



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA
Instituto Universitário de Ciências Religiosas

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS
Especialização: Ensino de Educação Moral e Religiosa Católica

CRISTINA SOFIA AZEVEDO FREITAS PINTO

Um Perfil para o Professor de EMRC

Uma Reflexão em Torno de Competências Inspiradas na Ação de Jesus

Relatório Final

sob orientação de:

Mestre Juan Francisco Garcia Ambrosio

Lisboa
2019

«Aprender em Jesus Cristo;
Aprender Jesus Cristo, no livro de Jesus Cristo;
Aprender Jesus Cristo, do próprio Jesus.»

Maria Rivier¹

¹ CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DA APRESENTAÇÃO DE MARIA, *Novena “No Coração de Maria Rivier... Uma Paixão de Amor”*, Apresentação de Maria, Castel Gandolfo, 2019, p. 35.

Índice

| | |
|--|----|
| AGRADECIMENTOS..... | 1 |
| RESUMO | 2 |
| ABSTRACT..... | 3 |
| GLOSSÁRIO | 4 |
| INTRODUÇÃO | 5 |
| 1. UM PERFIL PARA O PROFESSOR DE EMRC..... | 9 |
| 1.1. Contexto e Exigências Sociais | 9 |
| 1.1.1. Breve Olhar Sobre a Sociedade Ocidental Pós-Moderna..... | 9 |
| 1.1.2. Escola, Espaço de Elevação do Ser Humano | 10 |
| 1.1.3. EMRC – Um Processo de Humanização com Cariz Cristão..... | 16 |
| 1.1.4. Professor de EMRC – Uma Dedicção à Pessoa..... | 18 |
| 1.1.5. Um Lugar para a Reflexão sobre Aspectos do Perfil do Professor de EMRC..... | 22 |
| 1.2. Competências que Definem o Professor de EMRC | 30 |
| 1.2.1. Principais Dimensões Envolvidas na Delineação de um Perfil..... | 34 |
| 1.2.2. Um Caminho Atravessado pela Antropologia Cristã | 37 |
| 1.2.3. Um Percorso Traçado..... | 38 |
| 1.2.4. ...Frente a Trabalhos e Intervenções Anteriores..... | 39 |
| 1.3. Professor de EMRC: Que Perfil? | 42 |
| 2. QUE COMPETÊNCIAS PARA O PROFESSOR DE EMRC?..... | 44 |
| 2.1. Uma Reflexão que Parte da Ação de Jesus | 44 |
| 2.2. Uma Pergunta e Três Hipóteses | 45 |
| 3. UM OLHAR SOBRE O EVANGELHO | 48 |
| 3.1. Uma Investigação Documental | 48 |
| 3.2. As Variáveis Envolvidas | 52 |
| 3.3. Os Procedimentos Utilizados | 57 |
| 4. MARCAS DETETADAS NO EVANGELHO | 58 |
| 4.1. Observações Realizadas | 58 |
| 4.1.1. Apresentação dos Resultados Gerais Agrupados | 58 |
| 4.1.2. Marcas que Apontam para Competências Humanas | 61 |
| 4.1.3. Marcas que Apontam para Competências Científicas..... | 65 |
| 4.1.4. Marcas que Apontam para Competências Enquanto Crente | 68 |
| 4.1.5. Os Resultados Inesperados..... | 73 |
| 4.2. Que Marcas me Inspiram para Pensar o Professor de EMRC? | 74 |
| 5. COMPETÊNCIAS PRATICADAS NA PES..... | 76 |
| 5.1. A Minha Prática de Ensino Supervisionada | 76 |
| 5.2. O Contexto da PES..... | 76 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 5.2.1. | A Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos D. Fernando II | 76 |
| 5.2.2. | As Turmas A e B do 9.º Ano | 80 |
| 5.3. | A Minha Prática das Competências Humanas, Científicas e Crenças | 83 |
| 5.3.1. | Desenvolvimento de uma Relação de Proximidade com os Alunos | 83 |
| 5.3.2. | Organização Construtivista do Processo de Ensino-Aprendizagem..... | 84 |
| 5.3.3. | Consequências da Vivência Prévia da Interioridade | 85 |
| 5.4. | Planos e Reflexões de Aula – UL1 e UL3 do 9.º Ano | 86 |
| 5.4.1. | Grupos Minoritários – 4.ª Lição / Aula 3 (10/outubro/2017) – 9.ºA..... | 87 |
| 5.4.2. | A Posição da Igreja Católica – 6.ª Lição / Aula 5 (24/outubro/2017) – 9.ºB | 90 |
| 5.4.3. | A Perspetiva da Ciência e da Igreja – 10.ª Lição / Aula 9 (21/novembro/2017) – 9.ºA | 93 |
| 5.4.4. | O Evangelho da Vida – 12.ª Lição / Aula 11 (5/dezembro/2017) – 9.ºB..... | 96 |
| 5.4.5. | A Importância dos Projetos de Vida – 24.ª Lição / Aula 1 (10/abril/2018) – 9.ºB..... | 98 |
| 5.4.6. | Valores de Projetos Humanos – 25.ª Lição / Aula 2 (17/abril/2018) – 9.ºB | 102 |
| 5.4.7. | A Experiência de Deus – 27.ª Lição / Aula 4 (8/maio/2018) – 9.ºB | 106 |
| 5.4.8. | A Fé na Experiência de Felicidade – 29.ª Lição / Aula 6 (22/maio/2018) – 9.ºB | 110 |
| 6. | PERFIL DO PROFESSOR DE EMRC: UMA PROPOSTA..... | 114 |
| 6.1. | Que Hipóteses?..... | 114 |
| 6.2. | Que Observações?..... | 114 |
| 6.3. | Que Experiências?..... | 116 |
| 6.4. | Que Respostas? | 119 |
| 6.4.1. | Que Relação com Trabalhos Prévios?..... | 120 |
| 6.4.2. | Que Contributo?..... | 121 |
| 6.5. | Como Verificar a Validade destas Conclusões?..... | 122 |
| 6.6. | Como Promover estas Competências? | 125 |
| 6.6.1. | Algumas Sugestões para a Formação Profissional Contínua... .. | 126 |
| 6.6.2. | Algumas Implicações na Formação Inicial... .. | 131 |
| 6.7. | Que Recomendações? | 132 |
| | CONCLUSÃO | 134 |
| | BIBLIOGRAFIA..... | 140 |

AGRADECIMENTOS

O presente relatório não poderia ter sido realizado sem o auxílio e acompanhamento da minha principal estrutura de apoio ao longo destes anos: o meu marido, os meus pais e o meu colega de PES, Jorge Magalhães. Obrigada pelas horas de paciência, de escuta e de provocação.

Um grande agradecimento também aos meus irmãos e cunhados, aos meus amigos e colegas mais próximos e aos meus sogros, que me ajudaram tanto com palavras de sustento, como com o apoio durante as minhas deslocações a Lisboa.

Muito do que sou devo ainda aos colegas e professores com quem partilhei a caminhada destes anos, de modo especial, o orientador deste relatório, o professor Juan Francisco Ambrosio, que muito fez para que tudo decorresse da melhor forma possível, e a professora cooperante da PES, Margarida Portugal, que tão carinhosamente nos acompanhou.

Manifesto ainda o meu profundo agradecimento ao SNEC, cujo apoio financeiro permitiu a realização deste Mestrado, com todos os condicionamentos geográficos que implicou, e sem o qual não teria tido a capacidade de me envolver nesta etapa, assim como a todos aqueles a nível diocesano que se envolveram no despertar da consciência da necessidade deste apoio.

Por fim, um grande obrigado à minha filha por nascer, cuja conceção me possibilitou e motivou para a conclusão deste relatório.

Transversal a estes agradecimentos, coloco aqui uma grande ação de graças a quem colocou todas estas pessoas na minha vida. Obrigada, Pai.

RESUMO

O presente relatório pretende refletir sobre as competências que, a partir das minhas leituras, discussões e prática letiva, reconheço como essenciais para o perfil do docente de Educação Moral e Religiosa Católica: competências enquanto crentes (vivência da própria interioridade), científicas (construção processual dos momentos de ensino-aprendizagem) e humanas (desenvolvimento de uma relação de proximidade com os alunos).

Um dos grandes desafios feito à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica está relacionado com a sua justificação no contexto escolar. É possível fazê-lo com base em autores que reforcem a necessidade de trabalho em torno da dimensão espiritual dos alunos para a sua efetiva humanização. Todavia, a ação pedagógica dos docentes de Educação Moral e Religiosa Católica tem um papel de extrema importância na cativação dos alunos e seus pais e encarregados de educação. Tal não implica somente a ação dos professores das escolas públicas, nas quais se devem esforçar para atrair novas inscrições e manter os alunos já matriculados. Remete, igualmente, para a situação vivida nas escolas católicas, em que estes docentes são desafiados a esclarecer os alunos que têm esta disciplina como obrigatória, tornando aquele tempo profícuo e valioso para todos os envolvidos.

As grandes competências analisadas foram procuradas em contexto evangélico com a noção de que o docente de Educação Moral e Religiosa Católica se pode inspirar na ação humanizadora de Jesus para o desenvolvimento das suas próprias capacidades. A partir das conclusões retiradas foi possível construir linhas de pensamento que pretendem servir a futuras reflexões em torno da formação inicial e contínua destes professores.

PALAVRAS-CHAVE

perfil do professor de Educação Moral e Religiosa Católica, papel humanizador da Escola, competências humanas, competências científicas, competências enquanto crente, relação de proximidade, ensino construtivista, vivência pessoal da interioridade, formação inicial e contínua de professores de

Educação Moral e Religiosa Católica

ABSTRACT

This report intends to reflect, based on my readings, discussions and teaching practice, upon the competences that I recognize as essential for the profile of the teacher of Moral and Religious Catholic Education: competences as believers (living your own spirituality), scientific (procedural construction of the teaching-learning moments) and human (developing a close relationship with students).

One of the great challenges to the discipline of Moral and Religious Catholic Education is related to its justification in the school context. This can be based upon authors who reinforce the need to work the students' spiritual dimension in order to reinforce their effective humanization. Nonetheless, the pedagogical action of these teachers undertakes a role of extreme importance for the engagement of the students and their parents and caregivers. This does not only imply the action of public-school teachers, in which context they must strive to attract new enrollments and keep students coming back to the class. It also refers to the situation lived in Catholic schools, where the teachers are challenged to clarify the students who are required to attend this discipline, making that time profitable and valuable for all those involved.

The main competences analyzed were sought in the evangelical context according to the notion that the teacher of Moral and Religious Catholic Education may be inspired by Jesus' humanizing action in order to develop its own capacities. From the reached conclusions, it will be possible to construct lines of thought that intent to serve future reflections about the initial and continuous formation of these teachers.

KEYWORDS

profile of the teacher of Moral and Religious Catholic Education, humanizing role of the School, human competences, scientific competences, competences as a believer, proximity relationship, constructivist teaching, personal experience of the own spirituality, initial and continuous formation of Moral and Religious Catholic Education teachers

GLOSSÁRIO

AGML – Agrupamento de Escolas Monte da Lua

CEP – Conferência Episcopal Portuguesa

EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAA – Plano Anual de Atividades

PEE – Projeto Educativo de Escola

PES – Prática de Ensino Supervisionada

SDER – Secretariado Diocesano de Ensino Religioso

SERE – Departamento de Ensino Religioso Escolar

SNEC – Secretariado Nacional da Educação Cristã

UCP – Universidade Católica Portuguesa

UL – Unidade Letiva

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

INTRODUÇÃO

A. Contextualização

O presente relatório pretende ser um contributo sério para a discussão em torno das competências que deverão ser contempladas no perfil do professor de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC). De facto, estas páginas só terão valor se forem provocação para a reflexão em torno deste tema. Para tal, é necessário considerar o panorama histórico da atualidade ocidental e a grande importância dos momentos desta área e dos encontros destes profissionais com os seus alunos, enquanto promoção da humanização.

A recente publicação do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* parece instituir o momento certo para justificar o contributo da disciplina para o desenvolvimento pleno e equilibrado do discente do século XXI. Todavia, só a ação efetiva do docente de EMRC em cada escola – seja ela estatal ou privada – será comprovativo desse papel e, conseqüentemente, só no equilíbrio entre competências do profissional será possível justificar o ensino religioso escolar.

D. António Moiteiro, presidente da Comissão Episcopal da Educação Cristã e Doutrina da Fé, no passado dia 3 de novembro de 2018, sustentou que

«[se] espera [...] uma presença da Igreja nas Escolas de qualidade e de referência num quadro legal que equipara a EMRC a qualquer outra área do saber curricular e torna-se, por isso, fundamental zelar pela formação ética, cívica, pedagógica e religiosa dos docentes»².

Neste sentido, o presente estudo em torno das competências que deverão ser possuídas e aprofundadas pelos docentes de EMRC tem como pretensão contribuir para que a presença desta disciplina na Escola seja efetivamente sustentada. É essencial que ganhemos a consciência

² AGÊNCIA ECCLESIA, *EMRC: Responsáveis Diocesanos Debateram Questões de «Autonomia e da Flexibilidade Curricular»*, 5 novembro 2018, Fátima, encontrado em <http://www.agencia.ecclesia.pt/noticias/nacional/emrc-responsaveis-diocesanos-debateram-questoes-de-autonomia-e-da-flexibilidade-curricular/>, a 16/01/2019.

de que todos os profissionais se deverão empenhar no desenvolvimento de um perfil sério e refletido, quer trabalhem no ensino estatal, quer o façam em escolas privadas. No primeiro caso, necessitam de o fazer para que alunos e encarregados de educação descubram a importância da EMRC para o desenvolvimento integral dos educandos e, assim, se envolvam na continuação da oferta disciplinar. Na segunda situação, esse repensar e assumir são também importantes para justificar a presença e o bom comportamento durante aquele tempo letivo, enquanto momento de crescimento e criação de relações que levam ao desenvolvimento intra e interpessoal.

Este tema despertou o meu interesse desde cedo. O diálogo com colegas e a profunda reflexão em torno da minha própria vivência enquanto aluna e professora levaram-me a repensar qual o grande destaque relativo ao trabalho deste profissional e como é que a sua ação poderia ser mais semelhante com aquela desenvolvida por Jesus.

Leciono EMRC desde 2008, que, na escola onde trabalho, tem um carácter obrigatório. Tendo, no meu percurso enquanto aluna, vivido a disciplina também de uma forma prescrita, procurei, desde o início, agir de modo a que cada uma das crianças e jovens envolvidos, qualquer que fosse a sua comunidade religiosa, visse legitimados aqueles minutos que partilhávamos. Foi por essa razão que, aos poucos, fui refletindo, de um modo metacognitivo e também provocada pelos próprios colegas dentro e fora da disciplina e por discentes e encarregados de educação, sobre quais as competências que os professores de EMRC deverão possuir para demonstrar a importância desta disciplina e para dar continuidade ao trabalho de Jesus.

Assim surgiu a vontade de reler e analisar os encontros de Cristo como fonte de inspiração para a ação pedagógica do professor de EMRC. Sendo a minha formação inicial feita no âmbito do ensino do 1.º Ciclo da Educação Básica, quis sustentar pedagogicamente as ações dos profissionais da disciplina, para construir a noção clara do que os diferencia. É, então, no sentido de refletir sobre as competências dos docentes de EMRC que proponho o foco na ação de Jesus, como fonte de inspiração para as atitudes desse educador.

