz consigo a forma inteira da condição humana.

A dignidade é: um valor primordial, que deve garantir a liberdade (como fonte da vida ética) e a autonomia da Pessoa; incondicional, pois deve existir independentemente de qualquer coisa;

⁹⁸ Conferência Episcopal Portuguesa, *Carta Pastoral da Conferência Episcopal nos Cinquenta Anos da Aprovação e Adopção da Declaração Universal dos Direitos do Homem*, p. 4.

insubstituível, pois nada, nem ninguém, pode ocupar o seu lugar na vida de cada Pessoa. Assim, a dignidade está acima de qualquer outro princípio ou ideia, e possui um valor intrínseco, uma vez que uma Pessoa não pode ter mais dignidade do que outra.

Segundo Benevides⁹⁹, o ser humano tem a sua dignidade explicitada através de características que são únicas e exclusivas da pessoa humana:

- Vontade, preferências valorativas e autoconsciência como o oposto da alienação, pois o homem é um ser dotado de vontade, ou seja, ele é capaz de agir de forma livre e de controlar os apetites, desejos e inclinações determinados pelos seus instintos. A sua existência é o resultado da busca de aperfeiçoamento e da sua capacidade de superar os instintos egoístas e nocivos à vida em sociedade, construindo, assim, as bases do mundo social com base nos valores de bem e mal, justiça e injustiça, vício e virtude.
- Consciência da sua própria subjetividade e da sua própria história no tempo e no espaço, percebendo-se como sujeito no mundo e mortal, e que só ele pode desenvolver as suas virtualidades (cultura e autoaperfeiçoamento) vivendo em sociedade e expressando-se através das qualidades eminentes do ser humano como o amor, a razão e a criação estética;
- Memória, pois a Pessoa vive em perpétua transformação pela memória do passado e pelo projeto do futuro.
- Ser moral e político, características que revelam que ele não é um simples produto das forças da natureza, mas que se constrói a partir das suas decisões e escolhas, de modo a que as suas criações culturais façam com que ele não seja apenas determinado por fatores genéticos ou hereditários. Por isso, ninguém nasce bom, mau, justo ou injusto. A Pessoa torna-se injusta ou bondosa, egoísta ou generosa, por força das suas ações, por isso é que a sua existência é sempre produto das suas escolhas, decisões, condutas.

Os Direitos Humanos modernos foram influenciados e encontram fundamentos históricos e teóricos em determinada doutrina da Igreja. Segundo Lafer¹⁰⁰, “o ensinamento cristão é um dos elementos formadores da mentalidade que tornou possível o tema dos direitos humanos” e para Michel Villey¹⁰¹, “o lugar-comum de que os direitos humanos são um produto do cristianismo, ou

⁹⁹ BENEVIDES, Maria Victoria, *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?*, 2000.

¹⁰⁰ LAFER, Celso, *A reconstrução dos direitos humanos – um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*, 2001, p. 119.

¹⁰¹ VILLEY, Michel, *O Direito e os direitos humanos*, 2007, p. 107.

do judaico-cristianismo, é onipresente na literatura cristã, tanto protestante como católica; comporta uma parte de verdade. A noção moderna dos direitos humanos tem raízes teológicas".

5.2 Definição e caracterização.

A dualidade ideologia concetual-fé dificulta a fundamentação e, sobretudo, a natureza dos direitos humanos.

Assim, de uma forma sintética, podemos dizer que os direitos humanos são os princípios ou valores que permitem à Pessoa afirmar a sua condição humana e participar plenamente da vida, isto é, vivenciar plenamente a sua condição biológica, psicológica, económica, social cultural e política, e servem para proteger a Pessoa de tudo que possa negar sua condição humana.

Os direitos humanos, ainda de acordo com Benevides¹⁰², são:

- Fundamentais, pois pressupõem a igualdade de toda a Pessoa, de todos os seres humanos, sem qualquer distinção – de género, nacionalidade, etnia, idade, classe social, profissão, opção política, crença religiosa ou convicção moral, condição de saúde física e mental, nível de instrução, julgamento moral – e essenciais à conquista de uma vida digna.
- Naturais, pois estão profundamente ligados à essência do ser humano, independentemente de qualquer ato normativo; e universais, pois aplicam-se a todos os homens e devem ser reconhecidos e respeitados por todos os homens, em todos os tempos e sociedades.
- Interdependentes e indivisíveis, pois não podemos separá-los, aceitando apenas os direitos individuais, ou só os sociais, ou só os de defesa ambiental.
- Históricos, pois foram sendo reconhecidos e consagrados em determinados momentos históricos, e é possível pensarmos que novos direitos ainda podem ser identificados e consolidados.

A unidade existencial dos direitos humanos significa que o ser humano é único e insubstituível, o que confere a esses direitos um ponto de partida fundamental e comum a religiões, a filosofias e a muitas ideologias. Ilustramos essa ideia de valor universal com a afirmação kantiana de que o

¹⁰² BENEVIDES, Maria Victoria, *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?*, 2000.

Homem é o único ser cuja existência é um valor absoluto, um fim em si, e não um meio para outras coisas¹⁰³.

Todas as diferenças culturais devem ser encaradas a partir da perspectiva da unidade do género humano, por isso, também a Igreja propõe o diálogo entre as diversas culturas, a partir do respeito pelos direitos humanos, o qual não significa redução à uniformidade, mas expressão de convergência numa multiforme variedade¹⁰⁴.

5.3 Gerações de direitos humanos: breve abordagem histórica dos direitos humanos

Uma compreensão histórica de direitos humanos traz como eixo principal e óbvio o reconhecimento do direito à vida, sem o qual todos os demais direitos perdem o sentido.

De acordo com Benevides, em 1967, Marshall definiu três níveis ou gerações de direitos humanos¹⁰⁵:

A primeira geração, contemporânea das revoluções burguesas do final do século XVIII e de todo o século XIX, é a dos direitos civis e das liberdades individuais, liberdades consagradas pelo liberalismo, quando o direito do cidadão dirige-se contra a opressão do Estado ou de poderes arbitrários, contra as perseguições políticas e religiosas, a liberdade de viver sem medo.

- Surgem os direitos de locomoção, de propriedade, de segurança e integridade física, de justiça, expressão e opinião, oficialmente nas Declarações de Direitos, documentos das revoluções burguesas do final do século XVIII (na França e nos Estados Unidos) e foram acolhidas em diversas Constituições do século XIX.

A segunda geração, que não abrange apenas os indivíduos, mas os grupos sociais, surge no início do século XX na esteira das lutas operárias e do pensamento socialista na Europa Ocidental, explicitando-se, na prática, nas experiências da social-democracia, para consolidar-se, ao longo do século, nas formas do Estado do bem-estar social.

¹⁰³ KANT, Immanuel, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785), 2011, p.68

¹⁰⁴ João Paulo II, *Diálogo entre as Culturas para uma Civilização do Amor e da Paz*, n.º 10, *Mensagem para a Celebração do Dia Mundial da Paz*, 2011

¹⁰⁵ BENEVIDES, Maria Victoria, *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?*, 2000.

- Refere-se ao conjunto dos direitos sociais, económicos e culturais, quer de carácter trabalhista – como salário justo, férias, segurança social –, quer de carácter social mais geral, independentemente de vínculo laboral, como saúde, educação, habitação, acesso aos bens culturais, etc.

A terceira geração inclui os direitos coletivos da humanidade.

- O direito à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, ao património científico, tecnológico e cultural da humanidade, ao meio ambiente ecologicamente preservado; são os direitos ditos de solidariedade planetária.

5.4 A Igreja Católica e os Direitos Humanos

Apesar da ideia dos Direitos Humanos surgir num contexto cultural cristão e conter elementos cristãos, a Igreja Católica manteve perante esta Declaração Universal uma atitude cética e até hostil, até à metade do século XX, uma vez que esta era essencialmente fruto do iluminismo, principalmente por este preconizar o uso exclusivo da razão para reformar a sociedade e o conhecimento herdado da tradição medieval, mas também por este movimento estar, desde o século XVII, contra o que considerava ser a intolerância e os abusos da Igreja e do Estado.

“Para a mudança da posição da Igreja contribuiu toda uma série de diferentes fatores, por um lado, a experiência de perseguição da Igreja sob o nacional-socialismo e o comunismo, mas também, por outro lado, as experiências positivas como a de Jacques Maritain que, nos EUA, travou conhecimento com uma democracia cristã e participou na preparação da [nova redação da] DUDH. Esta mudança de opinião, no entanto, não foi uma mera mudança de atitude, mas uma consciência da própria doutrina e tradição que à luz das modernas experiências pôde ter uma nova interpretação. Não se trata, portanto, apenas de uma simples aceitação da ideia de direitos humanos universais na Igreja, mas da sua interpretação e fundamentação cristã”¹⁰⁶.

¹⁰⁶ BALLESTREM, Karl Graf, *A Igreja Católica e os Direitos Humanos*, 2006, p. 294.

5.4.1 A Sagrada Escritura na génese da DUDH

“Há um só Deus e Pai de todos, que está acima de todos, por meio de todos e em todos” (Ef 4, 6). “Ele [Jesus] é a nossa paz, ele que de dois povos fez um só, destruindo o muro de inimizade que os separava” (Ef 2, 14). “Ele veio e anunciou a paz a vós que estáveis longe e a paz aos que estavam perto, pois por meio dele, nós, judeus e gentios, num só Espírito, temos acesso ao Pai (Ef 2, 17 e 18). “Portanto, já não sois estrangeiros e adventícios, mas concidadãos dos santos e membros da família de Deus” (Ef 2, 19). “Não há judeu nem grego, não há escravo nem livre, não há homem nem mulher; pois todos vós sois um só em Cristo Jesus” (Gl 3, 28).

A igualdade entre os seres humanos, pedra angular da arquitetura dos Direitos Humanos, nasce e propaga-se no cristianismo e faz-se presente em toda uma mentalidade ocidental. A própria ideia de universalidade, na sua dimensão generalista da universalidade cristã, sustenta-se nessa premissa neotestamentária de que todos os homens são iguais, uma vez que todos são filhos de Deus-criador.

O princípio de unidade (em Cristo) de que todos somos iguais irá materializar-se nos Direitos Humanos modernos, na fórmula de que todos os seres humanos têm direitos inatos e inalienáveis.

Pelas passagens da Sagrada Escritura selecionadas, podemos perceber que a antropologia paulina faz cair por terra todas as discriminações de raça, de nacionalidade, de género, entre outras, e traz-nos uma das mais importantes reflexões sobre os Direitos Humanos: a possibilidade de olhar o homem como parte de um mesmo coletivo, humano, e não mais como “estrangeiro”.

Trata-se da destruição dos muros, criando um só povo, que atinge o cerne da proposta dos Direitos Humanos, numa lógica de sublimação das nacionalidades distintas dando lugar à lógica da Humanidade (de todos).

Centrando-nos no ideal da comunhão, o cristianismo pretende romper com a ontologia política do amigo-inimigo, para realçar e promover uma potencialidade fraterna entre os homens advinda de uma igualdade fundamental entre eles.

Mas Jesus de Nazaré vai mais longe, tanto nos versículos de Paulo, como, por exemplo na passagem de “Jesus entre os samaritanos” (Jo 4) (tendo em conta que judeus e samaritanos não se davam), nomeadamente no diálogo com a samaritana a quem pede água (Jo 4, 7) e no facto de

permanecer dois dias entre esse povo (Jo 4, 40), eliminando a diferenciação de nacionalidade, de classe e de género. Jesus não faz distinção entre os povos, todos são filhos de Deus, e aqueles que quiserem escutar a Palavra são bem-vindos.

Jesus "abolindo na própria carne a lei, os preceitos e as prescrições, queria, desse modo fazer, em si mesmo, dos dois povos uma única humanidade nova pelo restabelecimento da paz" (Ef 2, 15), anulou a lei, inaugurando um tempo novo de uma moral autónoma, que vem fazer crescer na fé uma moral heterónoma: eu já não mato porque sou proibido pela Lei, mas porque vejo no outro o meu irmão, um templo do Espírito.

Assim Jesus, que havia afirmado "não penseis que vim revogar a Lei ou os Profetas" (Lc 16, 17) anulou as suas prescrições farisaicas e, a partir do judeu e do pagão, propôs criar, com eles próprios, e em cada um deles, e a partir deles com toda a humanidade de todos os tempos, um *homem novo*, fazendo a paz: " revesti-vos do homem novo, criado à imagem de Deus, em verdadeira justiça e santidade" (Ef 4, 24), "que se vai restaurando constantemente à imagem daquele que o criou, até atingir o perfeito conhecimento" (Cl 3, 10).

A construção deste de um homem novo está na base da DUDH, haja ou não essa consciência. Na verdade, é o *Espírito a soprar onde quer*.

5.4.2 Elementos da história pós-revolução francesa na problemática dos Direitos Humanos

A Igreja, fiel depositária da doutrina do Pai (Jo 7, 16), entregue pelo Filho e discernida na sua história por ação do Espírito, acredita no homem e no sonho de unidade de toda a família humana.

Quando se dá a revolução francesa, nos finais do século XVIII, um século antes, segundo Locke, já se anunciava a ideia de que o homem tem, naturalmente, direito à vida e à igualdade de oportunidades¹⁰⁷. Este preceito é seguido pela noção cristã, reintroduzida por Rosseau, de que

¹⁰⁷ LOCKE, John, *Segundo tratado sobre o governo civil*, 1978

todos os homens nascem livres, iguais e possuem direitos inatos e indispensáveis à preservação de sua existência¹⁰⁸.

Em 1789 os militantes da revolução francesa “só reconheciam as coisas humanas e ignoravam qualquer realidade «acima deste mundo»”. Introduziram a noção de direito (direitos inatos) e reacenderam a chama da igualdade, mas ao mesmo tempo quiseram “instruir «princípios absolutos». Essa contradição fê-los cair numa confusão de linguagem e de ideias que ainda conta muito na confusão política e social atual”¹⁰⁹.

A revolução francesa rompe com o dogmatismo do “mesmo Pai” e da religião cristã, iniciando uma concepção republicana secular da sociedade que, contudo, não deixa de ser herdeira de certas concepções da Igreja, como o princípio do universalismo.

Para Tocqueville a revolução francesa “processou-se à maneira das revoluções religiosas”¹¹⁰, pois teve uma dimensão universalista ao formar “acima de todas as nacionalidades uma pátria intelectual comum da qual os homens de todas as nações puderam tornar-se cidadãos”¹¹¹.

À trilogia de valores liberdade, igualdade e fraternidade preconizados pelos militantes, continuaram a associar-se perseguições de classes sociais, ou seja, estes valores não eram para todos os homens, faltava a universalidade e o respeito pela dignidade humana, que os ódios não permitiram perceber como fundamentais.

Na Encíclica *Rerum Novarum*, o Papa Leão XIII recorda que “os homens são todos absolutamente nascidos de Deus, seu Pai comum”¹¹², que “foram igualmente resgatados por Jesus Cristo e restabelecidos por Ele na sua dignidade de filhos de Deus, e que assim um verdadeiro laço de fraternidade os une, quer entre si, quer a Cristo, seu Senhor”, pelo que a ideia da igualdade entre os homens está ancorada no facto de sermos todos filhos de Deus.

No período de 1939 a 1958, durante o pontificado de Pio XII, a Igreja já concebia que a “sociedade e Estado devem ser construídos (...) sobre a pessoa humana e pela pessoa humana, (...) sobre o consentimento do povo e com o consentimento do povo”¹¹³.

¹⁰⁸ ROUSSEAU, Jean-Jacques, **Do contrato Social**, 1985.

¹⁰⁹ WEIL, Simone, **L'Enracinement**, Paris, Gallimard, 1962, (1ª ed. 1949) in Maria José Vaz Pinto, *Dignidade Humana e Pessoa: a disciplina da atenção no pensamento antropológico de Simone Weil*, 2006, pp. 311-312.

¹¹⁰ TOCQUEVILLE, Alexis, ABILIO, Rosemary Costhek, **O Antigo Regime e a Revolução**, 1865, 1979, p. 57

¹¹¹ Ibid.

¹¹² Leão XII, **Encíclica Rerum Novarum**, 1891, n.º 14

¹¹³ MURRAY, John Courtney, **La Liberté Religieuse au Concile**, 1965, p.71.

“Em Janeiro de 1941, o presidente norte-americano, Roosevelt, apresentou a doutrina das quatro liberdades fundamentais que devem existir em todo o lugar do mundo: livres do medo e da fome (necessidades materiais) e livres para opinar e para escolher a sua religião”¹¹⁴.

Depois da Segunda Guerra Mundial, verificou-se um renascimento dos Direitos Humanos com a trágica “experiência das ditaduras totalitárias e a sua negação dos princípios de uma moral universal, e das experiências com a agressiva política externa de tais regimes para que o ideal dos Direitos Humanos se tornasse uma preocupação de toda a humanidade”¹¹⁵.

Neste contexto, é relevante recordar que a própria Alemanha vencida inclui na sua lei fundamental (artigo 1º) que *a dignidade do ser humano é inatingível, sendo obrigação de todo o poder estatal representá-la e protegê-la*.

A criação da ONU trouxe avanços significativos na organização da comunidade internacional e na afirmação da eficácia dos Direitos Humanos.

Em 10 de Dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a “Declaração Universal dos Direitos do Homem”, dando forma jurídica e sistematizada aos direitos inerentes à pessoa humana universalizando-os.

Perante um mundo que se ia tornando cada vez mais interdependente e global, o Papa João XXIII sugeriu a noção de bem comum elaborado como horizonte mundial uma vez que “a mesma lei natural que rege a vida individual deve também reger as relações entre os Estados”¹¹⁶, identificando como “condições essenciais da paz quatro exigências concretas da alma humana: a Verdade, a Justiça, o Amor e a Liberdade”¹¹⁷.

A Encíclica *Pacem in Terris*, sobre a paz de todos os povos, na base da verdade, da justiça, da caridade e da liberdade do Papa João XXIII, foi lançada num momento em que os Direitos Humanos já se haviam legitimado enquanto valores universais e conquistado a sua posição internacional. Assim, a Igreja alinhava-se com as recentes formulações e normativas internacionais, recorrendo, não obstante, à sua tradição secular, isto é, a Igreja passa a defender os Direitos Humanos de maneira inequívoca enquanto direitos individuais da Pessoa, os quais devem ser resguardados pela sociedade e, obviamente, pelo Estado.