B. Âmbito

A evolução da pergunta de partida do presente relatório deu-se ao longo de vários anos. Todavia, a maior dificuldade que atravessou esteve relacionada com o grande âmbito de aptidões que poderiam ser contempladas neste estudo. Foi assim que optei por englobar apenas três especificidades relacionadas com as grandes áreas de capacidades consideradas pelas principais autoridades da disciplina para o perfil do professor de EMRC: qualificações humanas, habilitações científicas e competências crenças.

Numa primeira fase, e, de modo especial, ao longo da etapa inicial da Prática de Ensino Supervisionada (PES), necessitei de elucidar quais os domínios que a minha experiência pessoal e profissional, assim como a reflexão em torno dos textos evangélicos, apontavam como de maior importância. Deste modo, optei por descobrir a presença de marcas de uma relação de proximidade, de um processo construtivista de construção do conhecimento e de uma vivência pessoal prévia da interioridade nos encontros de Jesus.

Após a realização de diversas leituras – nacionais e estrangeiras, católicas e ecuménicas, do campo da teologia e do domínio da pedagogia – e de analisar as várias referências evangélicas dos autores, optei pela seleção de quatro encontros específicos de Jesus para desmontar a sua ação: o chamamento de Pedro e dos primeiros discípulos (Lc 5,1-11), a aproximação a Zaqueu (Lc 19,1-10), o diálogo com a mulher samaritana (Jo 4,1-42) e a conversa com os discípulos de Emaús (Lc 24,13-35). Em cada um destes momentos, fui à procura de marcas concretas que permitissem encontrar traços de uma relação de proximidade, de um processo construtivista de estruturação do conhecimento e de uma vivência pessoal prévia da interioridade.

A partir da categorização realizada, foi possível justificar por que razão sugiro estas competências como essenciais para a delimitação de um perfil para o professor de EMRC. Consequentemente, espero contribuir para a reflexão a nível nacional acerca da formação inicial e contínua destes profissionais, no que respeita à sua preparação e acompanhamento.

C. Contorno do Relatório

Nas páginas seguintes, será, então, possível encontrar:

- No 1.º capítulo, “Um Perfil para o Professor de EMRC”, uma apresentação sucinta do estado atual do conhecimento em torno das competências apontadas como essenciais para a delimitação da índole do docente desta disciplina, com base em informação relativa às áreas de estudo envolvidas e às principais variáveis contempladas;
- No 2.º capítulo, “Que Competências para o Professor de EMRC?”, uma discussão da validade da questão abordada, assim como do seu objetivo, da pergunta de partida que a sustenta e das hipóteses sugeridas;
- No 3.º capítulo, “Um Olhar sobre o Evangelho”, uma caracterização completa dos procedimentos realizados no que respeita à análise de conteúdo dos textos bíblicos, sustentada em literatura de metodologia de investigação;
- No 4.º e 5.º capítulos, “Marcas Detetadas no Evangelho” e “Competências Praticadas na PES”, uma descrição sistemática do que foi observado na análise de conteúdo, numa primeira fase, e, depois, vivenciado ao longo da PES, correlacionando a prática com as categorias de análise aprofundadas;
- No 6.º capítulo, “Perfil do Professor de EMRC: Uma Proposta”, uma apresentação das generalizações retiradas dos resultados e das suas implicações em questões relacionadas com a ação pedagógica e com a formação, assim como de possíveis investigações a realizar sobre este tema.

1. UM PERFIL PARA O PROFESSOR DE EMRC

1.1. *Contexto e Exigências Sociais*

A Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), concluía, há 20 anos, que «A crise social do mundo atual [se] conjuga com uma crise moral»³. No início deste relatório, é necessário compreender esta realidade na qual o professor de EMRC se enquadra e onde desenvolve toda a sua ação pedagógica. Tal aprofundamento em torno do seu contexto e dos seus pilares é essencial para que seja possível uma orientação que permita balizar as variáveis a incluir no aprofundamento do seu perfil.

1.1.1. Breve Olhar Sobre a Sociedade Ocidental Pós-Moderna

A crise social referida caracteriza-se, principalmente, por uma desagregação da sociedade, dos costumes e das preocupações individuais, resultante das alterações adjacentes à economia, às relações internacionais e à revolução das comunicações e da informação. Está intimamente relacionada com uma procura errática que nunca alcança respostas satisfatórias, contribuindo para a vulnerabilidade de indivíduos e grupos que parecem ter perdido o seu Norte.

Do mesmo modo, o desequilíbrio moral é, em grande parte, resultado daquilo que o Papa São João Paulo II identifica como uma «[...] cultura de morte»⁴, que luta por manter uma visão redutora da dignidade do ser humano, sem delimitação de um sentido para a vida. Dimas Oliveira Pedrinho⁵ sustenta que tal acontece por falta de um sistema pessoal de orientações ético-religiosas⁶, intrínseco a um sistema de crenças coerente e maduro.

³ J. DELORS (coord.) *Educação, um Tesouro a Descobrir*, Cortez Editora, São Paulo, 1998, 53.

⁴ IOANNIS PAULI PP. II, *Litterae Encyclicae Episcopis Presbyteris et Diaconis Religiosis Viris et Mulieribus Christifidelibus Laicis Universisque Bonae Voluntatis Hominibus: De Vitae Humanae Inviolabili Bono (Evangelium Vitae)*, In AAS 87 (Maii 1995), 12.

⁵ Dimas Oliveira Pedrinho era, em 2012, data em que o artigo citado foi escrito, licenciado em Teologia, docente de EMRC na diocese de Lisboa e responsável do Departamento de Educação Moral e Religiosa Católica no Secretariado Nacional de Educação Cristã (SNEC).

⁶ Cf. D. O. PEDRINHO, “Competência Científica e Competência Educativa do Professor de Educação Moral e Religiosa Católica”, In *Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 21/22 (2011-2012) 28.

De facto, a «[...] aceleração da história»⁷, como intitula Fernando Moita⁸, trouxe progressos que impeliram os indivíduos e a comunidade em geral para um maior bem-estar físico a curto/médio prazo e facilitaram a realização de experiências sociais e culturais. Este tempo, apesar de pleno de desafios, é repleto de momentos favoráveis. Estes são caracterizados por Joaquim Azevedo⁹ como «[...] oportunidades, novas chamadas de atenção, sinais de que há esgotamentos que mirram o ser humano e endeusam as coisas, alertas sobre caminhos a não percorrer mais e até sobre caminhos a inverter»¹⁰.

É realmente uma conjuntura que pode ser muito bem aproveitada para melhorar as condições de vida. Todavia, com ela, vieram também inquietações que se manifestaram em toda a sociedade e, de modo especial, nas famílias e nos jovens. Entre elas, podemos contar as instabilidades advindas dos conflitos e dramas sociais e interiores que foram surgindo, fruto de inseguranças profissionais, afetivas, morais e, inclusivamente, religiosas e filosóficas.

1.1.2. Escola, Espaço de Elevação do Ser Humano

É neste contexto de pouca esperança e confiança na vida que o ser humano da atualidade ocidental pós-moderna é acolhido e se estrutura. Por isso, a educação deve recordar-se de que a neutralidade que tanto é defendida a nível político é utópica, impossível e infrutífera. Tal acontece porque, ao educar, contribuímos para o processo de desenvolvimento da memória e da ética¹¹, como nos recorda Fernando Moita. É essencial que tenhamos presente também a

⁷ F. MOITA, “A Missão do Professor de EMRC no Contexto da Escola Atual”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 26 (2013) 55.

⁸ Fernando Moita era, em 2013, data em que o artigo citado foi escrito, docente de EMRC na diocese de Lisboa e professor cooperante no Processo de Supervisão da Prática Pedagógica em EMRC com a Faculdade de Teologia da UCP.

⁹ Joaquim Azevedo é licenciado em História, pela Universidade do Porto, e doutorado em Ciências da Educação, pela Universidade de Lisboa. Atualmente é investigador no Centro de Estudos do Desenvolvimento Humano e professor catedrático na Universidade Católica. É ainda membro cooptado do Conselho Nacional de Educação, onde dirige a Comissão de Políticas Públicas e o Desenvolvimento do Sistema Educativo.

¹⁰ J. AZEVEDO, *Quem Não Espera, Desespera – Ensaio Sobre a Esperança e Sobre uma Renovação Cultural Inadiável (Especialmente Destinado aos Jovens)*, Porto, 2013, 15.

¹¹ Cf. F. MOITA, “A Missão do Professor de EMRC no Contexto da Escola Atual”, 54.

urgência da promoção da dignidade da pessoa humana, feita no conjunto dos vários campos do saber, entre eles a EMRC.

Com efeito, o falecido D. Tomás Silva Nunes¹² alertava para uma sobrevalorização, por um lado, das exigências de preparação e da adesão às novas tecnologias e, por outro, do direito à liberdade de escolha por parte dos educandos¹³. Isto causou, ao longo do tempo, uma redução da missão docente a uma tarefa técnica, de modo a homogeneizar o sistema educativo. O resultado foi a descontinuidade de relação entre docente-aluno-família e uma crescente mobilidade e insegurança que levaram a um corpo docente desencantado e pouco motivado¹⁴.

Embora a Escola esteja, realmente, a passar por uma crise, têm surgido vozes e sinais de evolução positiva. Estes procuram equilibrar de modo harmonioso a razão e a subjetividade do Sistema, com uma maior consciência da importância da colaboração entre os vários envolvidos no processo educativo.

É com o fim de contribuir para esta reflexão que surge o presente trabalho em torno das exigências quanto à seleção e manutenção de docentes – neste caso, dos professores de EMRC. É necessário repensar seriamente os seus requisitos científicos, profissionais e motivacionais. E tal caminho deve partir, obrigatoriamente, duma síntese relativa aos indicadores que caracterizam os aspetos comuns a todos os professores, como aquela destacada por Maria do Céu Roldão¹⁵:

¹² Falecido em 2010, D. Tomás Silva Nunes foi Bispo Auxiliar de Lisboa desde 1998 e Presidente da Comissão Episcopal da Educação Cristã a partir de 2002.

¹³ Cf. T. S. NUNES, “O Perfil do Docente de Educação Moral e Religiosa Católica”, *In Fórum de Educação Moral e Religiosa Católica*, SNEC, Lisboa, 2005, 83-84.

¹⁴ Apesar de não ter encontrado um estudo académico acerca da situação, os contactos com outros professores de EMRC levam-me a desconfiar que o aumento dos níveis de desemprego noutras áreas também teve a sua quota-parte nesta situação, no caso desta disciplina. Sem apresentar aqui dados retirados de análises estatísticas formais, coloco a seguinte questão, que seria interessante de analisar no futuro, considerando a sua forte ligação com a dimensão da competência profissional: *No universo dos docentes de EMRC, quantos deles se viram de certa forma impedidos a aceitar esta carreira como recurso a uma situação de desemprego na sua área inicial de formação?*

¹⁵ Maria do Céu Roldão, na altura da escrita deste artigo, era docente na Universidade do Minho. É licenciada em História pela Universidade de Lisboa, doutorada em Educação pela Simon Fraser University, Vancouver, Canadá, e Agregada em Educação pela Universidade de Aveiro. Ao longo dos anos tem colaborado em diversos projetos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) em representação do Instituto de Inovação Educacional e como consultora do Ministério da Educação.

«[...] o exercício de uma função clara socialmente identificada e reconhecida; a posse de um saber próprio, específico, que permite o desempenho da função e a legitima; o poder que detêm os agentes sobre o exercício da função profissional e respectiva responsabilização social; a capacidade de reflexão e análise da ação desenvolvida que possibilita a sua reorientação; a pertença a uma comunidade de pares que regula o exercício da função e o domínio do respectivo saber, que é produzido no seu interior»¹⁶.

Do mesmo modo, é urgente definir um núcleo duro de valores e atitudes éticas que o docente deverá procurar assumir e que irão favorecer a sua missão de humanização à luz do Evangelho. Tudo isto significa que o professor de EMRC necessita de repensar a sua presença na escola como profissional da educação, com a missão de contribuir para a dignidade da pessoa, dentro de uma disciplina específica.

Assim sendo, e recordando a Congregação para a Educação Católica, o sustento da sua ação deve passar pela consciência da educação como «[...] um processo em que cada pessoa possa desenvolver as próprias atitudes profundas, a própria vocação e assim contribuir para a vocação da própria comunidade»¹⁷. A partir desta finalidade, em sintonia com a especificidade da EMRC, será possível construir uma série de competências que permitam orientar a presença diária deste docente específico na Escola.

Rigorosamente falando, educar, segundo o artigo 2.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, é responder: «[...] às necessidades resultantes da realidade social, contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivar a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizar a dimensão humana do trabalho»¹⁸.

Por conseguinte, as nossas escolas têm a possibilidade de ser espaços de elevação da pessoa para o próprio aperfeiçoamento. Elas são o principal lugar, depois da família, que contribui

¹⁶ M. C. ROLDÃO, *Estratégias de Ensino – O Saber e o Agir do Professor*, Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia, 2009, 39.

¹⁷ CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, *Educar ao Humanismo Solidário – Para Construir uma “Civilização do Amor” 50 Anos Após a Populorum Progressio (Orientações)*, Cidade do Vaticano, 2017, 8.

¹⁸ LEI 46/86 DE 14 DE OUTUBRO, *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, art. 2.º.

para a construção da consciência e para o desenvolvimento da personalidade, por entre todas as pressões sociais que lhe são colocadas diariamente. A Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* recorda-nos, há mais de 50 anos, que: «Antes de mais, a educação dos jovens, de qualquer origem social, deve ser de tal maneira organizada que suscite homens e mulheres não apenas cultos mas também de forte personalidade, tão urgentemente exigidos pelo nosso tempo»¹⁹.

Nesta promoção de seres humanos autónomos e solidários, D. Tomás da Silva Nunes recorda que é essencial que os mesmos cresçam no autoconhecimento e na autoafirmação, num contínuo de relações pessoais²⁰. Esta troca social, como escrito pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, permite enveredar por uma «viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica»²¹.

Sob o mesmo ponto de vista, a Conferência Episcopal Portuguesa (CEP) sublinha que da «[...] harmonia pessoal decorre a participação social e feliz, cooperante e solidária, que resulta na harmonia social»²². Isto significa que os nossos alunos necessitam de se conhecer e de se confrontar com as realidades que os cercam. Desse modo, serão capazes de se empreender naquilo que Fernando Moita aponta como uma das principais missões da Escola: «[...] intervir activa e conscientemente na construção do seu futuro pessoal e colectivo»²³.

Consequentemente, é de grande importância a presença de professores capazes de acompanhar as crianças e jovens na habilitação dos conhecimentos teóricos e operativos necessários para tal tarefa. Os docentes, por seu lado, também necessitam de adquirir as competências para desenvolverem, aperfeiçoarem e produzirem o seu próprio saber e ser e contribuir para que o mesmo ocorra com o saber e o ser dos seus alunos.

¹⁹ CONCILIIUM OECUMENICUM VATICANUM II, *Constitutio Pastoralis de Ecclesia in Mundo Huius Temporis (Gaudium et Spes)*, In AAS 58 (decembris 1966).

²⁰ Cf. T. S. NUNES, “O Perfil do Docente de Educação Moral e Religiosa Católica”, 84.

²¹ J. DELORS (coord.) *Educação, um Tesouro a Descobrir*, 16.

²² CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Carta "Educação, Direito e Dever - Missão Nobre ao Serviço de Todos"*, Conferência Episcopal Portuguesa, Lisboa, 6 janeiro 2002, 3.

²³ F. MOITA, “A Missão do Professor de EMRC no Contexto da Escola Atual”, 54.

Diante de tal exigência, está a sua capacidade de criar e dinamizar, em conjunto com os seus educandos e com outros intervenientes da comunidade, projetos respondentes às necessidades do meio em que a escola se insere. Daí, surge a necessidade de trabalhar o olhar que perspetiva aquilo que o cerca e quem está envolvido e que identifica situações conflituosas e de solidão social.

Em vista disso, ser professor implica competências intelectuais e relacionais, num todo que requer uma forte preparação e reflexão e uma vontade de constantemente se renovar e adaptar. É algo que, acima de tudo, envolve o que Maria do Céu Roldão caracteriza de «[...] saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz»²⁴.

O seu papel enquanto continuador da educação dos pais e elo de ligação com a comunidade humana imputa ao docente uma grande responsabilidade. Esta consiste no proporcionar experiências pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças e jovens enquanto pessoas.

Em consequência, a sua tarefa é essencial «[...] para que haja uma verdadeira mudança na sociedade»²⁵, diz-nos Elisa Urbano²⁶. Tal está inerente à sua capacidade de ouvir e transmitir a memória coletiva e de apoiar os seus alunos na construção da sua inteligência, consciência corporal, sensibilidade ao outro, sentido estético, responsabilidade pessoal e coletiva e espiritualidade.

Com efeito, esta educação é feita para a cidadania em cidadania, possibilitando um sentido formal de responsabilidade, através de uma ética ativa. Faz parte de todo um processo que recebe a memória comunitária, interpreta o quotidiano a partir da mesma e a projeta no futuro pessoal e social.

²⁴ M. C. ROLDÃO, “Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional” *In Saber (e) Educar*, 13 (2008) 7.

²⁵ E. URBANO, “A Identidade do Docente de Educação Moral e Religiosa Católica – Redescobrir o Sentido da Obediência”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 23 (2012) 120.

²⁶ Elisa Urbano, à data da publicação deste artigo (2012), era diretora do Secretariado Diocesano do Ensino Religioso da Diocese de Aveiro.

Sem dúvida que incentivar a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários não é apenas valorizar a dimensão humana do trabalho e do conhecimento. É, acima de tudo, reconhecer e trabalhar para a plenitude e harmonia do ser humano na sua totalidade e dignidade.

Portanto, como diz D. Tomaz da Silva Nunes, deve ser exigido ao profissional da educação um quadro de valores e critérios éticos que estejam radicados na dignidade humana²⁷. A partir deste eixo, será possível ao professor criar uma orientação que contribua para um equilíbrio nascido de uma reflexão e sistematização acerca da vida e do mundo. Esta é resultado também de uma atitude de responsabilidade e compromisso na construção da sociedade.

Evidencio novamente que só há educação quando há «[...] realização continuada e renovada pela incarnação de ideias, de saberes, de valores, de critérios, de atitudes, de comportamentos»²⁸, como nos diz a CEP. Ser educador é pôr a vida em ação, a partir do interior dos próprios alunos, acompanhando-os na sua tarefa de descoberta do eu e da alteridade e no exercício da liberdade, da autonomia, da paz e da justiça social.

A propósito desta necessidade de construir com os alunos uma relação eticamente sustentada e baseada em crenças, comportamentos e ações, surge o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Este referencial, nas próprias palavras do grupo de trabalho por ele responsável, «aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista»²⁹.

²⁷ Cf. T. S. NUNES, “O Perfil do Docente de Educação Moral e Religiosa Católica”, 86.

²⁸ CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Carta Pastoral “A Escola em Portugal – Educação Integral da Pessoa”*, Conferência Episcopal Portuguesa, 28 janeiro 2017, 7.

²⁹ G. O. MARTINS (coord.) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – Referencial para as Decisões a Adotar por Decisores e Atores Educativos ao Nível dos Estabelecimentos de Educação e Ensino e dos Organismos Responsáveis pelas Políticas Educativas*, Ministério da Educação – Direção Geral da Educação, 2017, 10.

1.1.3. EMRC – Um Processo de Humanização com Cariz Cristão

Determina esta chave de humanização que educar, nas palavras do falecido D. António Francisco dos Santos³⁰, é centrar-se na pessoa³¹, suscitando e favorecendo a autonomia pessoal e a formação de homens e mulheres integrados e cultos. Acompanhar crianças e jovens no seu desenvolvimento pleno, harmonioso e multidimensional implica despertá-los – estando desperto previamente – para a alegria, a responsabilidade e a liberdade.

Por outras palavras, educar o ser humano envolve acolhê-lo em todos os domínios de ser pessoa – racional, afetivo, emocional, espiritual, religioso, moral e volitivo. Como tal, é essencial refletir sobre as competências daqueles que irão ser sinal e contribuir, nas palavras do Papa Francisco, para uma sociedade de «[...] homens e mulheres de alegria [...] [e] de paz»³².

Acrescente-se que a Congregação do Clero regista que «É necessário, portanto, que o ensino religioso escolar se mostre como uma disciplina escolar»³³, pois, apesar de confessional quanto aos conteúdos e docentes e de frequência facultativa, desenvolve a religiosidade. Esta é uma dimensão da pessoa humana e, como tal, a EMRC deverá ter a mesma exigência a nível de sistematização, rigor e profundidade que as restantes áreas.

Assim sendo, a integração da componente religiosa no currículo oficial significa, nas palavras de D. Tomaz da Silva Nunes, «[...] o entendimento da religiosidade como dimensão fundamental da pessoa humana»³⁴. Tal reconhecimento, recorda Fernando Moita, origina uma atitude de esperança e relações de qualidade, marcadas «[...] por um respeito profundo e ativo pelas opções dos outros sem, no entanto, abdicar das suas próprias convicções»³⁵.

³⁰ D. António Francisco dos Santos, falecido em 2017, à data da escrita deste artigo (2012), era bispo de Aveiro e presidente da Comissão Episcopal da Educação Cristã e Doutrina da Fé.

³¹ Cf. D. A. SANTOS, “O Professor de EMRC: Para a Definição de um Perfil Humano e Profissional”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 21/22 (2011-2012) 11.

³² FRANCISCI PP., *Meditazione Mattutina nella Capella della Domus Sanctae Marthae – Gioia Cristiana*, 28 maio 2018, *In L'Osservatore Romano*, ed. quotidiana, Anno CLVIII, n.º 120, 29/05/2018.

³³ CONGREGAÇÃO DO CLERO, *Diretório Geral para a Catequese*, Libreria Editrice Vaticana, 15 agosto 1997, 73.

³⁴ T. S. NUNES, “O Perfil do Docente de Educação Moral e Religiosa Católica”, 85.

³⁵ F. MOITA, “A Missão do Professor de EMRC no Contexto da Escola Atual”, 57.

Acima de tudo, partindo da concepção de D. António Francisco dos Santos, uma chave de reflexão centrada numa antropologia cristã³⁶ possibilitará efetivamente a concretização dos principais objetivos da educação. Afinal, seguir o Evangelho de Cristo implica colocar no centro a dignidade do ser humano. E a CEP recorda-nos as finalidades da educação, tão próximas da ação de Jesus: «[...] suscitar e favorecer a harmonia pessoal, a verdadeira autonomia, a construção progressiva e articulada dos aspectos racional e volitivo, afectivo e emocional, moral e espiritual»³⁷.

Dessa forma, recordamos o Papa Paulo VI, que sublinhava o apelo a transformar «[...] a partir de dentro e tornar nova a própria humanidade»³⁸. A colocação de Cristo no centro da vivência comunitária, diz-nos Dimas Oliveira Pedrinho, possibilita o cultivo social dos valores evangélicos, válidos universalmente, e o desenvolvimento do amor e da atenção ao outro³⁹.

No contexto atual, já caracterizado como imensamente plural e transitório, surge também a necessidade de uma postura crítica perante a cultura. A disciplina de EMRC propõe-se como tal, enquanto «[...] tarefa de discernimento da cultura, assim como [...] missão de interpelar criticamente determinado contexto cultural»⁴⁰. Fá-lo, baseando-se e fundamentando-se no que João Duque⁴¹ apresenta como um conteúdo de fé, que, como tal, não é passível de ser relativizado, apesar das mudanças culturais e das subjetividades dos sujeitos.

Dada esta natureza confessional da disciplina, baseada numa chave hermenêutica cristã, é importante que essa releitura seja feita à luz do acontecimento de Jesus Cristo. Tal sucede

³⁶ Cf. D. A. SANTOS, “O Professor de EMRC: Para a Definição de um Perfil Humano e Profissional”, 12.

³⁷ CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Carta "Educação, Direito e Dever - Missão Nobre ao Serviço de Todos"*, 3.

³⁸ PAULI PP. VI, *Adhortatio Apostolica ad Episcopos, Sacerdotes et Christifideles totius Catholicae Ecclesiae: de Evangelizatione in Mundo Huius Temporis (Evangelii Nuntiandi)*, In AAS 68 (Ianuarii 1976), 18.

³⁹ Cf. D. O. PEDRINHO, “A Missão Evangelizadora em Contexto Escolar: Desafios Atuais ao Professor de EMRC”, In *Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 23 (2012) 138.

⁴⁰ J. DUQUE, “Contributos para uma Hermenêutica Cristã da Cultura Contemporânea”, In *Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 5 (2006) 35.

⁴¹ João Duque é licenciado em Teologia, pela Faculdade de Teologia de Braga da Universidade Católica Portuguesa. Possui uma pós-graduação em Teologia e Filosofia, na Philosophisch-Theologische Hochschule Sankt Georgen, em Frankfurt, e o doutoramento em Teologia Fundamental. Na data da escrita deste artigo, era professor associado na Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa, professor convidado na Faculdade de Ciências Sociais em Braga, na Escola das Artes no Porto da Universidade Católica Portuguesa e no Instituto Teológico Compostelano da Universidade Pontifícia de Salamanca.

porque, como sublinha Querubim José Pereira da Silva⁴², a segunda convicção principal que sustenta a presença eclesial na Escola é que «[...] a plenitude da dignidade humana brilha e percebe-se em Jesus Cristo»⁴³. Esta noção está intimamente ligada à certeza de que a dignidade humana é a única base possível para a construção de sistemas educativos verdadeiramente nobres.

Tudo isto implica o domínio de conteúdos bíblico-teológicos, destaca a Comissão Episcopal da Educação Cristã, servindo «[...] uma educação integral onde a dimensão da fé e os valores do Evangelho ganham sentido e horizonte»⁴⁴. Não envolve a procura de um processo de doutrina, mas sim a capacidade de propor uma chave de leitura e de interpretação do mundo para a vivência de uma atitude de busca.

1.1.4. Professor de EMRC – Uma Dedicção à Pessoa

No contacto ético interpessoal, também o professor contribui para a construção, caracterização e conseqüente humanização do meio onde vive. Fá-lo através daquilo que a Congregação do Clero intitula de «[...] assimilação, sistemática e crítica, da cultura»⁴⁵, promovendo um processo de diálogo com o Evangelho, sustentado na compreensão pessoal do mesmo.

Como resultado, a atividade docente deve centrar-se na pessoa humana e naquelas questões que são essenciais para a sua existência, ajudando a construir grelhas de leitura profunda da vida e da história. Enquanto educador cristão, o professor de EMRC tem a missão de contribuir para uma interpretação da vida com base numa antropologia evangélica que se sustenta na

⁴² O padre Querubim José Pereira da Silva é licenciado em Teologia Fundamental pela Pontifícia Universidade Gregoriana, em Roma e era, na altura da escrita deste texto, pároco na Diocese de Aveiro, assistente nacional da Ação Católica Rural e professor do Ensino Básico e Secundário, tendo desempenhado por diversas vezes funções diretivas em estabelecimentos de ensino. Lecionou no Instituto Superior de Estudos Teológicos de Coimbra e no Instituto de Ciências Religiosas de Aveiro e foi diretor do Secretariado Nacional de Educação Cristã de 1997 a 2003.

⁴³ Q. J. P. SILVA, “A Disciplina de Educação Moral e Religiosa (Católica) no Sistema Educativo Português”, *In I Congresso de Professores de Educação Moral e Religiosa Católica, EMRC – Um Contributo Essencial aos Desafios Educativos*, SNEC, Lisboa, 2002, 201.

⁴⁴ COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Nota Pastoral na Semana Nacional da Educação Cristã 2010 "Tornai as Vossas Vidas Lugares de Beleza"*, Lisboa, 23 setembro 2010, disponível em <http://www.educris.com/v3/emrc/970-nota-pastoral-na-semana-nacional-da-educacao-crista-2010>, a 19/11/2018.

⁴⁵ CONGREGAÇÃO DO CLERO, *Diretório Geral para a Catequese*, 73.

verdade, na bondade e na beleza da pessoa. É uma atitude inerente ao seu posicionamento crente que reconhece a graça da salvação (cf. Tito 2,11).

Inquestionavelmente, o docente de EMRC, de modo a concretizar o que é específico da disciplina e dar continuidade à ação de Jesus, necessita libertar-se da falta de esperança e da desilusão que têm caracterizado a sociedade, em geral, e a educação, em particular. Como bússola, tem à sua disposição a visão cristã do ensino que percebe a educação como local onde é possível «[...] construir um novo projecto de sociedade, com horizontes novos e compromissos adequados»⁴⁶, nas palavras do falecido D. António Marcelino⁴⁷.

Ser professor de EMRC implica abraçar e empenhar-se séria e profissionalmente nesta disciplina, com a consciência do direito à educação de acordo com as convicções próprias, indispensável à formação integral da pessoa e à liberdade de ensino. Além disso, engloba a capacidade de vigiar e discernir as correntes que surgem no campo da espiritualidade, de forma a apoiar os alunos na construção de referências que tenham no seu centro o valor do ser humano.

Dimas Oliveira Pedrinho alerta para a questão de que os discursos e procedimentos do docente de EMRC necessitam ter consistência e rigor científico e estar adaptados às «[...] mutações que velhas questões sempre vão adquirindo»⁴⁸. Só dessa forma este profissional cumprirá o seu papel de suportar o esforço dos seus educandos na busca da verdadeira Luz.

Porquanto, para que o docente de EMRC promova uma abertura ao transcendente, ajudando a descobrir o projeto divino humano, individual e social, necessita de interpretar de um modo integral a sua própria existência pessoal e compromisso comunitário.

Visto que precisa de se tornar capaz de abordar o conhecimento moral e religioso, é aconselhável que o docente de EMRC exercite a sua capacidade de autorreflexão, a partir de uma leitura crítica e sustentada da realidade. Com essa atitude, ganha também, recorda-nos Fernando

⁴⁶ A. MARCELINO, “Promoção do Crescimento Social e Eclesial na Escola”, *In Fórum de Educação Moral e Religiosa Católica*, SNEC, Lisboa, 2005, 51.