¹¹⁴ OESTREICH, Gerhard e SOMMERMAN, Karl-Peter, **Pasado y Presente de los Derechos Humanos**, 1990, p. 28.

¹¹⁵ BALLESTREM, Karl Graf, **A Igreja Católica e os Direitos Humanos**, 2006, p. 79.

¹¹⁶ João XXIII, **Encíclica *Pacem in Terris***, n.º 3, 1963.

¹¹⁷ *Ibid*, n.º 1

Nesta Encíclica encontramos a formulação moderna dos Direitos Humanos no que se refere à responsabilidade pessoal: “Todo ser humano é pessoa, sujeito de direitos e deveres. (...). Em uma convivência humana bem constituída e eficiente, é fundamental o princípio de que cada ser humano é pessoa; isto é, natureza dotada de inteligência e vontade livre. Por essa razão, possui em si mesmo direitos e deveres, que emanam direta e simultaneamente de sua própria natureza. Trata-se, por conseguinte, de direitos e deveres universais, invioláveis, e inalienáveis”¹¹⁸. A novidade é que esta reconhece a “Pessoa” como “sujeito de direitos e deveres” e, assim, promove a lógica jurídica moderna.

Para o Papa João XXIII “deve-se também deixar a cada um o pleno direito de estabelecer ou mudar domicílio dentro da comunidade política de que é cidadão e, mesmo quando legítimos interesses o aconselhem, deve ser-lhe permitido transferir-se a outras comunidades políticas e nelas domiciliar-se. Por ser alguém cidadão de um determinado país, não se lhe tolhe o direito de ser membro da família humana, ou cidadão da comunidade mundial, que consiste na união de todos os seres humanos entre si”¹¹⁹, o que sublinha a dimensão universalista do cristianismo e afirma que as fronteiras territoriais soberanas não se devem constituir num óbice para a migração, quase numa visão kantiana da hospitalidade. Para Kant “a hospitalidade significa o direito de um estrangeiro não ser tratado com hostilidade em virtude de sua vinda ao território de outro (...) pois originariamente ninguém tem mais direito do que outro a estar num determinado lugar da Terra”¹²⁰.

Por seu lado, o Concílio Vaticano II vem sublinhar que “a Igreja, em virtude do Evangelho que lhe foi confiado, proclama os direitos do homem, reconhece e tem em grande apreço o dinamismo do nosso tempo, que por toda a parte promove tais direitos”¹²¹.

Em 1967, o Papa Paulo VI, na Encíclica *Populorum Progressio* disse que “apesar das suas imperfeições, antecipou consideravelmente a conduta da grande maioria dos homens de estado e dos economistas responsáveis”¹²².

A Encíclica *Redemptor Hominis*, a primeira encíclica do Papa João Paulo II, este faz o mote do seu pontificado: explorar os problemas contemporâneos do homem e propor soluções baseadas na mais profunda compreensão do ser humano.

¹¹⁸ Ibid.

¹¹⁹ Ibid.

¹²⁰ KANT, Immanuel, *Paz Perpétua, um Projecto Filosófico* (1795), 2008, p. 20

¹²¹ Concílio Vaticano II, *Gaudium et Spes*, n.º 41, 1965.

¹²² GROOTAERS, Jan, *De Vatican II a Jean Paul II: Le grand tournant de l’Eglise Catholique*, 1981, p. 106.

Assim, em 1986, o Papa João Paulo II, num dos auges da discussão sobre a globalização da sociedade contemporânea, afirma que a “paz é um valor sem fronteiras” porque “corresponde às esperanças e às aspirações de todos os Povos e de todas as Nações”¹²³. Portanto, apenas pode existir uma só paz, e a Igreja “graças à sua universalidade pode construir um laço muito estreito com as diversas comunidades e nações”¹²⁴.

Em 1998, na Encíclica *Fides et Ratio*, o Papa João Paulo II, tal como afirma Ratzinger, revela ter-se apercebido que “os êxitos das ciências e da técnica tornaram o ser humano prepotente mas paradoxalmente covarde diante das interrogações do homem sobre Deus, a morte, a eternidade e a vida moral”¹²⁵, considerando-as interrogações decisivas “relegadas para o âmbito da pura subjetividade, portanto em definitivo, da arbitrariedade, ficamos cegos perante a nossa realidade de homens”¹²⁶.

Por isso, o prelado afirmou ainda que o “debate ético transformou-se numa questão de vida ou de morte para a humanidade”¹²⁷ e “a fé pode ser considerada a defesa da humanidade”¹²⁸, uma vez que “a fé não está contra a razão mas impulsiona-a a pretender as grandes coisas para as quais foi criada”¹²⁹.

Em 1995, na Encíclica *Evangelium Vitae*, ainda de acordo com Ratzinger, está patente a luta apaixonada do Papa João Paulo II “pelo respeito absoluto pela dignidade humana (...) que vê a imagem de Deus no homem, em todo o homem, seja pequeno ou grande, débil ou forte, seja útil ou pareça inútil, e o facto de Cristo, Filho de Deus feito homem, ter morrido por todo o homem, confere a cada ser humano um valor infinito e uma dignidade absolutamente intocável”¹³⁰.

Acresce ainda, que João Paulo II, no seu extraordinário pontificado, tal como sintetizou Ratzinger, voltou ainda “a dar legitimidade à perspectiva metafísica que é só uma consequência da fé na criação, uma vez mais, partindo da fé na criação, vinculou e fundiu antropocentrismo com teocentrismo”¹³¹, e deu um enorme impulso no valor de que a partir da consciência da dignidade

¹²³ João Paulo II, *A paz é um Valor sem Fronteiras Norte-Sul, Leste-Oeste: Uma só Paz*, n.º 1, *Mensagem para a Celebração do Dia Mundial da Paz*, 1986.

¹²⁴ Concílio Vaticano II, *Gaudium et Spes*, n.º 42, 1965.

¹²⁵ RATZINGER, Joseph, *Las Catorze Encíclicas de Juan Pablo II*, 2003, p. 81.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 87.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 84.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 86.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 87.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 83.

¹³¹ *Ibid.*, p. 85.

humana, característica do cristianismo “esta busca da verdade que nos torna livres é a herança que a Igreja cristã recebeu do seu fundador, Jesus”¹³².

5.5 O contributo da disciplina de EMRC para a educação dos Direitos Universais do Homem

Os Direitos Universais do Homem não se esgotam na DUDH, necessariamente abrangente e convergente, usando por vezes denominadores comuns que deixam alguns valores cristãos, como por exemplo o da Paternidade Divina e da própria Criação, de fora.

Já vimos como a disciplina de EMRC se posiciona como estruturante na vida da Pessoa do aluno, assumindo-se como um contributo particularmente relevante para a sua formação integral.

Nesta caminhada, são particularmente relevantes as palavras do Papa João Paulo II quando diz “só quando uma cultura dos direitos humanos, respeitadora das diversas tradições, se torna parte integrante do património moral da humanidade, é que será possível olhar com serena confiança o futuro”¹³³, pelo que a disciplina de EMRC propõe o estudo e o compromisso com a DUDH, abordando, para isso, os seguintes conteúdos: a dignidade do ser humano; a fraternidade; a paz universal; a liberdade; o direito à vida; a igualdade de oportunidades/discriminação (género, raça, cor, etnia, origem nacional, idade, deficiência, religião/crença...); as questões do trabalho.

Em suma, a **educação em direitos humanos** é, pois, uma forma de o sujeito reconhecer a importância da dignidade e, sobretudo, agir, visando a conquista, a preservação e a promoção de uma vida digna.

5.5.1 Educar para os Direitos Humanos na escola

Educar para os Direitos Humanos na escola implica, em primeiro lugar, saber que não se terão resultados no final do ano. Trata-se de uma educação permanente e global, complexa e difícil. Uma utopia que se realiza na própria tentativa de realizá-la, como afirma o educador Perez

¹³² BALLESTREM, Karl Graf, *A Igreja Católica e os Direitos Humanos*, 2006, p. 294.

¹³³ João Paulo II, *Mensagem do Papa ao Secretário-Geral das Nações Unidas por Ocasião do 30º Aniversário da Declaração dos Direitos Humanos*, 1978

Aguirre, para quem os direitos humanos terão sempre, nas sociedades contemporâneas, a dupla função de ser, ao mesmo tempo, crítica e utópica frente à realidade social.

Em todo o projeto educativo em torno dos direitos humanos é preciso recordar, constantemente, a noção de deveres, decorrentes das obrigações do cidadão e do seu compromisso com a solidariedade, bem como é muito importante mostrar as razões e as consequências da obediência às normas e regras de convivência.

O processo educacional deve fornecer os instrumentos necessários para que o cidadão possa constituir as bases de um viver compartilhado e baseado nos valores de solidariedade, justiça, respeito mútuo, liberdade e responsabilidade.

A realização desses valores o torna mais apto a viver com dignidade. Porém, sem eles o homem se revela destituído de sua essência fundamental, ou seja, perde aquilo que define o seu ser: a sua humanidade.

Os direitos humanos somente adquirem existência efetiva quando são vivenciados, pelo que “o problema grave do nosso tempo, com relação aos direitos humanos não é mais o de fundamentá-los e sim o de protegê-los”¹³⁴, pelo que a grande questão é política, isto é, como se pode evitar que os direitos humanos sejam violados, negados, ignorados?