⁴⁷ Falecido em 2013, D. António Marcelino foi Bispo de Aveiro entre 1988 e 2006 e membro da Comissão Episcopal da Educação Cristã.

⁴⁸ D. O. PEDRINHO, “Competência Científica e Competência Educativa do Professor de Educação Moral e Religiosa Católica”, 29.

Moita, as competências necessárias para, por sua vez, relacionar a mensagem cristã com os seus valores pessoais e com o que os alunos possuem e/ou estão a aprofundar⁴⁹. Acrescente-se que, para que trabalhe uma cultura de interioridade, ao mesmo tempo que auxilia na reflexão sobre as interrogações fundamentais da existência humana, este profissional precisa de construir a sua própria capacidade de discernimento.

Do mesmo modo, no encontro com os alunos, estão envolvidas atitudes de atenção e escuta ativa, de acolhimento libertador e construtor de pontes sobre os alicerces da alegria e da esperança. A partir desse apelo à afetividade, será possível ao professor de EMRC despertar as crianças e jovens com quem se relaciona para o trabalho da inteligência intelectual e emocional. Como recorda Elisa Urbano, Jesus acompanha os discípulos de Emaús e «[...] dá-lhes atenção, caminha com eles e aquece-lhes o coração. Somente depois, Ele os orienta, evangeliza e revela-Se durante a ceia, ou seja, o momento e intimidade entre amigos que confiam um no outro»⁵⁰.

Ser pessoa é ser constituído por diversas dimensões e, como tal, ser docente de EMRC é conseguir tocar a dimensão relacional, intelectual e espiritual, no específico da sua disciplina, contribuindo para a autodescoberta e construção dos alunos enquanto seres dignos e capazes.

Considerando a especificidade da área, as suas competências deverão abarcar ainda os conhecimentos teóricos e práticos relativos ao âmbito do religioso e da moral católica. Estes, conseqüentemente, envolvem a sua vivência prática quotidiana.

Tal resulta da exigência apontada por D. António Francisco dos Santos em relação a uma visão hermenêutica⁵¹ que permita, por um lado, contemplar o Programa e, por outro, a vida. As aulas que estão à responsabilidade do professor de EMRC deverão pautar-se pelo diálogo e abertura, tendo na sua presença uma proposta confessional, objetiva e clara. Esse registo que procura a humanização, tem na planificação dos conteúdos uma ferramenta essencial para a promoção da contemplação e compreensão do mundo quotidiano à Luz de Cristo.

⁴⁹ Cf. F. MOITA, “A Missão do Professor de EMRC no Contexto da Escola Atual”, 65.

⁵⁰ E. URBANO, “A Evangelização em Meio Escolar”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 26 (2013) 32.

⁵¹ Cf. D. A. SANTOS, “O Professor de EMRC: Para a Definição de um Perfil Humano e Profissional”, 13.

Então, o docente de EMRC deve ser capaz de relativizar o que é relativo, propor a descoberta do mais íntimo e acompanhar o discernimento sobre o que é para além do passageiro, num dinamismo de procura de propostas relevantes⁵², como diz Dimas Oliveira Pedrinho. O seu testemunho diário enquanto pessoa e educador deve promover o conhecimento e rigor na vivência da esperança e na procura da autossuperação.

Saliente-se ainda que a vocação cristã deste docente o leva também a descobrir, antes de tudo, o rosto de Cristo em cada um dos seus alunos, procurando amar gratuitamente e, a partir da experiência dessa fraternidade, ajudar a gerar homens e mulheres realizados.

Tal implica que o professor de EMRC pense cuidadosamente as suas palavras e ações. Isto é possível depreender a partir do alerta da Congregação para a Educação Católica, que recorda que elas contribuem para a descoberta da vida e de um sentido para a mesma e para a formação de personalidades fortes, livres e responsáveis⁵³.

Enfim, na vivência dos desafios quotidianos e dos valores evangélicos com os alunos e pelos alunos, torna-se possível estabelecer com eles relações de grande proximidade. Por sua vez, estas irão promover o bem-estar comum e a valorização dos conhecimentos disciplinares, como defende Dimas Oliveira Pedrinho⁵⁴. Isto envolve o domínio da pedagogia alinhado com um interesse profundo e solidário pela vida, emoções, sucessos e dificuldades dos alunos, com gestos de escuta dócil e paciente, acolhimento e reconhecimento.

Em suma, a vocação do professor de EMRC pode ser inspirada pelo acontecimento relatado em Lucas 5,1-11: Jesus, com uma autoridade que Lhe é reconhecida e que Lhe advém da Sua relação com o Pai e do Seu autoconhecimento, chama os primeiros discípulos, a partir daquilo que lhes é próximo. Ele dá-lhes autonomia na tomada de decisões e na construção do

⁵² Cf. D. O. PEDRINHO, “Competência Científica e Competência Educativa do Professor de Educação Moral e Religiosa Católica”, 30.

⁵³ Cf. CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, *A Escola Católica*, Libreria Editrice Vaticana, 19 março 1977, 31.

⁵⁴ Cf. D. O. PEDRINHO, “Competência Científica e Competência Educativa do Professor de Educação Moral e Religiosa Católica”, 32.

seu saber, simultaneamente manifestando a bondade divina e devolvendo-lhes a sua dignidade, que lhes permite descobrir o seu próprio projeto de vida.

1.1.5. Um Lugar para a Reflexão sobre Aspectos do Perfil do Professor de EMRC

Com tudo isto, torna-se claro que a preparação, nomeação e envio do professor de EMRC devam ser feitos a partir de um discernimento muito cuidadoso por parte dos responsáveis, que também deverão considerar o perfil geral e específico do docente, definido no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, e no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, sobre o desempenho desta classe profissional.

O atual momento educativo no nosso país promove esta reflexão, com o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, e o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, sobre os princípios orientadores da Autonomia Curricular. É realmente um tempo propício para pensarmos quais as competências do professor de EMRC que deverão ser trabalhadas e exigidas.

O Despacho n.º 6809/2014, sobre as habilitações para a lecionação da EMRC, também é uma oportunidade para afirmar a seriedade da disciplina. O seu lugar será defendido quando o docente marcar a sua presença na comunidade educativa não apenas como humano e crente, mas igualmente como verdadeiro docente e especialista em educação.

É essencial que nos debrucemos sobre os requisitos dos profissionais de EMRC. Tal implica refletir acerca das competências relacionais, pedagógico-didáticas e de interioridade, de modo a tomar uma maior consciência acerca da sua preparação, seleção e manutenção.

Foi no esmiuçar da minha prática letiva dentro e fora do contexto da Prática de Ensino Supervisionada (PES), assim como nas trocas de ideias com o grupo de estágio e professora cooperante, que cimentei a noção do específico do professor de EMRC. Ele é chamado, como nos diz Jorge Augusto Paulo Pereira⁵⁵, à «tarefa difícil de educar e de proporcionar aos alunos

⁵⁵ Jorge Augusto Paulo Pereira é licenciado em Teologia e em Línguas e Literaturas Modernas e mestre em Linguística. Quando este artigo foi escrito, era professor de EMRC no Ensino Básico, docente de Didática

experiências pedagógicas promotoras da aquisição das mais variadas competências»⁵⁶. Este profissional diferencia-se dos restantes docentes naquilo que tem de específico e que aponta para a sua maior referência: Jesus Cristo, o Mestre.

É com a especificidade de Jesus que aprendemos uma pedagogia do encontro. Na minha opinião, essa ação interliga todas as competências consideradas quando se reflete acerca do perfil do docente de EMRC: dimensão humana, dimensão científica e dimensão crente.

Fernando Moita recorda esta noção ao referir que a maior aposta do professor de EMRC é a «relação pedagógica de qualidade porque tudo o que é racional também deve ser relacional»⁵⁷ Com tal, no encontro com as crianças e jovens, deve marcar presença uma atitude de atenção e escuta ativa e de acolhimento libertador, que promova pontes e semeie alegria e esperança.

Alguns daqueles que tiveram a bênção de se encontrar com o Mestre, como Zaqueu, Nicodemos e a Samaritana (Lc 19,1-10; Jo 3,1-8; 4,1-46), saíram desse momento transformados e reeducados na sua interioridade. O diálogo com Jesus propunha, para além de uma nova orientação para o seu caminhar, uma abertura a uma consciência interior. Esta, por sua vez, permitia desconstruir e assumir emoções, tendo sempre como referência a própria dignidade.

Inspirados pela ação de Cristo, os professores precisam daquele autoconhecimento em profundidade que Jesus possuía enquanto Filho muito Amado. Necessitam ainda de educar as suas próprias emoções, «como mecanismo para facilitar a segurança e confiança em si próprio e como passo prévio para desenvolver a esperança e confiança nos outros»⁵⁸, de acordo com as palavras de Teresa Grancho⁵⁹. O Mestre ensinava com autoridade e, como tal, os alunos só

de EMRC e coordenador de estágio no Instituto de Ciências Religiosas, Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

⁵⁶ J. A. P. PEREIRA, “Uma Perspetiva sobre o Perfil do Professor”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 5 (2006) 97.

⁵⁷ F. MOITA, “A Missão do Professor de EMRC no Contexto da Escola Atual”, 71.

⁵⁸ T. GRANCHO, “Notas sobre a Relação Pedagógica, após Leitura do Texto de António Estanqueiro”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 26 (2013) 114.

⁵⁹ Teresa Grancho, na altura da escrita deste artigo, era docente de EMRC na diocese de Aveiro.

poderão vislumbrar um pouco da Sua ação nos docentes de EMRC se estes forem efetivamente testemunhas deste posicionamento consciente perante si próprio e perante os outros.

O professor de EMRC não pode ficar pelo contacto passageiro e por palavras que emocionam, mas que não deixam marca na vida pessoal de cada um, nem provocam a ação no mundo concreto. A sua missão de profeta na escola exige que se encontrem realmente com os seus alunos, que os desafiem através do diálogo ativo e que lhes deem ferramentas para que trabalhem o ponto de partida de qualquer relação: a descoberta de si mesmo e, conseqüentemente, da própria dignidade.

Simultaneamente, segundo Moura e Silva⁶⁰, a sua credibilidade também decorre da relação que mantém com as outras disciplinas científicas, o que exige «o mesmo rigor científico e brio profissional que os outros profissionais de ensino»⁶¹. Tal requer uma contínua atualização e formação no campo académico, didático e comunicacional.

Por tudo isto é que Jorge Augusto Paulo Pereira sublinha que «um professor não deveria [se] apresentar [...] perante uma turma sem conhecer minimamente a matéria científica que vai explorar»⁶². Se assim o fizer, não terá a capacidade de contribuir para que aqueles momentos de aula marquem a vida dos seus alunos e, conseqüentemente, terá em mãos um pouco da responsabilidade pela morte da disciplina.

O docente de EMRC não pode ser apenas um amigo com quem se discute superficialmente algumas circunstâncias e temas, que surgem de acordo com os interesses e os gostos dos alunos, sem qualquer orientação programática. Ele tem a responsabilidade de contribuir para a capacitação das crianças e jovens, no sentido de construírem o discernimento necessário à escolha das atitudes diárias que deixam a sua marca na construção de um mundo mais justo e fraterno.

⁶⁰ Adriano Moura e Silva, na altura da escrita deste artigo, era professor da Escola Básica Vallis Longus, em Valongo.

⁶¹ A. MOURA E SILVA, “A Missão do Professor de EMRC no Contexto Atual. Testemunho Pessoal, enquanto Professor de EMRC”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 26 (2013) 77.

⁶² J. A. P. PEREIRA, “Intencionalidade e Pedagogia no Programa”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 21/22 (2011-2012) 44.

Para tal, deve recorrer-se a uma metodologia que parte do quotidiano dos seus alunos e que os ajuda a construir conhecimento a partir das suas experiências prévias, projetando-o na vida prática de todos os dias.

a) *Relação de Proximidade*

A Escola é o lugar por excelência da humanização. E, ao nos debruçarmos sobre a Economia da Salvação do ponto de vista do Cristianismo, é impossível não esbarrar com aquele Deus que, nas palavras de Simone Weil⁶³, olha fixamente o Homem, amando-o e humanizando-o⁶⁴.

Ora, Juan Martín Velasco⁶⁵ alerta-nos para a questão de que o verdadeiro encontro entre duas pessoas é tanto extremamente raro, como de elevada importância para a construção de uma referência pessoal⁶⁶. Daí o lugar que dou a esta competência, enquanto constitutiva da ação pedagógica do professor de EMRC.

Ao assumir-se como educador e, de modo especial, agente desta disciplina confessional, o docente de EMRC ganha consciência da importância da sua prática e das relações que estabelece para o posicionamento dos próprios alunos. Nesta reciprocidade, auxilia-os a se descobrirem perante o outro/Outro, acompanhando-os na construção do seu ser-com-os-outros/com-o-Outro.

É um processo que permite reconhecer em cada um o seu núcleo de bondade, a partir de uma ação que o Papa Francisco caracteriza como nascida de uma fé profunda que apela a um otimismo antropológico surgido de uma visão espiritual⁶⁷.

⁶³ Simone Weil foi uma escritora, mística e filósofa francesa que nasceu numa família judia não-praticante e cresceu agnóstica. Deste cedo revelou uma inteligência notável, uma personalidade excêntrica e um crescente interesse por questões metafísicas. Muitas das suas obras escritas resultam do seu pensamento em torno da contemplação cristã.

⁶⁴ Cf. S. WEIL, *Espera de Deus*, Assírio & Alvim, Lisboa, 2009, 215.

⁶⁵ Juan Martín Velasco, à data da escrita desta obra, era professor da Universidade Pontifícia de Salamanca e diretor do Instituto Superior de Pastoral, em Madrid.

⁶⁶ Cf. J. M. VELASCO, *El Encuentro con Dios*, Caparrós Editores, Madrid, 1995, 33-34.

⁶⁷ Cf. FRANCISCI PP., *Adhortatio Apostolica "Evangelii Gaudium"*, In AAS 105, n.º 12 (Decembris 2013), 282.

Para que este milagre de olhar o outro a partir do olhar de Deus ocorra, é essencial, diz-nos o falecido Calmeiro Matias⁶⁸, um verdadeiro encontro. Ele só existe quando tem lugar um diálogo fraterno de doação e partilha que possibilite desenvolver o que cada um tem de bom e solicitar o melhor de si mesmo⁶⁹.

É uma atitude que envolve, obrigatoriamente, o esvaziar-se de si próprio para poder receber aquele que é olhado. Tal encontro exige uma diminuição do ritmo interior, a renúncia a outras urgências para acompanhar intimamente aquele que está caído, o olhar nos olhos e a escuta e a abertura interior até para com aqueles que se afastaram⁷⁰.

A realidade é que os alunos são diferentes entre si e distintos do próprio professor. Todavia, aquele olhar amável e compassivo que o Papa Francisco tanto recorda permite ao educador deter-se menos nos limites daqueles com quem se encontra. Simultaneamente, possibilita ajudar cada educando a revelar-se e a descobrir o núcleo de bondade que tem em si e que, do ponto de vista crente, o próprio Deus ama⁷¹.