Na escola, tal como acontece com a mudança de paradigma que como Igreja estamos a vivenciar ao reaprender a anunciar o Evangelho – partindo das situações de vida das pessoas (o que as faz viver, sofrer, ter esperança,...) –, a educação para os direitos humanos deverá estar vinculada à realidade concreta dos alunos, dos professores, dos diretores, dos funcionários, da comunidade que a cerca, para que se perceba como uma coisa concreta, próxima e comprometedora. É nesse sentido que um programa de direitos humanos introduzidos na escola serve, também, para questionar e enfrentar as suas próprias contradições e os conflitos no seu quotidiano.

O objetivo maior desta educação na escola é fundamentar o espaço escolar como uma verdadeira esfera pública democrática, numa lógica de uma cidadania cristã ativa, num quadro de aprendizagem da própria democracia.

Democracia entendida, por um lado, como “sistema político comprometido com a igualdade ou com a distribuição equitativa de poder entre todos os cidadãos. Governo que acata a vontade da

¹³⁴ BOBBIO, Norberto, *A era dos direitos*, 1992, p. 25.

maioria da população, embora respeitando os direitos e a livre expressão das minorias”¹³⁵, mas, por outro, não esquecendo que democracia, do grego, *Demokratía*, de *dêmos* ‘povo’ + *kratía* ‘força’ ‘poder’ (do v. gr. *Kratéo* ‘ser forte, poderoso’), uma força, de forte, do latim *fortis*, e (‘forte’ física e moralmente).

Nesta perspetiva, a educação para a democracia torna-se numa força que vem da coragem iluminada pelo conhecimento e pelos valores. Assim, para falarmos de democracia e equidade, nada como fazer viver os nossos alunos, com a máxima criatividade e profundidade possível, as passagens “comunidade modelo e a partilha dos bens” narrada em Act 2, 42-47; 4, 32-35, como um paradigma que se impõe apresentar como modelo dessa mesma democracia e dessa equidade, e que ousamos resumir:

A multidão dos que haviam abraçado a fé tinha um só coração e uma só alma. Eram assíduos ao ensino dos Apóstolos, à união fraterna, à fração do pão e às orações, isto é, frequentavam diariamente o templo, partiam o pão em suas casas e tomavam o alimento com alegria e simplicidade de coração. Louvavam a Deus. Ninguém chamava seu ao que lhe pertencia, mas entre eles tudo era comum. Viviam unidos e possuíam tudo em comum, e entre eles não havia ninguém necessitado. Vendiam terras e outros bens, traziam o produto da venda e depositavam-no aos pés dos Apóstolos, distribuindo a cada um conforme a necessidade que tivesse. Perante os inumeráveis prodígios e milagres realizados pelos Apóstolos, o temor dominava todos os espíritos. Com grande poder, os Apóstolos davam testemunho da ressurreição do Senhor Jesus, e uma grande graça operava em todos eles. Tinham a simpatia de todo o povo. E o Senhor aumentava, todos os dias, o número dos que tinham entrado no caminho da salvação.

Os valores democráticos estão profundamente vinculados ao conjunto dos direitos humanos, os quais se resumem no valor da igualdade, no valor da liberdade e no valor da solidariedade, associado ao conceito de Pessoa, conforme a concebemos e é objeto de reflexão nesta tese, isto é, os valores democráticos em ordem à Pessoa imagem de Deus: digna, livre e vocacionada.

Neste contexto, e na abrangência da disciplina de EMRC, a cidadania insere-se exclusivamente no quadro da educação para a democracia, pois só assim teremos uma base para uma visão mais

¹³⁵ HOUAISS, *Dicionário da Língua Portuguesa*, Tomo II, 2001, p. 1213

global, que é, afinal, o que desejamos com a educação em direitos e deveres humanos, entendendo “democracia” com o atrás expusemos.

Assim, não existe democracia sem direitos humanos, assim como não existe direitos humanos sem a prática da democracia, isto é, o direito da humanidade à democracia, pelo que é fundamental introduzir este conceito no processo de ensino-aprendizagem proposto pela disciplina de EMRC.

A escola pretende proporcionar que as aprendizagens visem a formação de personalidades intelectual e afetivamente autónomas, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também que os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos.

Neste sentido, as aprendizagens para os direitos humanos devem estar ligadas à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade, bem como ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha.

Ou seja, as aprendizagens para os direitos humanos devem levar ao senso de responsabilidade e à cidadania participante, crítica, responsável e comprometida com a mudança das práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos.

Face ao exposto, podemos resumir dizendo que a Educação em Direitos Humanos é uma educação de natureza permanente, continuada e global, necessariamente voltada para a mudança e é uma interiorização de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos.

A formação de uma cultura de respeito aos direitos humanos, isto é, de respeito à própria dignidade humana, significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem dos valores que lhe são próprios, os quais devem se transformar em práticas, e implica conhecer os problemas sociais que reclamam uma resposta urgente porque está em causa o desrespeito de direitos humanos fundamentais.

De tudo o que dissemos decorre que é fundamental levar os alunos (e os professores) a agir, mas sabemos que o conteúdo e a importância dos direitos humanos nem sempre estão interiorizados na consciência das pessoas.

Neste contexto, o termo cultura só tem sentido como mudança cultural, o que implica uma mudança que possa realmente mexer com o que está mais enraizado nas mentalidades, muitas vezes marcadas por preconceitos e discriminação, bem como pela não-aceitação dos direitos de todos e da diferença.

Assim, pretender uma mudança cultural, que se dará através de um processo educativo, significa essencialmente que queremos outra sociedade.

Para isso, é preciso combater a crença deturpada de que direitos humanos se reduzem essencialmente às liberdades individuais do liberalismo clássico e, portanto, não se consideram como direitos fundamentais os direitos sociais, os direitos de solidariedade universal.

Vimos que os direitos humanos são fundamentais porque são indispensáveis para a vida com dignidade, mas vimos que a dignidade do ser humano não repousa apenas na racionalidade, por isso, no processo educativo procuramos atingir a razão, mas também a emoção, isto é, corações e mentes: o homem não é apenas um ser que pensa e raciocina, mas que chora e que ri, que é capaz de amar e de odiar, de sentir indignação e enternecimento, que é capaz da criação do bem, do bom e do belo.

O homem é um ser essencialmente moral e o comportamento humano racional estará sempre sujeito a juízos sobre o bem e o mal, daí a preocupação com a mensagem cristã, a dimensão ética e dos valores, o conhecimento do diferente e das questões contemporâneas do bem, do bom e do belo, bem como dos seus opostos.

Mas como levar a aceitação, interiorização e à ação alunos tantas vezes céticos filhos de uma sociedade cética e egocêntrica?

Como contribuir para a educação de adolescentes e jovens, numa sociedade, toda ela, adolescente?

Se por um lado os adolescentes e jovens são sensíveis a grandes causas e solidários, também são preguiçosos. Como articular esta dicotomia num mundo dos adultos e a descrença de que vale a pena agir, isto é, como lidar com o sentimento de impotência, tantas vezes já feito indiferença, por parte de muitos alunos, em confronto com a vontade de outros em mudar o mundo e lutar por causas?

Um mundo dos adultos que tantos jovens e tantas vezes consideram hipócrita e responsáveis da situação social vivida, a preocupação muito mais voltada para a moral privada do que para a ética pública, a complacência com a corrupção dos governantes e das elites, assim como em relação aos privilégios concedidos a alguns cidadãos, a falta de verdade na justiça, o desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário, o individualismo consumista, decorrente de uma falsa ideia de “modernidade”.

Como introduzir a teologia das virtudes da caridade (o amor ao jeito de Jesus) e da esperança em ambientes e corações tão longe da fé ou de uma fé tão insipiente e confusa?

Assim, é preciso afirmar e viver que vale a pena lutar, mesmo se não virmos os resultados e que cada um deles não só é preciso, como é importante nesta ação, sobretudo como cristão, que se pode fazer algo, porque as coisas mudam com o tempo, com persistência e com coragem, acreditando na virtude da esperança.

É preciso mostrar aos alunos a própria dinâmica histórica dos Direitos Humanos e como estes foram conquistados ao longo dos tempos, crescendo em abrangência e em profundidade de acordo com a mentalidade do homem de cada tempo e de cada região do globo, até que se consolidassem numa consciência universal de quem tem o poder de deliberar e ratificar nos diferentes países. Toda esta dinâmica pode ser articulada com os colegas professores da disciplina de história.

Mostrar que essas diferenças de mentalidade do homem de cada tempo, não só são diferentes de época para época ou de região do globo para região, mas também coexistem de país para país, dentro de cada país e até no seio de cada família.

Se já vimos que a educação para os direitos humanos deverá estar vinculada à realidade concreta dos alunos, é também importante fazer perceber o fenómeno universal.

A escravatura já foi quase universal. Hoje, reconhecemos que existe consciência universal de que a escravatura seja por que motivo for (económico, social, político, religioso ou étnico), é uma violação radical dos direitos humanos, embora continue a existir.

A exploração do trabalho infantil, o domínio sobre as mulheres, as formas variadas de racismo e de discriminação por motivos religiosos, políticos, étnicos, sexuais, etc., são repudiados e até punidos, mas ainda existem.