Enfim, a alegria do encontro próximo baseado num verdadeiro olhar e numa atitude de real escuta, torna presente o próprio Deus. Fá-lo não através dos sentidos, mas pelo testemunho de fé, esperança e amor que Tomáš Halík⁷² afirma essencial para passar por cima de todas as crises e momentos dramáticos⁷³.

⁶⁸ Falecido em 2010, o padre Calmeiro Matias fez os seus estudos teológicos em Lisboa e especializou-se em Teologia Sistemática na Universidade de Estrasburgo. Recebeu também formação em Psicoterapia, convencido de que o exercício desta área é um serviço ao Evangelho de Jesus, enquanto libertador do ser humano daquilo que o oprime e escraviza.

⁶⁹ Cf. C. MATIAS, *O Homem nos Planos de Deus - Antropologia Teológica.*, M. Calmeiro, Ed., Lisboa, 1987, 427.

⁷⁰ Cf. FRANCISCI PP., “*Evangelii Gaudium*”, 46.

⁷¹ Cf. FRANCISCI PP., *Adhortatio Apostolica Post-Synodalis “Amoris Laetitia”*, In AAS 108, n.º 4 (Aprilis 2016), 100.

⁷² O padre Tomáš Halík é um professor e consultor conhecido pela beleza e frontalidade de uma espiritualidade que liga o mundo oriental e ocidental e reenvia à missão do quotidiano.

⁷³ Cf. T. HALÍK, *O Meu Deus é um Deus Ferido*, Paulinas Editora, Prior Velho, 2015, 100.

b) Metodologia Construtivista

Quando nos debruçamos sobre a escola enquanto espaço, rapidamente concluímos que ela é o local privilegiado para a comunicação. É neste sentido que Sandra Montenegro⁷⁴ sublinha-a como oportunidade de colocar «[...] vida na existência [...]»⁷⁵, através do estabelecimento de vínculos sociais que permitam pensar sobre a vida de cada um e encontrar um propósito para a mesma. Tal possibilidade é conveniente para que os docentes contribuam no sentido de os alunos assumirem a sua responsabilidade na sociedade, na sustentabilidade planetária e no seu próprio desenvolvimento.

Ora, a relação de proximidade amorosa é essencial para desencadear esta situação estimuladora. O acolhimento a cada educando, envolvido na convivência e valorização interpessoal, é o ponto de partida para, em primeiro lugar, entender cada aluno enquanto pessoa holística e plena e, conseqüentemente, buscar a unidade do saber.

Surge assim a seleção por uma metodologia construtivista que procura dar significado e vida aos conteúdos abordados disciplinar e interdisciplinarmente.

Também Jesus se assumia como responsável pela orientação do processo de diálogo com a realidade, num contínuo «[...] reflexão-ação-reflexão [...]»⁷⁶. Tal atitude pode ser foco de inspiração para uma metodologia que é um contributo efetivo para que o crescimento dos alunos. Através dela, eles tornam-se capazes de decidir de uma forma consciente e de assumir os resultados dessa escolha, com responsabilidade, saindo de si mesmos através de um pensamento mais elaborado.

⁷⁴ Sandra Montenegro é licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. À altura da escrita deste artigo, era professora da rede de ensino de Recife, tutora de Educação à Distância na Universidade Federal Rural de Pernambuco e parte integrante do grupo de estudo em Educação Ambiental e Docência do Grupo de Estudo de Educação à Distância, departamento da Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza.

⁷⁵ S. MONTENEGRO, "A Práxis Educativa Amorosa no Discurso de Paulo Freire", *In* JÓFILI, Z. & GOMES, F. (org.) *Paulo Freire: Diálogo e Práticas Educativas*, Volume XIII, Edições Bagaço, Recife, 2012, 171.

⁷⁶ *Ibidem*, 164.

De acordo com Clive Beck⁷⁷ e Clare Kosnik⁷⁸, o construtivismo assenta em quatro exigências relacionadas com o envolvimento intelectual e emocional dos alunos com o conhecimento. Para estes autores, essa relação é essencial para uma maior compreensão dos conteúdos⁷⁹. As condições para o seu desenvolvimento são: *a)* a construção do conhecimento a partir das ideias presentes e experiências passadas dos discentes; *b)* a exploração das ligações entre o conhecimento e os valores dos educandos; *c)* a vivência da dimensão social da aprendizagem e da compreensão, enquanto comunidade de turma; *d)* e a descoberta da ligação entre os conteúdos atitudinais, emocionais, estéticos e comportamentais e um modo de vida específico, com formas de expressão diversificadas.

A partir dos quatro pilares referidos, esta metodologia de ensino e aprendizagem é organizada em nove princípios⁸⁰: *1)* a valorização das ideias, objeções e questionamentos dos alunos; *2)* o estabelecimento de relações entre os tópicos para estudo e a experiência passada ou presente dos educandos; *3)* o levantamento da relevância do conhecimento em relação aos próprios valores ou aos de outras pessoas; *4)* o destaque da importância dos tópicos selecionados para o bem-estar humano; *5)* o aprofundamento sério das ideias partilhadas; *6)* a disponibilização eficiente das conceções e experiências individuais das crianças e jovens; *7)* a seleção de tópicos que tanto se construam com base na comunidade da turma, como a ajudem a construir; *8)* a integração no currículo e na vida da sala de aula de dimensões do conhecimento e da vida, que não apenas o cognitivo; *9)* e a escolha de temas e atividades que envolvam cada um de modo holístico.

⁷⁷ À altura da escrita deste texto, Clive Beck era professor no departamento de Currículo, Ensino e Aprendizagem no Instituto de Estudos em Educação de Ontário da Universidade de Toronto. Foi presidente da Sociedade de Filosofia da Educação da América do Norte. As suas principais áreas de investigação e escrita são o ensino e formação de professores.

⁷⁸ Clare Kosnik, quando este artigo foi editado, era professora associada no Departamento de Currículo, Ensino e Aprendizagem no Instituto de Estudos em Educação de Ontário da Universidade de Toronto. Servia, igualmente, como diretora executiva do projeto de Investigação e Desenvolvimento dos Professores para uma Nova Era na Universidade de Stanford. As suas principais áreas de investigação e publicação são a formação de professores e a educação literária.

⁷⁹ Cf. C. BECK & C. KOSNIK, "The Starting Point - Constructivist Accounts of Learning" In LEITHWOOD, K.; McADIE, P.; BASCIA, N.; RODRIGUE, A. (org.) *Teaching for Deep Understanding - What Every Educator Should Know*, Corwin Press, California, 2006, 23-25.

⁸⁰ Cf. *Ibidem*, 18.

Novamente, sublinho a importância de uma relação dialógica e de proximidade entre professor e discentes, que lhe permita conhecê-los e, desse modo, relacionar as novas aprendizagens com as ideias já possuídas. Ao aprofundar os conteúdos desse modo participativo, torna-se possível a transformação do conhecimento e atitudes dos educandos, através da interpretação dos conceitos, da reflexão sobre a experiência real do mundo e da construção de uma versão própria do conhecimento.

O papel dos docentes é ajudar os alunos a se focarem nos tópicos mais importantes, de modo a que aprendam a pensar com sabedoria e a compreender a realidade a partir de diferentes pontos de vista.

c) Vivência Pessoal da Interioridade

Viver a espiritualidade, à maneira de Jesús Manuel García⁸¹, é celebrar e transfigurar a vida terrena, sem condenar os seus aspetos vitais. Trabalhar a própria interioridade ajuda, assim, na autorrealização enquanto pessoa contemplativa, livre, criativa, autónoma e comprometida⁸².

Um itinerário formativo baseado nesta ideia coloca algumas exigências ao educador, pois, para que seja capaz de viver e propor uma espiritualidade autêntica aos seus alunos, ele deve, em primeiro lugar, praticar interiormente a reflexão e contemplação pessoal.

De modo transversal, é necessário englobar na relação com os educandos um olhar que vai para além da razão, que desperta a mente para a contemplação da beleza e que envolve, sobretudo, o coração no acolhimento ao outro⁸³. Diz-nos Javier Garrido⁸⁴ que esta paixão pelos jovens, revelada no amor incondicional que olha cada um dos educandos com empatia,

⁸¹ Jesús Manuel García, à data da escrita deste artigo, era professor de Teologia Espiritual na Universidade Pontificia Salesiana de Roma.

⁸² Cf. J. M. GARCÍA, "¿Que espiritualidad proponer hoy a los jóvenes?", disponível em http://www.pastoraljuvenil.es/wp-content/plugins/codecanyon-3408117-word-press-office/ptp_stamp.php?id=8979&parentid=&ptp_type=r, a 19/11/2018, 1-6.

⁸³ Cf. *Ibidem*, 4-5.

⁸⁴ Javier Garrido é um religioso franciscano, licenciado em Filosofia e Teologia na Universidade de Friburgo. Nas suas obras, aprofundou sobretudo o estudo da espiritualidade cristã, com ênfase particular nos temas franciscanos, e dedica-se à pastoral dos adultos, destacando principalmente o acompanhamento pessoal.

afetividade e respeito, se torna revelação do próprio Deus, totalmente interessado por cada um e com vontade de se aproximar de cada pessoa⁸⁵.

Na realidade, é muito difícil para os educandos ouvir falar de serviço e de abnegação se o próprio educador não se apresentar como modelo de libertação frente aos complexos de dependência e a uma autoestima insuficiente. Por essa razão é que se torna necessário que o professor de EMRC comece pela sua própria aceitação, voltando a uma espiritualidade vivida no Espírito que torna presente o Eterno.

O supracitado autor é da opinião que a desmontagem mais difícil é efetivamente a da própria imagem. Tal acontece porque exige uma reconciliação consigo próprio, valorizando os seus talentos, libertando-se dos próprios “fantasmas”, perdendo as suas falhas e aceitando o reconhecimento feito pelos outros⁸⁶.

É um caminho de descoberta humilde do próprio eu, que nunca está terminado e que nasce do silêncio interior que permite o verdadeiro encontro com o Outro e a descoberta de si mesmo perante o Outro. Trata-se também de um processo que leva cada um a aceitar com amor a própria finitude e, conseqüentemente, a olhar os outros com dignidade e valor.

Por tudo isto, é essencial que o docente de EMRC viva frequentemente experiências de contemplação, silêncio e reflexão sobre a própria caminhada. Na realidade, só fazendo esta prática na sua própria vida é que ele ganhará as competências necessárias para auxiliar os seus alunos a serem capazes de o realizar e de descobrir, assim, a sua própria dignidade e o valor dos outros.

1.2. Competências que Definem o Professor de EMRC

A disciplina de EMRC mostra-se essencial para o desenvolvimento pleno da pessoa humana, pois apresenta:

⁸⁵ Cf. J. GARRIDO, *Processo Humano y Gracia de Dios - Apuntes de Espiritualidad Cristiana*, Editorial Sal Terrae, Bilbao, 1996, 160; 559; 562.

⁸⁶ Cf. *Ibidem*, 367; 549.

«[...] a totalidade e exigência da proposta cristã de leitura e ação sobre as realidades humanas [...] [e proporciona] a reflexão e as experiências pedagógicas que possibilitem aos alunos e às alunas uma participação na vida da escola, no seu processo educativo e na intervenção social (nomeadamente na sua família e na sua vizinhança) que seja, de acordo com o potencial da sua idade, um contributo eficaz para uma sociedade mais justa, mais bela e mais bondosa»⁸⁷.

Neste sentido, o seu objeto é a totalidade do real, visto a partir da dimensão simbólica da religiosidade, que confere um significado mais profundo às intenções e ações humanas. Sem essa interpretação, «[...] desintegra-se a identidade pessoal e desaparece o suporte do desenho social [...]»⁸⁸, como nos diz o Padre Querubim José Pereira da Silva.

Sendo campo de saber, a EMRC deve apresentar uma sistematização e rigor científico exigentes, de forma a promover a dignidade da pessoa humana em conjunto com as demais disciplinas e o discernimento perante as correntes que vão surgindo na busca da verdadeira Luz.

Com tal noção, o professor de EMRC é desafiado a tornar «[...] presente o Evangelho»⁸⁹, através de gestos e palavras de amor, alegria e esperança que acompanham o «encontro vivo e vital»⁹⁰ entre a cultura e os sonhos e desafios dos alunos. Esta pedagogia do encontro, iluminada pela ação de Jesus, acompanha o que Juan Francisco Ambrósio⁹¹ chama de «[...] leitura da realidade e da vida, inspirada pela dimensão religiosa»⁹².

Por esse ângulo, este trabalho de reflexão tem em consideração a elucidação dos aspetos específicos relativos ao perfil do professor de EMRC, segundo a construção feita por D. Tomaz Silva Nunes. Os âmbitos por ele abarcados são constituídos pela dimensão social, pela questão do desenvolvimento do ensino-aprendizagem e pelo testemunho de fé⁹³.

⁸⁷ SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – Finalidades, Metas, Objetivos e Conteúdos*, SNEC, Moscavide, 2014, 163.

⁸⁸ Q. J. P. SILVA, “O Saber Religioso, Factor de Cultura e Educação”, *In Fórum de Educação Moral e Religiosa Católica*, SNEC, Lisboa, 2005, 24.

⁸⁹ CONGREGAÇÃO PARA O CLERO, *Diretório Geral para a Catequese*, 73.

⁹⁰ CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, “*A Escola Católica*”, 26.

⁹¹ Juan Francisco Ambrosio é docente na Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa e coordenador da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do Mestrado no Ensino de EMRC. Foi diretor pedagógico do Colégio Andrade Corvo, de 1990 a 1993, vice-diretor do Colégio do Sagrado Coração de Maria, de 1994 a 1998, e diretor-adjunto do Secretariado Diocesano do Ensino Religioso do Patriarcado de Lisboa, de 1998 a 2001.

⁹² J. F. AMBROSIO, “Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Católica”, *In Fórum de Educação Moral e Religiosa Católica*, SNEC, Lisboa, 2005, 159.

⁹³ Cf. T. S. NUNES, “O Perfil do Docente de Educação Moral e Religiosa Católica”, 87.

Por outro lado, o professor de EMRC, enquanto enviado pela Igreja e nomeado pelo Ministério da Educação, deve também possuir um perfil que contemple as várias competências científicas e profissionais previstas. Para as conhecer, podemos ter em conta o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que determinam o regime de qualificação para a docência, e o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, que apresenta a 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. Este quadro orientador abarca as dimensões: *a)* profissionais, sociais e éticas; *b)* de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com a componente científico-pedagógica centralizada no exercício profissional; *c)* de participação na vida da escola e de relação com a comunidade educativa; *d)* e de desenvolvimento profissional e formação contínua.

Aliadas a estas, surgem outras habilitações relativas à condição particular do docente de EMRC. A sua especificidade faz com que seja de extrema relevância refletir acerca de quais as competências humanas, docentes e crenças que deverá possuir e, em consonância com as mesmas, sobre o modo como lhe é pedido que marque a sua presença nas escolas.

Ao realizar uma pesquisa pelos sítios eletrónicos das vinte dioceses portuguesas (excetuando o Serviço de Assistência Religiosa das Forças Armadas e de Segurança), só encontrei uma referência ao perfil do professor de EMRC em três delas⁹⁴.