Existem casos de regimes políticos que levaram ao extremo a educação para a cidadania, em termos de mobilização cívica, mas não em termos de cidadania democrática, outros valorizaram exclusivamente os direitos sociais - como o regime soviético - em detrimento da liberdade, assim como temos vários regimes liberais que pregam a liberdade mas descartam a obrigatoriedade dos direitos sociais.

Os regimes totalitários levaram ao extremo a formação do cidadão ligado à pátria, à nação, ao seu passado histórico, ao projeto do futuro. Aliás, regimes totalitários são aqueles que mais mobilizam os cidadãos para um tipo de educação cívica que não tem nada a ver com educação em direitos humanos, com educação democrática. Formaram cidadãos participantes, conscientes de uma missão cívica, porém cidadãos fascistas, nazistas, ou seja, cidadãos de um determinado regime que não era democrático. Portanto, nossa ideia de cidadania insere-se exclusivamente no quadro da democracia

Mas também perceber realidades tão próximas de nós para um dia mudar. Fenómenos tais como o sofrimento de pacientes em filas de hospitais públicos, a condição de exclusão a que são submetidos os mendigos e as crianças em situação de risco, o drama dos desempregados e de outros marginalizados. É preciso mostrar aos alunos que, quando defendemos os direitos de cada uma dessas pessoas, de cada um desses Irmãos, fazemo-lo sempre em nome de uma dignidade que foi negada, esquecida e violada.

A matéria é trabalhada de forma dinâmica e interativa com o outro, que é diferente, num diálogo permanente entre a identidade que cada um vai construindo e assumindo e a tolerância e o respeito: “aceitar os outros é tomá-los a sério, como alguém tão digno como eu e ir para além da mera tolerância”¹³⁶. A educação para a tolerância impõe-se como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual pode-se não estar solidário.

É pois “decisivo que [todos os jovens, crentes ou não crentes] percebam que toda a pessoa humana é sagrada e mais importante que tudo: é preferível que o desenvolvimento seja mais lento, mas que se respeite a pessoa”¹³⁷ e que o respeito, a garantia e a promoção da dignidade é um processo que envolve avanços e conquistas, mas também está sujeito a recuos e fracassos.

¹³⁶ PEREIRA, Fernando Jorge Micael, *A Religião como factor de integração social*, 2003, p. 109.

¹³⁷ POLICARPO, D. José da Cruz, *A Educação Moral e Religiosa Católica ao serviço da construção da pessoa*, Fórum do Ensino Religioso em Portugal, *Pessoa, Cultura e Fé*, Ensino Religioso Escolar 1, 1999, p. 62.

Por isso, é necessário que o tema da dignidade humana esteja sempre presente no cotidiano das pessoas, seja como objeto de reflexão e discussão, seja como motivo para uma prática de respeito ao direito alheio.

“Tive fome e não Me destes de comer...; estava nu e não Me vestistes...; estava na prisão e não fostes visitar-Me” (Mt 25, 42-43).

“Em vez do pão e da ajuda cultural aos novos estados e nações que estão a despertar para a vida independente, algumas vezes, se lhes oferecem, não raro com abundância, armas modernas e meios de destruição, postos ao serviço de conflitos armados e de guerras, que não são tanto uma exigência da defesa dos seus justos direitos e da sua soberania, quanto sobretudo uma forma de exacerbado patriotismo, de imperialismo e de neocolonialismo de vários géneros. Todos sabemos bem que as zonas de miséria ou de fome, que existem no nosso globo, poderiam ser «fertilizadas» num breve espaço de tempo, se os gigantescos investimentos em armamentos, que servem para a guerra e para a destruição, tivessem sido antes convertidos em investimentos para a alimentação da vida”¹³⁸.

Cristo ensina que o melhor uso da liberdade é a caridade, que se realiza no dom e no serviço. Foi para tal liberdade “que Cristo nos libertou” (Gal 5, 1) e nos liberta sempre”.¹³⁹

¹³⁸ JOÃO PAULO II, *Redemptor Hominis*, 1ª Carta Encíclica, 1979, p. 48.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 72.

6 CONCLUSÃO

Face ao exposto na nossa dissertação, a primeira conclusão a retirar é relativa ao perfil do professor de EMRC: uma Pessoa livre, que entende e vive a verdadeira liberdade como condição e base da sua dignidade na construção da sua felicidade: sabe dar razões da sua fé e da sua esperança, e tem uma relação honesta com a verdade sobre o homem e sobre o mundo, colocando a sua razão, vontade e amor revelado, na busca dessa verdade e do bem com os outros, porque é com os outros que a pessoa humana se realiza.

Este equilíbrio pessoal é particularmente relevante para o exercício da lecionação, sobretudo num mundo em que o homem concebe a liberdade como absolutamente autónoma e auto fundada, e pensa a verdade segundo os cânones da objetividade e da racionalidade.

Neste sentido, conclui-se que numa lógica de liberdade, seja ela qual for, é exigido à Igreja a capacidade de propor a fé, pelo que a fé cristã regressa ao seu estado original de proposta livre e de adesão livre, na clarividência tantas vezes esquecida de que **a fé é uma adesão pessoal**.

Conscientes de que vivemos num tempo de dificuldade em reconhecer Deus como questão humana vital, em que deixou de existir uma iniciação sociológica da fé cristã e em que a Igreja deixou de constituir a referência implícita e a matriz da nossa paisagem global, **concluimos** que: i) esse equilíbrio humano exigido a um professor de EMRC é, ainda, a base para, depois de um discernimento vocacional, associar-se a um saber específico e a uma profunda sensibilidade social e eclesial, como condição para ser enviado em missão como professor de EMRC; ii) a ação do professor de EMRC configura-se como a de um companheiro de viagem/educador, que discerne a sua pedagogia na Pedagogia de Jesus, avaliando-se constantemente, desde logo, em ordem ao seu próprio crescimento como cristão professor.

Tendo presente que a modernidade tornou marginais a fé e o ato de crer, menosprezando-os como lugares antropológicamente significativos, estabelecendo a compreensão do humano e do espaço público sobre o terreno da razão, da crescente naturalização da dessocialização da economia, da técnica e do progresso, concluimos que: i) as respostas das ciências exatas nunca são suficientes, tanto para crentes como para não crentes; ii) a humanidade tem-se vindo a esquecer do dever de buscar a verdade e de nela resolver os problemas morais que surgem na vida individual e social; iii) muitas das situações problemáticas e até dramáticas vividas pela humanidade têm razões históricas mas, essencialmente, as causas são éticas.

Por consequência, concluímos que vivemos numa sociedade: i) multicultural e de recomposição de crenças; ii) plural nas situações de viver e de acreditar; iii) com uma nova dinâmica sobre o questionamento do sentido da vida e da sua orientação, mesmo no âmbito da fé; iv) em que impera um darwinismo moral.

Nesta sociedade concluímos que a Pessoa: i) vive com medo, com a sensação do efémero, do provisório e do volátil; ii) tende a limitar-se a uma identidade essencialmente solitária e autocentrada; iii) quanto mais medo tem, mais fraca e mais pecadora se torna, porque é cada vez mais limitada, pois percebe a liberdade como um fim em si, na medida em que se vai desvinculando do verdadeiro, do justo e do estável; iv) vive uma afetividade sinónimo de satisfação pessoal narcisista; v) torna-se tendencialmente incapaz de gerar laços e relações estáveis, colecionando emoções fortes em estratégias curtas de sentir.

Ao nível da educação tendemos a concluir que, se por um lado as políticas da OCDE e da UE dão destaque a uma educação enquadrada num projeto de adaptação social, à luz de uma ideologia neoliberal e individualista, representada na visão de construir uma sociedade cognitiva empenhada em salvaguardar os interesses privados em detrimento da Pessoa, por outro lado, a educação, com a qual nos identificamos, visa a construção de uma nova sociedade através do crescimento equilibrado da Pessoa: madura, autónoma e responsável perante si e os outros.

Concluímos, ainda, que a escola tem um papel determinante na influência da formação de atitudes e que o processo educativo: i) não pode negar que o desenvolvimento histórico do país sempre foi marcado pela mundivisão cristã, sobretudo católica; ii) deve fornecer os instrumentos necessários para que a Pessoa possa constituir as bases de um viver compartilhado e baseado nos valores de solidariedade, justiça, respeito mútuo, liberdade e responsabilidade; iii) deve estar vinculado à realidade concreta dos alunos e da comunidade que cerca a escola, mas nunca descorando o fenómeno universal.

Tendo claro que o conhecimento das religiões faz parte integrante da história dos homens e das civilizações e que a religião é, e deve ser, um fator de aproximação das pessoas e dos povos, concluímos que o ensino do religioso ocupa um lugar fundamental no sistema educativo, o qual deve ser potenciado por um trabalho de equipa de professores dos diferentes credos e confissões religiosas.

Concluimos que a disciplina de EMRC é um espaço por excelência para a educação em **direitos humanos**, pois: i) é um lugar de esperança; ii) dá particular relevo à relação com o outro – o próximo – numa lógica de participação ativa; iii) educa na vontade de conhecer e na disciplina de argumentação crítica, nos seus justos limites, oferecendo um instrumento necessário para qualquer intenção séria de mudar o mundo; iv) é um espaço particularmente importante no diálogo ecuménico e no diálogo inter-religioso, bem como para a educação para o pluralismo, a tolerância, o respeito pelas diferenças e a igualdade entre as Pessoas; v) vê o espaço escolar como uma verdadeira esfera pública democrática, em ordem à Pessoa imagem de Deus: digna, livre e vocacionada, promovendo uma educação para a democracia.

Neste contexto, a Educação em Direitos Humanos (permanente, continuada e global, voltada para a mudança) é uma forma do sujeito reconhecer a importância da dignidade da Pessoa e, sobretudo, de agir na conquista, preservação e promoção de uma vida digna para todos, o que implica conhecer os problemas sociais, criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos.

Assim, concluimos que as aprendizagens não passam por uma mera instrução transmissora de conhecimentos, mas devem levar ao senso de responsabilidade e à cidadania participante, crítica, responsável e comprometida com a mudança pela interiorização de valores, para atingir corações e mentes, e se transformar em práticas fixadas na consciência e na vida das pessoas.

A Sagrada Escritura está na génese da referida declaração ao proclamar a dignidade, a igualdade, a liberdade, a universalidade, o respeito pela vida e por cada Pessoa, bem como, que o ser humano é único e insubstituível, valor que constitui, hoje, a própria unidade existencial dos direitos humanos, e a Igreja, herdeira destas verdades, promove-as [evangeliza], também, pelo contributo da disciplina de EMRC em cada escola.

Contudo, conclui-se que os direitos humanos não se esgotam na DUDH, necessariamente abrangente e convergente, usando por vezes denominadores comuns, a qual deixa de fora alguns valores cristãos, como por exemplo o da Paternidade Divina e o da própria Criação, que a disciplina de EMRC deve complementar.

Quanto à vida na escola, são muito diversas as realidades que nos chegam relativamente aos alunos: i) vêm de famílias que continuam a prática religiosa, mas com uma mentalidade profundamente secular, ou um contexto familiar de indiferença religiosa, ou até mesmo de

crentes que se afastaram da Igreja com um sentimento de agressividade; ii) são cada vez mais os não batizados sem qualquer contacto consciente com a fé e com o religioso; iii) são descrentes de que vale a pena agir; iv) são descrentes do mundo dos adultos, que consideram, tantas vezes, hipócrita e responsável pela situação social vivida (corrupção, elites e privilégios concedidos a alguns, injustiça,...); v) têm desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; vi) são tendencialmente individualistas e consumistas, e com uma falsa ideia de modernidade, liberdade e direitos.

Concluimos, ainda, que os grandes desafios lançados ao professor e à disciplina de EMRC são os de ser capaz de: i) proporcionar aulas de qualidade, momentos de reflexão e de partilha de experiências; ii) passar da lógica da fé tradicional obrigatória para a fé como proposta; iii) perceber a escola como um espaço de suscitação da fé e a disciplina de EMRC, muitas vezes como o único lugar onde se ajuda a Pessoa de cada aluno a levar o Evangelho para a vida; iv) proporcionar uma maior e mais abrangente formação dos educadores na fé; v), levar os crentes, por maioria de razão, mas também os não crentes à aceitação, à interiorização e à preocupação ativa com as grandes causas e a serem solidários.

Na relação com a Pessoa de cada aluno, concluimos que o professor de EMRC deve criar e manter uma relação interpessoal sólida na relação professor/aluno, tão personalizada quanto possível e ajudar os alunos a: i) vincularem a noção de direitos com a de deveres; ii) a compreenderem que um acontecimento religioso raramente é exclusivamente religioso, pois cruzam-se aí factos políticos, sociais e materiais; iii) adquirirem o sentido universal histórico-geográfica, mostrando a própria dinâmica histórica dos Direitos Humanos até que se consolidem numa consciência universal; iv) perceberem que vale a pena lutar, mesmo se não virem os resultados e que cada um deles não só é preciso, como é importante nesta ação, sobretudo como cristão que pode fazer algo, porque as coisas mudam com o tempo, com persistência e com coragem; v) perceberem que toda a pessoa humana é sagrada.

Por fim, concluimos ainda que, como professores de EMRC, somos movidos por uma fé, que “como resposta, é uma dinâmica de esperança maravilhosamente livre, só possível em Cristo Redentor, Jesus de Nazaré, a Pessoa da loucura da cruz ou do louco amor, que ensina a chamar a Deus Abba, abrindo porta à filiação e à afetividade, ponto de partida para cada homem investir numa relação com o Deus de Jesus Cristo, um Deus em que se pode confiar e, ao mesmo tempo,

ir construindo a própria estrutura de si mesmo, isto é, a sua identidade e as razões da sua esperança.”¹⁴⁰

¹⁴⁰ PIRES, Nuno Juncal, *Curso Geral – Módulo de Psicossociologia 1*, Agosto/2010

SUBSÍDIOS E APOIO AO PROFESSOR DE EMRC

Redes:

HREA - The Global Human Rights Education Network - www.hrea.org/index.php?doc_id=70 . A Human Rights Education Associates (HREA) é uma organização internacional não governamental que apoia a educação e a capacitação de ativistas e profissionais em direitos humanos, no desenvolvimento de materiais ou programas educacionais e a formação de redes comunitárias.

Rede de Educação em Direitos Humanos - www.redhbrasil.net/Rede

Brasil Net - <http://www.dhnet.org.br/redebrasil/index.htm>

Rede Lusófona - <http://www.dhnet.org.br/redes/lusofona/index.html>

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

CCE (*Catholicae Ecclesiae Catechismus*) – Catecismo da Igreja Católica

CDFUE – Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia

CPDHLF – Protocolo Adicional Convénio para a Proteção dos Direitos Humanos e das Liberdades Fundamentais

CRP – Constituição da República Portuguesa

DUDH – Declaração Universal dos Direitos do Homem

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EMRC – Educação Moral Religiosa Católica

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

ONU – Organização das Nações Unidas

PIDCP – Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais

PIDESC – Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais

UE – União Europeia

ANEXOS

Grelhas comparativas da disciplina de EMRC

<p>Os critérios gerais de avaliação de competências para a disciplina de EMRC, estão agrupados em cinco grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cultura e Visão Cristã; - Ética e Moral; - Religião e Experiência Religiosa; - Cultura Bíblica; - Património e Arte Cristã, <p>que incluem cinco grandes finalidades educativas, que dividimos em três vetores.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Nível dos conteúdos – Desdobra-se nas áreas temáticas selecionadas no programa. Áreas Temáticas:</u></p>
<p>O primeiro vetor corresponde à própria identidade, pois trata-se de um contributo fundamental para educação crista de crianças e adolescentes – razões da sua esperança.</p> <p><u>Assim, o aluno deve ser capaz de:</u> Interpretar a realidade (histórica, cultural, social, científica) e relacioná-la com a visão cristã; Identificar o fundamento religioso da moral cristã e o núcleo central do Catolicismo; Usar a Bíblia e interpretar textos bíblicos; Interpretar e apreciar produções estéticas cristãs.</p> <p><u>Para atingir estas finalidades é proposto a cada aluno um conjunto a desenvolver (em cada Ciclo de Ensino).</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana. 3. Equacionar respostas à questão do sentido da realidade, a partir da visão cristã do mundo. 8. Relacionar o fundamento religioso da moral cristã com os princípios, valores e orientações para o agir humano, propostos pela Igreja. 9. Organizar um universo coerente de valores, a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã. 11. Propor soluções fundamentadas para situações de conflito de valores morais a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã. 12. Relacionar-se com os outros com base nos princípios de cooperação e solidariedade, assumindo a alteridade e diversidade como fator de enriquecimento mútuo. 13. Reconhecer a relatividade das conceções pessoais, como simples aproximações à verdade. 14. Identificar o núcleo central constitutivo da identidade do Cristianismo, particularmente do Catolicismo. 22. Usar a Bíblia a partir do conhecimento da sua estrutura. 23. Interpretar textos fundamentais da Bíblia, extraindo significados adequados e relevantes. 24. Reconhecer as implicações da mensagem bíblica nas práticas de vida quotidiana 25 e 26 - interpretar e apreciar produções estéticas de temática cristã, de âmbito universal e local. 	<p>1. Mensagem cristã Deus (amor, encontro, mistério) Jesus Cristo (nascimento, vida, mensagem, morte, ressurreição...) A Igreja Os sacramentos (Eucaristia, Batismo...) A Bíblia (estrutura e cultura bíblicas; signos, códigos e convenções adotados pelos textos) Personagens bíblicas: Profetas, Maria, José, João Baptista,</p> <p>2. Ética e Valores Princípios e valores cristãos fundamentais Elementos da Doutrina Social da Igreja</p> <p>7. Diálogo ecuménico e inter-religioso - A procura do Transcendente - A noção de ecumenismo e elementos centrais das confissões religiosas Os signos, códigos e convenções adotados pelas confissões religiosas</p> <p>8. Vocação e Projeto de vida O conceito de projeto cristão de vida A variedade de opções vocacionais</p> <p>9. Relação fé-cultura Os elementos centrais da arte cristã</p>
<p>O segundo vetor pressupõe dar a conhecer outros credos, religiões e espiritualidades, para assim aluno possa crescer numa dinâmica de uma fé e de uma consciência eclesial não impostas, mas consciente no conhecimento da diferença – razões da sua fé.</p>	<p>7. Diálogo ecuménico e inter-religioso A procura do Transcendente Os signos, códigos e convenções adotados pelas confissões religiosas Alguns dos novos movimentos religiosos/ /espiritualidades</p>