Na Diocese do Algarve, verifica-se que os estatutos necessários para a criação de um documento regulador para os professores que lecionam a disciplina de EMRC foram propostos em 2006, mas que não mais foram referidos a partir dessa data⁹⁵. Nessa altura, a reflexão foi uma tentativa de resposta às propostas nacionais feitas nesse sentido, com a consciência,

⁹⁴ Esta pesquisa foi reconfirmada a 8 de janeiro de 2019, tendo sido encontrados os mesmos resultados que anteriormente.

⁹⁵ Cf. DIOCESE DO ALGARVE, *Algarve Preparar Estatutos para Encontrar Perfil do Professor de EMRC*, 14 junho 2006, disponível em <https://diocese-algarve.pt/algarve-prepara-estatutos-para-encontrar-perfil-do-professor-de-emrc/>, a 08/01/2019.

expressa por D. Manuel Quintas⁹⁶, da urgência da criação de um perfil «[...] para dignificar o próprio serviço que os professores prestam nas escolas [...]».

A Diocese de Leiria-Fátima⁹⁷ e a Diocese de Aveiro⁹⁸, por seu lado, apresentam critérios para a admissão e recondução dos docentes de EMRC, datados de junho de 2008 e de janeiro de 2014, respetivamente. Estas exigências baseiam-se no Diretório Geral para a Catequese, de 1997, da Congregação do Clero, e no documento da CEP, de 2006, intitulado “Educação Moral e Religiosa Católica. Um Valioso Contributo para a Formação da Personalidade”.

Ao abordar estes e outros documentos da CEP acerca do papel do professor de EMRC e notícias relativas aos encontros em torno do trabalho e presença do professor de EMRC na Escola, facilmente se é levado a um foco principal. De facto, a maior parte dos apontamentos referem-se à questão do dinamismo de conversão, dentro da personalidade religiosa. Este destaque dado ao comportamento crente é relativo àquilo que Jorge Paulo Pereira resume como «[...] testemunho de vida e actualização da fé [naquilo] em que diz acreditar»⁹⁹.

Sem retirar qualquer importância a este aspeto, penso ser fundamental tomar os cuidados necessários para que o professor de EMRC seja visto plenamente como um verdadeiro profissional da educação. Paralelamente, é essencial agir para que o tempo letivo dessa área seja percecionado como um espaço com tanta seriedade quanto aquele atribuído às restantes disciplinas.

⁹⁶ D. Manuel Neto Quintas é bispo do Algarve desde 2004, pertencendo à Congregação dos Sacerdotes do Sagrado Coração de Jesus.

⁹⁷ Cf. DIOCESE DE LEIRIA-FÁTIMA, *Critérios para a Admissão e Recondução de Docentes de Educação Moral e Religiosa Católica na Diocese de Leiria-Fátima*, 23 junho 2008, disponível em http://www.leiria-fatima.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=256:critérios-para-a-admissao-e-reconducao-de-docentes-de-educacao-moral-e-religiosa-catolica-na-diocese-de-leiria-fatima&catid=111:nomeacoes-legislacao&Itemid=510, a 08/01/2019.

⁹⁸ Cf. DIOCESE DE AVEIRO, *Critérios para a Admissão de Candidatos à Lecionação de Educação Moral e Religiosa Católica*, janeiro 2014, disponível em <https://diocese-aveiro.pt/emrc/escolas/perfil-do-professor/>, a 08/01/2019.

⁹⁹ J. A. P. PEREIRA, “Questões Fundamentais – Didáctica de Educação Moral e Religiosa Católica”, *In Fórum de Educação Moral e Religiosa Católica*, SNEC, Lisboa, 2005, 120.

1.2.1. Principais Dimensões Envolvidas na Delineação de um Perfil

O pensamento em torno dos princípios que devem pautar a ação deste docente desvenda várias dimensões. Ela deve na sua base as orientações legais e da CEP¹⁰⁰ e a opinião de vários autores reconhecidos, com especial relevância dada aos trabalhos de Jorge Paulo Pereira, que analisou os perfis dos professores no contexto de outros países¹⁰¹, e de Dimas Oliveira Pedrinho, que ponderou os desafios colocados ao professor de EMRC¹⁰².

a) Competências Humanas e Éticas

No que diz respeito ao seu perfil humano, o professor de EMRC deve assumir as exigências civis, éticas e deontológicas da sua prática profissional, apontadas nos supracitados Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, e Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, relativos à qualificação científica e pedagógica e ao aperfeiçoamento profissional permanente. Aliado a tudo isto, é também essencial que esteja desperto para os problemas do mundo contemporâneo e para as dimensões ética e cívica, numa perspetiva de inserção na dinâmica educativa da escola.

O seu equilíbrio e maturidade emocional e humana serão testemunhados nas relações interpessoais que estabelece e na sua postura enquanto mediador. Simultaneamente, a sua integridade e coerência surgem quando protege a segurança dos outros e se manifesta imparcial no que diz respeito a pessoas e propriedades.

b) Competências Profissionais, Docentes, de Participação na Escola e Envolvimento na Comunidade

No campo das competências científicas, o professor de EMRC deve apresentar: *a)* domínio claro e rigoroso das áreas da Moral, da Religião e dos conteúdos teológicos radicados nas Escrituras e no Magistério; *b)* capacidade de diálogo com os diferentes saberes; e *c)* posse dos conhecimentos das Ciências da Educação. Relativamente às capacidades educativas, deve ser

¹⁰⁰ Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Carta "Educação Moral e Religiosa. Um Valioso Contributo para a Formação da Personalidade"*, Conferência Episcopal Portuguesa, Fátima, 27 abril 2006.

¹⁰¹ Cf. J. A. P. PEREIRA, "Uma Perspetiva sobre o Perfil do Professor", 97-123.

¹⁰² Cf. D. O. PEDRINHO, "A Missão Evangelizadora em Contexto Escolar", 125-239.

capaz de: *a)* ensinar por competências, criando situações adequadas e criativas; *b)* gerir o Programa, ajustando-o às necessidades dos alunos; *c)* adotar procedimentos técnico-pedagógicos que promovam o ensino centrado no aluno e a partir dele; e *d)* recorrer a meios auxiliares tecnológicos numa perspetiva de «[...] diakonia de verdade»¹⁰³, como aponta o Papa Bento XVI.

Assim, é essencial que o professor de EMRC seja competente nos domínios da sua área, da didática e da pedagogia, o que implica não apenas um jeito e gosto pela missão educativa, mas também uma visão crítica e de conjunto dos principais aspetos educativos e uma compreensão das áreas relevantes do ensino básico e secundário.

Simultaneamente, ao ser capaz de planificar de forma coerente, inovadora e exigente os objetivos pedagógicos, de acordo com as necessidades dos seus alunos, a avaliação que realizar será mais clara, variada e interativa e conseguirá, igualmente, gerir o comportamento das turmas de uma forma mais justa, sensível, firme e consistente.

O seu desenvolvimento profissional está também intimamente relacionado com a reflexão que desenvolver em torno do Programa oficial, das suas práticas, da sua formação e comportamento, a partir da avaliação, da experiência de outros colegas e de bibliografia.

O cumprimento das orientações do sistema educativo e da escola, aliado a um trabalho autónomo e sem necessidade de supervisão, contribuirá para a valorização do seu próprio estatuto profissional na sociedade. Ao envolver os alunos nos processos de aprendizagem, avaliação e gestão, ajudá-los-á a fazer progressos a partir das suas circunstâncias e a valorizar a si próprios e ao seu património.

Por outro lado, é também de extrema importância que o docente de EMRC participe nas atividades de administração e gestão de escola, estimulando o trabalho em grupo e o sucesso coletivo e dos outros professores. Do mesmo modo, a sua presença também se deverá notar na parceria de trabalho com os restantes profissionais da comunidade educativa, apreciando a

¹⁰³ BENEDICTI PP. XVI, *Discorso del Santo Padre Benedetto XVI ai Presuli della Conferenza dei Vescovi Cattolici degli Stati Uniti d'America (Regione XIII), In Visita "Ad Limina Apostolorum"*, Libreria Editrice Vaticana, 5 maio 2012.

cooperação na elaboração e realização de projetos de intervenção e as capacidades e contribuições dos seus parceiros.

Igualmente, com as famílias e a comunidade envolvente, deverá ser marca de sensibilidade e eficácia na reação perante as diferenças entre contextos e na comunicação com os pais e encarregados de educação. A afirmação da escola na comunidade estará também dependente da sua sensibilidade perante a problemática sociocultural da mesma e do mérito dado aos saberes e práticas sociais do local onde se enquadra.

c) Competências Crentes e de Conversão

Quanto à sua condição específica distintiva, o professor de EMRC deve apresentar um perfil cristão caracterizado: *a)* pela visão hermenêutica proposta pela disciplina de EMRC; *b)* pela dedicação a cada aluno, como rosto de Cristo; *c)* pela inserção na comunidade educativa, enquanto característica «[...] daquele que está em Deus [...]»¹⁰⁴; *d)* pela colaboração com a comunidade eclesial, dispondo-se a assumir as orientações diocesanas e nacionais e a comprometer-se com a comunidade; *e)* pelo estabelecimento de pontes entre a Igreja e o mundo, optando, claramente, por uma opção cristã de vida, em consonância com as normas da Igreja; e *f)* pelo testemunho sacramental de esperança e conversão, através de uma vida coerente e comprometida eclesialmente.

Para que tal tenha lugar, torna-se necessário um conjunto de competências passíveis de desenvolver apenas através de uma vida ativa de oração e contemplação, em comunidade e de modo pessoal, baseada nos valores evangélicos. Contudo, é muito difícil monitorizar tal vivência, apesar da possibilidade de proporcionar momentos de oração, reflexão e convívio que auxiliem no processo de conversão pessoal e interior.

¹⁰⁴ D. A. SANTOS, “O Professor de EMRC”, 17.

Na realidade, por outro lado, a presença do professor de EMRC na Escola enquanto testemunho do Evangelho e compromisso para com a Igreja é retratada também consoante a sua abertura de espírito, a sua consciência universal e o seu papel enquanto construtor de esperança.

Parte ainda integrante deste domínio é a relação próxima de comunhão afetiva e efetiva com os Pastores. Por tudo isto, o professor de EMRC deverá recordar-se sempre de que ser católico é ser também capaz de perscrutar os sinais dos tempos e de preservar os fatores de identidade religiosa e cultural, de um modo vivo, consciente e ativo.

1.2.2. Um Caminho Atravessado pela Antropologia Cristã

Ao pensar as várias competências relativas ao perfil do professor de EMRC, verifica-se que são abarcadas diversas dimensões. Contudo, neste trabalho, necessitei de especificar o meu campo de estudo.

Para tal, em consonância com os três aspetos que já foram tocados, e tendo em consideração os resultados da minha prática e da troca de ideias, dei preferência: *a)* à dimensão social, relativa à personalidade humana; *b)* ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, relacionado com a personalidade docente; e *c)* ao aspeto de testemunha de fé, no campo da personalidade crente. Assim sendo, não foram aprofundadas neste documento específico (não sendo colocado de parte o seu estudo no futuro): a dimensão ética, o aspeto profissional, a participação na escola e envolvimento na comunidade e o dinamismo de conversão.

Consequentemente, a realização deste estudo abarcou dois grandes domínios científicos: as ciências da religião e da educação. No campo das ciências da religião, abraçou os domínios da antropologia cristã e da espiritualidade cristã. No que se refere à área da educação, tocou em aspetos relacionados com a psicologia e com a didática.

É essencial partir dum pilar específico – neste caso, a antropologia cristã – para poder delinear o ponto de partida da prática do professor de EMRC. Este ponto de vista é o sustento da relação que este docente estabelece com os seus alunos, de maneira específica, e com aqueles

com quem se encontra, de uma forma geral. É o aspeto transversal que atravessa todas as dimensões já apontadas: a personalidade humana, docente e crente.

Aliada à psicologia, a antropologia cristã permitiu aprofundar o aspeto da dimensão social inerente à relação que o docente de EMRC estabelece com aqueles com quem se cruza diariamente. De mão dada com a didática, essa área possibilitou encontrar uma proposta de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que sustente a prática deste professor. Por fim, em íntima relação com a espiritualidade cristã, foi possível propor um caminho mais concreto pelo qual este profissional poderá pautar a sua vivência crente, de modo a melhor experimentá-la e dela ser melhor testemunha.

1.2.3. Um Percorso Traçado...

Num primeiro momento, foi necessário clarificar quais as exigências apresentadas ao docente de EMRC. Como tal, voltei a abordar o percurso delineado na disciplina de Didática Específica de EMRC, complementando-o com a pesquisa em revistas da especialidade, em documentos da CEP, em orientações dadas pelas várias dioceses, em artigos relativos aos encontros deste grupo profissional, existentes no sítio eletrónico *Ecclesia*¹⁰⁵, e em relatórios finais de Mestrado. Nos dois últimos casos específicos, optei por uma faixa cronológica que foi até 2008, abarcando os últimos dez anos de reflexão nesta área.

Tendo em conta as leituras realizadas e considerando a especificidade do professor desta disciplina, preferi elucidar os três aspetos já apontados relativos ao seu perfil – a sua dimensão social, a questão do desenvolvimento do ensino-aprendizagem e o seu testemunho de fé. Fi-lo, inspirando-me na ação do próprio Jesus como ponto de partida para o agir do educador de EMRC.

Nesse processo de revisão de literatura, descobri que, em Portugal, existe uma grande lacuna relativa a este campo de estudo. Foi assim que me deparei com artigos anglo-saxónicos

¹⁰⁵ Na *Webgrafia*, é possível confirmar os vários artigos que foram analisados.

que me guiaram para a presença de marcas na ação do próprio Cristo que podem ser interpretadas como incentivo a uma metodologia construtivista. A partir desse momento, optei por me concentrar nessa perspectiva, de modo a esclarecer o perfil do professor de EMRC no que se refere à sua personalidade docente, mais concretamente ao processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

A questão da relação de proximidade como marca da personalidade humana do docente de EMRC nas suas relações sociais foi resultado da minha própria prática profissional, para além do ano de PES. Os estudos desenvolvidos na disciplina de Antropologia Cristã, parte integrante deste Mestrado, também me levaram a ter uma maior atenção ao Olhar do próprio Jesus e à Sua capacidade de tocar e mudar as vidas com quem Se encontrava de modo mais próximo.

Relacionado com a minha reflexão pessoal em torno da PES – e da vivência quotidiana profissional e pessoal – surgiu a questão da grande pertinência da experiência de interioridade para que a autoridade e testemunho do professor sejam reconhecidas pelos seus alunos. A disciplina de Espiritualidade e Cultura Juvenis, unidade integrante deste Mestrado, apelou para este aspeto, apresentando-o como essencial para uma proposta efetiva de vivência da espiritualidade.

1.2.4. ...Frente a Trabalhos e Intervenções Anteriores

Ao pesquisar outros relatórios finais de Mestrado no Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa realizados em torno do perfil do professor de EMRC nos últimos 10 anos, encontrei apenas o trabalho de José Paulo de Carvalho Pereira, datado de 2015, com o título “O Professor de EMRC visto pelos Pares do Externato Marista de Lisboa – Contributos para a Compreensão do Papel do Professor de Educação Moral e Religiosa Católica”¹⁰⁶.

¹⁰⁶ J. P. C. PEREIRA, O Professor de EMRC visto pelos Pares do Externato Marista de Lisboa – Contributos para a Compreensão do Papel do Professor de Educação Moral e Religiosa Católica, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2015, disponível em <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/19958>, a 19/11/2018.

Tendo em conta esta situação, aliada à já apontada quase inexistência de documentos diocesanos relativos às exigências feitas ao docente desta disciplina, fui levada a considerar ainda mais a necessidade de uma reflexão séria e ponderada em torno deste tema.

O referido estudo de José Paulo de Carvalho Pereira visou compreender se os contributos do professor são esclarecedores da sua missão educativa e do serviço que ele presta à escola. Para tal, o investigador questionou os pares do Externato Marista de Lisboa, de modo a conhecer como o docente desta disciplina é visto por eles e como essa visão condiciona a representação do contributo de EMRC para a formação humana dos alunos.

As grandes suposições que estiveram na base do seu estudo foi o facto de os professores estarem mal preparados profissionalmente, sendo, muitas vezes, olhados pelos seus pares como doutrinadores e pouco capazes de realizar as tarefas relacionadas com o processo de programação e com a adequação dos critérios de avaliação¹⁰⁷.

Das várias questões apresentadas, a melhor que se relaciona com o presente estudo é a número quatro: «Qual das afirmações lhe parece mais ajustada à caracterização do perfil do professor de EMRC?»¹⁰⁸. Das seis hipóteses levantadas pelo autor: 38% dos visados optaram por «Testemunho de fé, alegria e humanidade», 23%, por «Pessoa com elevado sentido de humanidade» e 18%, por «Pessoa especialmente atenta ao que se passa na comunidade educativa». As afirmações menos seleccionadas foram «Pessoa que vive o que ensina» (10%), «Pessoa bem preparada cientificamente» (3%) e «Pessoa crente» (3%). Cerca de 1% dos participantes optou por «Nenhuma das afirmações é ajustada à caracterização do perfil do professor de EMRC».

A conclusão de José Paulo de Carvalho Pereira foi que, «[...] se o professor de EMRC não for um testemunho autenticamente crente e que irradie a alegria da proposta que transmite, de nada serve ser uma pessoa bem preparada cientificamente»¹⁰⁹. Ora, na realidade, ao analisar o seu estudo, não consigo compreender como foi possível chegar à conclusão apresentada. Do

¹⁰⁷ Cf. *Ibidem*, 26.

¹⁰⁸ *Ibidem*, 63.

¹⁰⁹ *Ibidem*, 64.

meu ponto de vista, a realização da pergunta quatro daquele modo concreto possibilita apenas suspeitar que o professor de EMRC não está bem preparado cientificamente¹¹⁰.

Do mesmo modo, na minha perspectiva, as várias hipóteses de respostas colocadas acabam por ser fortemente limitadoras em relação ao real objetivo da pergunta, que deveria encaminhar para a caracterização do perfil do docente desta disciplina. Sou dessa opinião, porque as propostas parecem não englobar as várias dimensões constitutivas do ser professor, nem permitir a seleção de várias afirmações.

Realmente, na primeira parte do seu trabalho, o autor descortina o papel daquele professor a partir de uma abordagem antropológica, teológica e pedagógica. Todavia, ao exigir a escolha de apenas uma opção de entre as sete propostas que destacam, principalmente, a abordagem antropológica e que são, nalguns casos, extremamente ambíguas, não se torna possível, para um leitor externo, compreender efetivamente o perfil do professor de EMRC, de acordo com a perspectiva dos seus pares.

Uma das principais ilações alcançadas neste estudo é a de que «[...] a presença do professor de EMRC na escola humaniza-a e dá-lhe contextos de fé e esperança»¹¹¹. Interpreto esta afirmação, considerando que o docente desta disciplina é visto como alguém cuja ação desperta para a construção de uma imagem autêntica do ser humano e para o aprofundamento da reflexão crítica em torno da realidade.

No entanto, coloco aqui uma questão: de que maneira é que é traduzida nesta afirmação a especificidade inerente à função docente? Ao partir da afirmação de José Paulo de Carvalho Pereira, não sou capaz de diferenciar o profissional de EMRC de qualquer outro batizado.

De acordo com o Catecismo da Igreja Católica, como qualquer batizado, ele recebe a missão de testemunhar uma vida santa e uma caridade eficaz, na expectativa da visão de Deus¹¹². Contudo, Maria do Céu Roldão sublinha que «[...] o caracterizador distintivo do

¹¹⁰ Não pretendo, de modo algum, retirar qualquer veracidade à afirmação deste autor. Tenciono apenas alertar para o facto de que é necessário justificar de modo claro as alegações realizadas.

¹¹¹ *Ibidem*, 71.

¹¹² Cf. *Catecismo da Igreja Católica*, Libreria Editrice Vaticana, 1997, 1273-1274.

docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a acção de ensinar»¹¹³.

Como posso, então, pensar esta definição frente ao que o próprio coordenador do departamento de EMRC do SNEC, Fernando Moita, afirma, quando apresenta o docente desta disciplina como «Alguém que é capaz de rir, chorar com eles [com os alunos], quando for necessário, e propor qualquer coisa mais»¹¹⁴?

É neste sentido que proponho o presente estudo, que pretende clarificar as competências que o professor de EMRC deverá possuir, para que, de facto, seja capaz de cumprir o específico da sua missão educativa.

1.3. Professor de EMRC: Que Perfil?

Feita a explanação referente à revisão da literatura em torno do perfil do professor de EMRC, chega-se à conclusão de que existe uma grande necessidade de repensar as competências deste agente enquanto profissional da educação.

A grande maioria das intervenções realizadas pelos bispos portugueses e pelos próprios representantes do departamento da EMRC é focada no seu papel missionário como crente e contributo para a humanização dos alunos. Sem retirar qualquer valor a estas características, sinto, no entanto, que raramente é dado destaque às competências específicas que lhe permitem intitular-se como “professor”.

Considerando as características e carências da sociedade pós-moderna em que nos enquadrados, principalmente no que se refere ao contributo para a verdadeira humanização, é necessária uma reflexão séria e fundamentada. Esta deverá englobar um ponto de vista não apenas pastoral e crente, mas também pedagógico, antropológico e psicológico sobre quais as

¹¹³ M. C. ROLDÃO, “Função Docente”, 1.

¹¹⁴ AGÊNCIA ECCLESIA, *EMRC: Responsáveis Católicos Sublinham Importância da Disciplina no Contexto Escolar*, 17 fevereiro 2018, Alfragide, disponível em <http://www.agencia.ecclesia.pt/portal/emrc-responsaveis-catolicos-sublinham-importancia-da-disciplina-no-contexto-escolar/>, a 19/11/2018.

competências que são necessárias ao desenrolar do papel e ação do docente de EMRC. Tal poderá ser, inclusivamente, um dos sustentos para a justificação da presença desta disciplina na Escola.

Ao longo da contextualização deste relatório, foram vários os momentos em que se destacaram textos bíblicos, como o diálogo de Jesus com Pedro e os primeiros discípulos, com Zaqueu, com a mulher samaritana e com os discípulos de Emaús. Esse foco foi feito enquanto exemplos dos encontros que Jesus estabeleceu inúmeras vezes. Nestes, é possível encontrar características da ação de Jesus que poderão servir de inspiração para a ação educativa – nas suas dimensões humana, científica e crente. A partir delas, talvez se consiga sustentar uma sugestão de conduta profissional para o professor de EMRC.

Deste modo, pretendo suportar hipóteses relativas às competências que são aconselhadas ao docente de EMRC não apenas numa abordagem teórica, com base nos principais autores da área da educação na atualidade, mas também a partir daquilo que é específico na ação deste educador: a contribuição para a humanização do próprio Homem, continuando a missão de Jesus Cristo.

2. QUE COMPETÊNCIAS PARA O PROFESSOR DE EMRC?

Com a revisão de literatura apresentada no capítulo anterior, formei a opinião de que é urgente a reflexão em torno de um referencial de exigências para o professor de EMRC. Esta construção deve comprometer-se não apenas com as dimensões crente e relacional, mas também com o que o docente desta disciplina tem de específico enquanto profissional da educação.

A concentração nos aspetos social, profissional e crente é o ponto de partida para envolver conscientemente cada docente de EMRC na sua vivência profissional e pessoal, assim como as instituições de formação inicial e os projetos de formação promovidos a nível diocesano e nacional.

Por um lado, a dedicação séria a este assunto abarca, obrigatoriamente, a consciência de que este profissional deve ser, de facto, especialista em educação. Por outro, apenas a envolvimento das principais áreas do conhecimento relacionadas com o agir deste profissional – a antropologia cristã, a pedagogia e a espiritualidade – tornarão possível um verdadeiro e sustentado acompanhamento aos professores de EMRC.

Tudo isto é essencial para que estes educadores componham a bagagem social, profissional e pessoal indispensável à sua vocação. Nesse sentido, recordo que a presença desta disciplina só é justificável enquanto os tempos a ela dedicados forem contributos efetivos e sustentados para o desenvolvimento integral e humanizador dos alunos concretos de cada contexto escolar.

2.1. Uma Reflexão que Parte da Ação de Jesus

É assim que destaco a urgência de envolver criteriosamente os responsáveis por esta questão: a CEP, o SNEC, os Secretariados Diocesanos, as Equipas Formadoras do Mestrado em Ciências Religiosas – Ensino de EMRC e os próprios docentes desta disciplina. Apenas com o contributo de todos os agentes poderemos efetivamente justificar a presença do professor de

EMRC na Escola, de um modo direto enquanto participante ativo e pleno na humanização da sociedade e, indiretamente, como mensageiro do *logos* revelado. É uma ação decorrente não apenas do facto de ser batizado, mas, de modo específico, da postura enquanto educador consciente e reflexivo, assumindo a sua singularidade como profissional da educação batizado.

O ponto de partida para todo este trabalho teve como fundamento o Evangelho. Neste caso, envolvi os textos bíblicos referentes ao chamamento de Pedro e dos primeiros discípulos (Lc 5,1-11), ao encontro com Zaqueu (Lc 19,1-10), ao diálogo com a mulher samaritana (Jo 4,1-42) e à conversa com os discípulos de Emaús (Lc 24,13-35). A partir da ação do próprio Jesus, descoberta nestes trechos e fonte de inspiração para a postura do educador, quis encontrar aspetos essenciais que ajudem no aprofundamento da proposta de perfil do professor de EMRC.

Foi também meu objetivo, com a reflexão realizada, aumentar as minhas competências, observando e avaliando a minha própria prática enquanto docente de EMRC – de modo especial, aquela desenvolvida no âmbito da PES. Assim, espero tomar consciência de quais os aspetos ao que deverei dedicar mais tempo e esforço para me tornar uma professora mais competente.

Pretendo, igualmente, capacitar-me no sentido de sustentar as minhas decisões pedagógicas, relacionais e de vivência espiritual na própria ação de Jesus, cuja missão de revelação da dignidade do próprio ser humano é continuada diariamente no contexto escolar pelos docentes de EMRC.

2.2. Uma Pergunta e Três Hipóteses

Tendo em conta tudo o que foi apresentado anteriormente, a pergunta inicial para este relatório é:

Quais as competências que o professor de EMRC deverá possuir para, desse modo, ser um bom educador à luz da ação de Jesus?

Com esta questão, quis compreender a relação entre a variável independente – a ação de Jesus (testemunhada nos Seus encontros com Pedro e os primeiros discípulos, com Zaqueu,

com a mulher samaritana e com os discípulos de Emaús) – e a variável dependente – as competências que o professor de EMRC deverá possuir (no campo relacional, didático e cristão).

Como tal, proponho as seguintes hipóteses, submetidas a uma verificação das variáveis, com recurso a procedimentos de análise específicos:

H1: Se Jesus se empenhou em construir uma relação de proximidade com quem Se encontrava, valorizando e construindo o conhecimento a partir das suas ideias e experiências, então posso considerar, em princípio, que é aconselhável que o professor de EMRC olhe cada um dos seus alunos com Amor e os escute ativamente, relacionando os tópicos para estudo, tanto quanto possível, com as suas ideias, objeções, questionamentos e experiências passadas e presentes.

H2: Se Jesus ensinou processualmente aqueles com quem dialogava, relacionando o conhecimento com os seus valores e proporcionando oportunidades para que eles vivenciem a dimensão social da aprendizagem, então posso inferir, em princípio, que é aconselhável que o professor de EMRC explore os temas a partir de uma metodologia construtivista, que nasce da relação com os valores dos próprios alunos e com o bem-estar da humanidade.

H3: Se Jesus teve como prioridade prévia ao diálogo a vivência concreta daquilo que ensinava, então posso concluir, em princípio, que é aconselhável que o professor de EMRC trabalhe a sua própria interioridade antes de a provocar nos seus alunos.

Considerando tudo o que já foi apontado, pretendo ser capaz, através da análise de conteúdo dos supracitados textos bíblicos, de descobrir: *a)* a relação que o professor de EMRC deverá estabelecer com os seus alunos; *b)* as marcas relevantes na ação de Jesus que poderão indiciar algumas características passíveis de serem apontadas dentro de um modelo pedagógico específico; *c)* a fonte para uma palavra e ação com autoridade.

A partir desta descoberta, espero, por um lado, destacar a necessidade de os professores de EMRC possuírem competências nestes campos para, efetivamente, responderem à sua

vocação profissional. Por outro, almejo ressaltar a imprescindibilidade de as instituições de formação inicial e contínua serem capazes de propor modos concretos de desenvolver as referidas aptidões.

3. UM OLHAR SOBRE O EVANGELHO

3.1. *Uma Investigação Documental*

Na contextualização geral inicial, realizei o levantamento bibliográfico da informação relativa à definição de um perfil para o professor de EMRC e justifiquei a principal teoria que sustenta este relatório. Afirmo, assim, que, na minha perspetiva, é urgente pensar sobre o que é específico do docente de EMRC e sobre o conjunto de competências humanas, científicas e crenças que lhe possibilitem construir uma relação de proximidade com os seus alunos, estruturar as suas aulas a partir de uma metodologia construtivista e sustentar a sua ação numa vivência pessoal da interioridade.

Para comprovar tal raciocínio, optei então por um método de investigação que me permitiu avaliar, de forma objetiva e sistemática, as evidências existentes relativas às diversas dimensões apresentadas. Foi por esta razão que selecionei a investigação documental, esperando, a partir da pesquisa em torno dos textos bíblicos Lc 5,1-11; 19,1-10; 24,13-35; Jo 4,1-42, encontrar informações importantes para o propósito deste relatório e, assim, basear as evidências naquilo que de mais específico esta disciplina tem: a fonte evangélica.

Procedi, desta forma, a uma analogia, comparando dois tópicos: as competências do docente de EMRC e o perfil de Jesus enquanto inspiração para a ação educativa. Foi minha esperança, ao aprofundar os aspetos inerentes a esta questão, graças a um trabalho sustentado na análise de conteúdo, descobrir e agrupar ideias em categorias, classificando-as e, com o auxílio da pedagogia, ilustrando o seu significado de um modo concreto.