<p><u>Assim, o aluno deve ser capaz de:</u> Bem como, deve ser capaz de identificar o núcleo central de diversas confissões religiosas.</p> <p><u>Para atingir estas finalidades é proposto a cada aluno um conjunto a desenvolver (em cada Ciclo de Ensino).</u></p> <p>15. Identificar o núcleo central constitutivo das principais confissões religiosas. 16. Distinguir os elementos convergentes dos elementos divergentes das principais confissões religiosas, cristãs e não cristãs. 21. Interpretar textos sagrados fundamentais de religiões não cristãs, extraíndo significados adequados e relevantes.</p>	<p>Elementos centrais das religiões: - Abraâmicas - Orientais</p>
<p>O terceiro vetor propõe um caminho para a vida com o outro em sociedade.</p> <p><u>Assim, o aluno deve ser capaz de:</u> Mas também: Construir um sentido para a realidade pessoal e social. Mobilizar valores e princípios éticos em situações diversificadas. Relacionar-se com os outros de forma cooperante e solidária Promover o diálogo ecuménico e inter-religiosa</p> <p><u>Para atingir estas finalidades é proposto a cada aluno um conjunto a desenvolver (em cada Ciclo de Ensino).</u></p> <p>2. Questionar-se sobre o sentido da realidade. 4. Organizar uma visão coerente do mundo. 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. 7. Relacionar os dados das ciências com a interpretação cristã da realidade 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. 17. Posicionar-se pessoalmente frente ao fenómeno religioso e à identidade das confissões religiosas. 18. Agir em conformidade com as posições assumidas em relação ao fenómeno religioso, no respeito pelos valores fundamentais do diálogo e da tolerância. 19 e 20. Promover, na sua prática de vida, o diálogo ecuménico e o diálogo inter-religioso como suporte essencial para a construção da paz entre os povos e da unidade do Cristianismo, mobilizando conhecimentos sobre a identidade de cada confissão religiosa cristã ou não cristã respetivamente.</p>	<p>1. Mensagem cristã Modelos pessoais e institucionais de referência ético-religiosa.</p> <p>2. Ética e Valores A pessoa humana A consciência e o juízo moral A cooperação e a solidariedade A opção fundamental e as escolhas ético-morais</p> <p>3. Amor, amizade e sexualidade Modos de construção das amizades O amor humano A sexualidade e a afetividade O erotismo e o impulso sexual O namoro e o casamento O planeamento familiar Os mecanismos das relações interpessoais O egocentrismo e o altruísmo</p> <p>4. Questões sociais As questões da diversidade/multiculturalidade O problema da alimentação/fome/consumo A relação política/religião Os mecanismos de funcionamento dos Meios de Comunicação Social Elementos sobre a relação economia/pobreza As questões do emprego/ocupação Os conflitos sociais e pacificação global</p> <p>5. Direitos humanos A dignidade do ser humano A fraternidade A paz universal A liberdade O direito à vida A igualdade de oportunidades/discriminação (género, raça, cor, etnia, origem nacional, idade, deficiência, religião/crença...) As questões do trabalho</p> <p>6. Ecologia e ambiente A Natureza como Criação. Elementos de ecologia. A noção de salvaguarda do ambiente. O respeito pela Natureza. As questões da água e dos animais.</p> <p>7. Diálogo ecuménico e inter-religioso - A relação entre verdade/tolerância - Os modos, os momentos e as práticas de diálogo</p>

	<p>8. Vocação e Projeto de vida A vivência em Família/Grupo/Comunidade/Sociedade... O conceito de projeto/sentido para a vida O conceito de opções fundamentais</p> <p>9. Relação fé-cultura Os elementos centrais sobre a origem do universo/ser humano A relação Ciência/Religião/Tecnologia Algumas produções estéticas e culturais Os signos, códigos e convenções das realidades (históricas, culturais, sociais e científicas)</p>
--	--

Critérios gerais de avaliação de competências

	CRISTIANISMO/CATOLICISMO		OUTROS		VIDA + IDENTIDADE	
	<i>(O aluno é capaz de...)</i>	Competências a desenvolver em cada Ciclo de Ensino.	<i>(O aluno é capaz de...)</i>	Competências a desenvolver em cada Ciclo de Ensino.	<i>(O aluno é capaz de...)</i>	Competências a desenvolver em cada Ciclo de Ensino.
<i>Cultura e Visão Cristã</i>	Interpretar a realidade (histórica, cultural, social, científica) e relacioná-la com a visão cristã	1. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana. 3. Equacionar respostas à questão do sentido da realidade, a partir da visão cristã do mundo. 8. Relacionar o fundamento religioso da moral cristã com os princípios, valores e orientações para o agir humano, propostos pela Igreja. 9. Organizar um universo coerente de valores, a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.			Construir um sentido para a realidade pessoal e social	2. Questionar-se sobre o sentido da realidade. 4. Organizar uma visão coerente do mundo. 5. Interpretar produções culturais (literárias, pictóricas, musicais ou outras) que utilizam ou aludem a perspectivas 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. 7. Relacionar os dados das ciências com a interpretação cristã da realidade
<i>Ética e Moral</i>	Identificar o fundamento religioso da moral cristã	11. Propor soluções fundamentadas para situações de conflito de valores morais a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã 13. Reconhecer a relatividade das conceções pessoais, como simples aproximações à verdade. 14. Identificar o núcleo central constitutivo da identidade do Cristianismo, particularmente do Catolicismo.			Mobilizar valores e princípios éticos em situações diversificadas Relacionar-se com os outros de forma cooperante e solidária	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.

	CRISTIANISMO/CATOLICISMO		OUTROS		VIDA + IDENTIDADE	
	<i>(O aluno é capaz de...)</i>	Competências a desenvolver em cada Ciclo de Ensino.	<i>(O aluno é capaz de...)</i>	Competências a desenvolver em cada Ciclo de Ensino.	<i>(O aluno é capaz de...)</i>	Competências a desenvolver em cada Ciclo de Ensino.
Religião e Experiência Religiosa	Identificar o núcleo central do Catolicismo	16. Distinguir os elementos convergentes dos elementos divergentes das principais confissões religiosas, cristãs e não cristãs.	Identificar o núcleo central de diversas confissões religiosas	16. Distinguir os elementos convergentes dos elementos divergentes das principais confissões religiosas, cristãs e não cristãs. 21. Interpretar textos sagrados fundamentais de religiões não cristãs, extraindo significados adequados e relevantes.	Promover o diálogo ecuménico e inter-religiosa	17. Posicionar-se pessoalmente frente ao fenómeno religioso e à identidade das confissões religiosas. 18. Agir em conformidade com as posições assumidas em relação ao fenómeno religioso, no respeito pelos valores fundamentais do diálogo e da tolerância. 19 e 20. Promover, na sua prática de vida, o diálogo ecuménico e o diálogo inter-religioso como suporte essencial para a construção da paz entre os povos e da unidade do Cristianismo, mobilizando conhecimentos sobre a identidade de cada confissão religiosa cristã ou não cristã respetivamente.
Cultura Bíblica	Usar a Bíblia e interpretar textos bíblicos	22. Usar a Bíblia a partir do conhecimento da sua estrutura. 23. Interpretar textos fundamentais da Bíblia, extraindo significados adequados e relevantes. 24. Reconhecer as implicações da mensagem bíblica nas práticas de vida quotidiana				

A Dignidade da Vida Humana

por Ana Maria Neves

	CRISTIANISMO/CATOLICISMO		OUTROS		VIDA + IDENTIDADE	
	<i>(O aluno é capaz de...)</i>	Competências a desenvolver em cada Ciclo de Ensino.	<i>(O aluno é capaz de...)</i>	Competências a desenvolver em cada Ciclo de Ensino.	<i>(O aluno é capaz de...)</i>	Competências a desenvolver em cada Ciclo de Ensino.
Património e Arte Cristã	Interpretar e apreciar produções estéticas cristãs.	25 e 26 - interpretar e apreciar produções estéticas de temática cristã, de âmbito universal e local.				

CrITÉrios gerais de avaliaÇão de competÊncias - NÍvel dos conteúdos

		NÍvel dos conteúdos - Desdobra-se nas áreas temáticas selecionadas no programa. Áreas Temáticas:								
		1. Mensagem cristã	2. Ética e Valores	3. Amor, amizade e sexualidade	4. Questões sociais	5. Direitos humanos	6. Ecologia e ambiente	7. Diálogo ecuménico e inter-religioso	8. Vocação e Projeto de vida	9. Relação fé-cultura
Cultura e Visão Cristã	Religião e Experiência Religiosa	Deus (amor, encontro, mistério)						- A procura do Transcendente - A noção de ecumenismo e elementos centrais das confissões religiosas - Alguns dos novos movimentos religiosos/ /espiritualidades - Elementos centrais das religiões: - Abraâmicas - Orientais - Os signos, códigos e convenções adotados pelas confissões religiosas	O conceito de projeto cristão de vida A variedade de opções vocacionais A vivência em Família/Grupo/Comunidade/Sociedade... O conceito de projeto/sentido para a vida O conceito de opções fundamentais	
		Jesus Cristo (nascimento, vida, mensagem, morte, ressurreição...) A Igreja Os sacramentos (Eucaristia, Batismo...)								
Cultura Bíblica		A Bíblia (estrutura e cultura bíblicas; signos, códigos e convenções adotados pelos textos) Personagens bíblicas: Profetas, Maria, José, João Baptista,								

Nível dos conteúdos - Desdobra-se nas áreas temáticas selecionadas no programa. Áreas Temáticas:									
	1. Mensagem cristã	2. Ética e Valores	3. Amor, amizade e sexualidade	4. Questões sociais	5. Direitos humanos	6. Ecologia e ambiente	7. Diálogo ecuménico e inter-religioso	8. Vocação e Projeto de vida	9. Relação fé-cultura
Património e Arte Cristã									- Elementos centrais sobre a origem do universo/ser humano A relação Ciência/Religião/Tecnologia Algumas produções estéticas e culturais Os signos, códigos e convenções das realidades (históricas, culturais, sociais e científicas) Os elementos centrais da arte cristã
Ética e Moral	Modelos pessoais e institucionais de referência ético-religiosa.	Princípios e valores cristãos Elementos da Doutrina Social da Igreja A pessoa humana A consciência e o juízo moral A cooperação e a solidariedade A opção fundamental e as escolhas ético-morais	Modos de construção das amizades O amor humano A sexualidade e a afetividade O erotismo e o impulso sexual O namoro e o casamento O planeamento familiar Os mecanismos das relações interpessoais O egocentrismo e o altruísmo	As questões da diversidade/ /multiculturalidade O problema da alimentação/fome/consumo A relação política/religião Os mecanismos de funcionamento dos Meios de Comunicação Social Elementos sobre a relação economia/pobreza As questões do emprego/ocupação Os conflitos sociais e pacificação global	A dignidade do ser humano A fraternidade A paz universal A liberdade O direito à vida A igualdade de oportunidades/discriminação (género, raça, cor, etnia, origem nacional, idade, deficiência, religião/crença...) As questões do trabalho	A Natureza como Criação. Elementos de ecologia. A noção de salvaguarda do ambiente. O respeito pela Natureza. As questões da água e dos animais.	- A relação entre verdade/tolerância - Os modos, os momentos e as práticas de diálogo		

BIBLIOGRAFIA

- BALLESTREM, Karl Graf, **A Igreja Católica e os Direitos Humanos**, in *Communio* 3, 2006
- BENEVIDES, Maria Victoria, **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?**, in *Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos*, São Paulo, 18/02/2000
- BERAZA, Miguel, **O Discurso Didáctico sobre Atitudes e Valores no Ensino**, in Felipe Trillo (coord) *Atitudes e Valores no Ensino*, Instituto Piaget, 2000
- BOBBIO, Norberto, **A era dos direitos**, Rio de Janeiro, Editora Campus, 1992
- BOLIVAR, António, **A Educação em valores: o que aprendemos com o seu esboço e o seu desenvolvimento curricular em Espanha** in Felipe Trillo (coord) *Atitudes e Valores no Ensino*, Instituto Piaget, 2000
- BORNE, Dominique, **A escola e o facto religioso ou o desafio da verdade**, entrevista in *Communio* 4, 2006
- Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia**, in *Jornal Oficial das Comunidades Europeias* 2000
- Comissão Episcopal da Educação Cristã, **Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – Ensino Básico e Secundário**, Secretariado Nacional da Cultura Cristã, 2007
- Concílio Vaticano II, **Declaração Dignitatis Humanae sobre a Liberdade Religiosa**, 1965
- Concílio Vaticano II, **Gaudium et Spes**, 1965
- Conferência Episcopal Portuguesa, **Carta Pastoral da Conferência Episcopal nos Cinquenta Anos da Aprovação e Adopção da Declaração Universal dos Direitos do Homem**
- Congregação Romana para a Educação Católica, **Dimensão Religiosa da Educação na Escola Católica**, Secretariado Nacional para a Educação Cristã, 1988
- Constituição da República Portuguesa**, 1976, VII Revisão Constitucional, 2005
- D. D'ALESSIO, **La verità del cristianesimo. Libertà, verità, affetto**, in G. LORIZIO (ed.), *Teologia Fondamentale*, 3, Città Nuova, Roma 2005
- Declaração Universal dos Direitos do Homem**, 1948
- GROOTAERS, Jan, **De Vatican II a Jean Paul II: Le grand tournant de l'Eglise Catholique**, Paris, Éditions Centurion, 1981
- HOUAISS, **Dicionário da Língua Portuguesa**, Editora Temas e Debates, Tomos I-III, 2001
- João Paulo II, **A paz é um Valor sem Fronteiras Norte-Sul, Leste-Oeste: Uma só Paz**, n.º 1, *Mensagem para a Celebração do Dia Mundial da Paz*, 1986

João Paulo II, **Diálogo entre as Culturas para uma Civilização do Amor e da Paz**, n.º 10, *Mensagem para a Celebração do Dia Mundial da Paz*, 2011

H. KUNG, L. SWIDLER, R. GARAUDY, B. MUKERJI, **Ética das Grandes Religiões e Direitos Humanos**, Petropolis, Editora Vozes, 1990

João Paulo II, **Mensagem do Papa ao Secretário-Geral das Nações Unidas por Ocasão do 30º Aniversário da Declaração dos Direitos Humanos**, 1978

JOÃO PAULO II, **Redemptor Hominis**, 1ª Carta Encíclica, 1979, Editorial A.O., 5ª Edição

João XXIII, **Encíclica *Pacem in Terris***, 1963

KANT, Immanuel, **Fundamentação da Metafísica dos Costumes** (1785), Edições 70, 2011

KANT, Immanuel, **Paz Perpétua**, um Projecto Filosófico (1795), Ed. Lusosofia Press, 2008

LAFER, Celso, **A reconstrução dos direitos humanos – um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**, São Paulo, Ed. Companhia das Letras, 2001

Leão XII, **Encíclica *Rerum Novarum***, 1891

Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986

MARITAIN, Jacques, **Cristianisme et Démocratie**, Paris, Edition Cercle d'Etudes Jacques et Raisse Maitain, 1988

MOREIRA, Adriano, **O mundo e os desafios à educação – O regresso do divino**, Fórum do Ensino Religioso em Portugal, *Pessoa, Cultura e Fé*, Ensino Religioso Escolar 1, Secretariado Nacional da Educação Cristã, 1999

MURRAY, John Courtney, **La Liberté Religieuse au Concile**, 196

OESTREICH, Gerhard e SOMMERMANN, Karl-Peter, **Pasado y Presente de los Derechos Humanos**, Petropolis, Editora Vozes, 1990

Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais, 1966, Ratificação 1978

PEREIRA, Fernando Jorge Micael, **A Religião como factor de integração social**, in *Communio* 2, 2003

PIRES, Nuno Juncal, **A Formação da Pessoa do Formador**, Serviços de Formação da Comissão Arquidiocesana para a Educação Cristã, 2011

PIRES, Nuno Juncal, **A Pessoa no CCE**, in *Boletim Pontes*, n.º 17, Departamento Arquidiocesano de Catequese, Braga, Maio 2011

PIRES, Nuno Juncal, **Curso Geral – Módulo de Psicossociologia 1**, Coleção Cadernos de Formação de Agentes da Pastoral, Departamento Arquidiocesano de Catequese, Braga, Agosto/2010

POLICARPO, D. José da Cruz, **A Educação Moral e Religiosa Católica ao serviço da construção da pessoa**, Fórum do Ensino Religioso em Portugal, *Pessoa, Cultura e Fé*, Ensino Religioso Escolar 1, Secretariado Nacional da Educação Cristã, 1999

Protocolo Adicional Convénio para a Proteção dos Direitos Humanos e das Liberdades Fundamentais (CPDHLF), 1953, Ratificação 1978, Protocolo 2004

RATZINGER, Joseph, **Las Catorze Encíclicas de Juan Pablo II**, *Communio* 4, 2003

ROGRIGUES, António dos Reis, **A dignidade da Pessoa Humana e os seus Direitos**, Estoril. Ed. Príncípia, 2008

SALMERON, Fernando, **La Filosofia y las actitudes morales**, Editora Siglo Veintiuno, 4ª Edição, 1991

Santa Sé, **Catecismo da Igreja Católica**, Gráfica de Coimbra, 2ª Edição Revista e Actualizada, 1999

SARAIVA, António José, **A cultura em Portugal II – Primeira Época: A Formação**, 1983

SPLETT, Jorg, **Los Cristianos Después de la Modernidade y de las Objeciones Postmodernas a su Dios**, in *Communio* 4, 2003

TOCQUEVILLE, Alexis, ABILIO, Rosemary Costhek, **O Antigo Regime e a Revolução**, 1865, 1979

VILLEY, Michel, **O Direito e os direitos humanos**, São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2007, p. 107.

WEIL, Simone, **L'Enracinement**, Paris, Gallimard, 1962, (1ª ed. 1949) in Maria José Vaz Pinto, *Dignidade Humana e Pessoa : a disciplina da atenção no pensamento antropológico de Simone Weil*, in *Communi* 3, 2006

WILLAIME, Jean-Paul, **Escola Publica e Religiões na Europa de Hoje**, in *Communio* 4, 2006

WEBGRAFIA

<http://www.agencia.ecclesia.pt/cgi-bin/noticia.pl?id=85343>, Junho/2013

<http://www.educris.com/v2/34-destaques/687-a-catequese-e-os-catequistas-face-aos-desafios-da-secularizacao>, Junho/2013