A realização de uma investigação documental e consequente análise de conteúdo permitiram, segundo defendem Hermano Carmo¹¹⁵ e Manuela Malheiro Ferreira¹¹⁶, descrever, de um

¹¹⁵ À data da escrita desta obra, Hermano Carmo era professor catedrático do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, da Universidade de Lisboa e da Universidade Aberta.

¹¹⁶ Manuela Malheiro Ferreira, quando esta obra foi editada, lecionava a cadeira de Metodologia da Investigação nos Mestrados em Relações Interculturais e em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta e de Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa.

modo objetivo e sistemático, o conteúdo manifestado no documento sujeito a análise¹¹⁷. Esta foi, então, uma investigação que se apoia sobretudo no método indutivo, procurando retirar uma implicação após a consideração de um caso particular.

Uma outra razão que me levou a optar pela análise de conteúdo como técnica de investigação relaciona-se, efetivamente, com as possibilidades que esta metodologia permite. Como defendem os já apresentados autores, o seu objetivo é a interpretação de informação de forma objetiva e sistemática¹¹⁸.

O Universo desta investigação engloba a ação de Jesus passível de inspirar uma conduta docente. Todavia, sendo inviável a realização de um estudo que abarcasse todo o Evangelho, necessitei de optar por uma amostra representativa de momentos textuais, garantindo que os trechos selecionados fossem efetivamente emblemáticos. Tive como objetivo fazer uma seleção equilibrada que me permitisse realizar inferências válidas a partir dos dados recolhidos numa amostra suficientemente ampla para tal.

Na opinião de Alberto Barros Sousa¹¹⁹, quando se seleciona um determinado método de investigação, dever-se-á fazê-lo em função da estratégia mais adequada para avaliar as hipóteses apresentadas¹²⁰. Considerei então as hipóteses que pretendia sustentar e, assim sendo, refleti, de entre os diversos textos bíblicos que os autores referiam, quais aqueles que contemplariam mais características de entre aquelas sugeridas nas suspeitas.

Após refletir com muita seriedade nas várias amostras possíveis e ter feito uma primeira leitura em torno da metodologia de análise de conteúdo e de diversos trechos bíblicos que

¹¹⁷ Cf. H. CARMO & M. M. FERREIRA, *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*, Universidade Aberta, Lisboa, 2008.

¹¹⁸ Cf. *Ibidem*, 269.

¹¹⁹ Alberto Barros de Sousa é doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Évora e em Neuropsicologia pela Universidade Ashton-Ashley, possuindo um mestrado em Psicologia da Educação pela Universidade de Bristol e outro pelo Instituto de Psicologia Aplicada. Foi educador, professor do Ensino Básico e Secundário e dedicou-se, posteriormente, no Ensino Superior, à formação de educadores, professores e psicopedagogos.

¹²⁰ Cf. A. B. SOUSA, *Investigação em Educação*, Livros Horizonte, Lisboa, 2009, 44.

poderiam ser sujeitos a análise, optei por quatro exemplos de momentos do encontro de Jesus, assinalados pelos vários autores estudados:

- O chamamento de Pedro e dos primeiros discípulos (Lc 5,1-11), modelo da consideração de Jesus pelos outros, naquilo que cada um tem de original e único, identificando o seu valor e promovendo a sua importância;
- O encontro com Zaqueu (Lc 19,1-10), exemplo do modo como Jesus amou e valorizou o ser humano, reconhecendo nele a sua dignidade enquanto pessoas;
- O diálogo com a mulher samaritana (Jo 4,1-42), modelo da forma como Jesus apostava na humanidade, investindo tempo e capacidade nos encontros afetivos;
- A conversa com os discípulos de Emaús (Lc 24,13-35), exemplar do acolhimento caloroso de Jesus, que leva à descoberta do amor misericordioso de Deus e à experiência da vida da graça.

É minha opinião, sustentada na bibliografia analisada, que estas secções possibilitam abarcar as várias dimensões apontadas como essenciais para a delimitação de um perfil para o docente de EMRC, enquanto representativas dos vários momentos em que Jesus se deteve com as diversas pessoas a quem tocou. Trata-se, então, de uma investigação de carácter qualitativo, que almeja definir características essenciais ao perfil deste profissional a partir da ação de Jesus, enquanto fonte de inspiração para a ação pedagógica.

Tendo em conta todos estes aspetos, e de acordo com a opinião de Judith Bell¹²¹, utilizei o Evangelho como fonte inadvertida, considerando que o fiz com uma finalidade diferente daquela com que foi produzido¹²². O seu intuito inicial era o anúncio do *kerygma*. Contudo, aqui, recorri às suas marcas textuais para encontrar indícios que pudessem orientar na construção de um perfil para o professor de EMRC.

¹²¹ Judith Bell é especializada em Educação Contínua e desenvolveu trabalhos a nível da Pesquisa Educativa e da Educação de Adultos.

¹²² Cf. J. BELL, *Como Realizar um Projecto de Investigação*, Gradiva, Lisboa, 2004, 105.

Como procurei também indicadores relativos a uma vivência prévia da interioridade, necessitei de incluir o texto anterior a cada passagem, dentro da respectiva secção narrativa¹²³. Relativamente ao trecho de Lc 5,1-11, inserido na 3.^a secção narrativa do Evangelho segundo São Lucas, relativo ao ministério de Jesus na Galileia, contemplei os versículos anteriores, a partir de Lc 4,14, para descobrir indicadores relativos às Competências Enquanto Crente. No caso do texto de Lc 19,1-10, fi-lo a partir de Lc 9,51, que marca o início da 4.^a secção narrativa deste evangelho, relativa à subida para Jerusalém. Quanto a Jo 4,1-42, abordei os versículos a partir de Jo 2,13, o início da parte B da secção relativa ao ministério de Jesus, no que respeita ao anúncio do Reino, mais concretamente, durante a vivência da primeira Páscoa. Por fim, o encontro com os discípulos de Emaús, em Lc 24,13-35, está inserido na 7.^a secção narrativa deste evangelho, que relata os acontecimentos após a ressurreição, a partir de Lc 24,1.

Sujeitei, então, o conteúdo dos textos bíblicos apresentados e da parte das secções narrativas imediatamente anteriores a uma análise rigorosa, o que me permitiu contar o número de vezes que certas unidades de registo ocorrem nessa amostra. Assim sendo, foi possível interpretar as informações extraídas para ganhar as condições necessárias à reflexão em torno do objetivo deste relatório.

Desse modo, fui capaz de trabalhar o conteúdo, de uma forma ordenada, integrando os aspetos a analisar em categorias definidas operacionalmente e, assim, calcular a frequência dos elementos considerados mais significativos. É tendo em conta essa situação que os supracitados autores são da opinião de que investigadores diferentes, trabalhando sobre o mesmo conteúdo, poderão obter resultados semelhantes, validando, dessa maneira, as conclusões apresentadas referentes aos objetivos pretendidos.

¹²³ Neste caso, optei pela sugestão de organização narrativa proposta pela *Bíblia de Jerusalém*, edição de 2002.

Sublinho que todas as ações de investigação foram cuidadosamente planeadas e controladas, com o mesmo propósito apontado por Alberto Barros Sousa: encontrar a resposta mais provável para a pergunta colocada no problema, contemplando as hipóteses apresentadas¹²⁴.

Enfim, este método de investigação procurou a resposta para o problema através de uma pesquisa documental objetiva e sistemática, avaliando as evidências, conhecendo factos com a maior objetividade e menor número de distorções possíveis e desenvolvendo conclusões acerca da situação particular de estudo: o perfil do professor de EMRC inspirado pelas marcas da ação de Jesus.

Todavia, como em todos os projetos de investigação, também este relatório apresenta as suas limitações em relação à validade dos dados. Neste caso concreto, posso reportar-me à escolha das amostras em si, que retratam apenas alguns dos momentos evangélicos em que encontramos os traços da ação de Jesus que poderá servir de inspiração para a postura pedagógica do docente de EMRC.

3.2. *As Variáveis Envolvidas*

Raymond Quivy¹²⁵ e Luc Van Campenhoudt¹²⁶ reforçam a ideia de que «Para testarmos uma hipótese temos, em primeiro lugar, de exprimir cada um dos seus dois termos por uma medida precisa para podermos examinar a sua relação»¹²⁷. Daí a extrema importância de descrever os dados de cada uma das variáveis analisadas, pondo em evidência as características relativas à sua distribuição.

Com o intuito de, efetivamente, efetuar a pesquisa documental a que me propus, procedi à escolha dos instrumentos de avaliação a que iria recorrer, em função das hipóteses lançadas.

¹²⁴ Cf. A. B. SOUSA, *Investigação em Educação*, 43-44.

¹²⁵ Raymond Quivy faleceu em 2007. Era doutorado em Ciências Políticas e Sociais pela Universidade Católica de Louvain e foi professor nas Faculdades Católicas de Mons. Destacou-se pelo ensino da Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais.

¹²⁶ Luc Van Campenhoudt é sociólogo, antigo diretor dos Centros de estudos sociológicos da Saint Louis University, em Bruxelas, e professor emérito da Universidade de Saint Louis e da Universidade Católica de Louvain. É conhecido internacionalmente pelos seus livros sobre metodologia em ciências sociais.

¹²⁷ R. QUIVY & L. V. CAMPENHOUDT, *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva, Lisboa, 1998, 216.

Optei por criar um sistema de análise categorial que classificasse as palavras utilizadas no documento bíblico ao nível dos conceitos-chave relacionados com a teoria construída e apresentada anteriormente.

Todas as variáveis – Competências Humanas (H), Competências Científicas (C) e Competências Enquanto Crente (T) – foram construídas a partir de vários atributos, sendo cada uma delas o resultado da agregação das suas dimensões.

O principal objetivo nesta conceção foi, efetivamente, reduzir distorções nos resultados e assim orientar o mais possível na descoberta de marcas dos vários indicadores. Para que isso fosse possível, classifiquei os vários elementos presentes no texto bíblico, buscando aquilo que Laurence Bardin¹²⁸ denomina de “condensação”, isto é, uma representação simplificada e organizada dos dados encontrados em bruto no documento original, num índice visível¹²⁹.

Reforço aqui o facto de os autores evangélicos não terem utilizado estas categorias, pois o seu principal intuito centrava-se no anúncio do *kerygma*. A minha análise consiste apenas numa reinterpretação dos gestos e palavras de Jesus, classificando-os de acordo com as variáveis descritas e, assim, encontrar uma possível resposta que me possa inspirar sobre quais as competências que o professor de EMRC deverá possuir para, efetivamente, realizar o seu papel.

Para tornar essa situação viável, regressei às hipóteses formuladas no objetivo da investigação, de modo a fundamentar a procura de indicadores específicos, precisos, fiáveis e seguros que permitissem apoiar uma interpretação final sustentada do texto. Fiz, assim, uma classificação do conteúdo *a priori*, de modo a verificar as hipóteses já apresentadas.

Ao estabelecer a pergunta de partida deste trabalho, tive como suposição teórica a consideração de que, para refletir sobre o perfil do professor de EMRC, é necessário ter em conta as dimensões humana, docente e crente. A partir daí, construí a tabela apresentada nas páginas

¹²⁸ À altura da escrita desta obra, Laurence Bardin, autora de referência na Metodologia de Investigação, era professora de Psicologia na Universidade de Paris V.

¹²⁹ Cf. L. BARDIN. *Análise de Conteúdo*, Edições 70, Lisboa, 2004, 112-113.

seguintes, com base em toda a revisão bibliográfica realizada, que serve de modelo de análise para a recolha de dados e sua interpretação. Assim sendo, supus que¹³⁰:

- As competências humanas (H) descobertas na ação de Jesus e aconselhadas ao docente de EMRC englobam:

- Uma relação de proximidade (HR), testemunhada em gestos como:
 - Um olhar amável e compassivo (HR1), vendo, com amor e perdão, o outro como ele realmente é;
 - Uma escuta atenta e ativa (HR2), rejeitando qualquer forma de agir e falar legalista ou moralista;
- Um processo de humanização (HH), realizado através:
 - Do reconhecimento de um núcleo de bondade no outro (HH1), atribuindo valor e dignidade a cada homem e mulher;
 - Da renúncia a outras urgências para se dedicar àquele com quem interage (HH2), demonstrando um desejo ardente e alegre de estar com ele;

- As competências científicas (C) inspiradas pelas opções de Jesus e recomendadas ao professor de EMRC indiciam:

- A construção do conhecimento a partir de ideias, experiências passadas e valores (CE):
 - Conduzindo à reflexão humilde sobre a própria existência (CE1), pelo reconhecimento de cada um como um ser único e importante;
 - Envolvendo o outro a nível intelectual e emocional (CE2), pela identificação próxima e íntima com cada um;
- A vivência da dimensão social da aprendizagem (CS), pela provocação de:
 - Vínculos sociais (CS1), interagindo de forma criativa com outras pessoas;
 - Ações de responsabilização comunitária (CS2), desafiando socialmente o outro;

¹³⁰ As iniciais apresentadas foram utilizadas no processo de codificação inerente à análise de conteúdo.

- As competências crenças (T) verificadas em Jesus e sugeridas ao docente de EMRC envolvem:

- A vivência pessoal da interioridade (TI), graças à:
 - Celebração e transfiguração das vivências da vida de todos os dias (TI1), construindo uma plena consciência do tempo presente;
 - Contemplação da beleza nos detalhes (TI2), experimentando profundamente a presença de Deus;
- O testemunho com autoridade (TA), alcançado com o contributo da:
 - Libertação e aceitação de si próprio, nas suas capacidades e necessidades (TA1), assumindo plenamente o papel que é chamado a desempenhar;
 - Interioridade, vivida em momentos de oração em silêncio e solidão e de profunda contemplação e abertura ao Espírito (TA2), sustentando todas as outras atividades.

| Tema | Categoria | Subcategorias | Indicadores |
|---|---|---|--|
| <p align="center">Competências que o professor de EMRC deverá possuir para, desse modo, ser um bom educador à luz da ação de Jesus</p> | <p align="center"><i>Competências humanas (H)</i></p> | <p align="center">Relação de proximidade (HR)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Olhar amável e compassivo (HR1) • Escuta ativa (HR2) |
| | | <p align="center">Processo de humanização (HH)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento do núcleo de bondade (HH1) • Renúncia de outras urgências para se dedicar ao outro (HH2) |
| | <p align="center"><i>Competências científicas (C)</i></p> | <p align="center">Construção do conhecimento a partir de ideias, experiências passadas e valores (CE)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre a própria existência (CE1) • Envolvimento intelectual e emocional (CE2) |
| | | <p align="center">Vivência da dimensão social da aprendizagem (CS)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de vínculos sociais (CS1) • Responsabilização na sociedade (CS2) |
| | <p align="center"><i>Competências enquanto crente (T)</i></p> | <p align="center">Vivência pessoal da interioridade (TI)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Celebração e transfiguração da vida cotidiana (TI1) • Contemplação da beleza (TI2) |
| | | <p align="center">Testemunho com autoridade (TA)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Libertação e aceitação de si próprio (TA1) • Espiritualidade vivida no Espírito (TA2) |

3.3. *Os Procedimentos Utilizados*

Foi assim que, numa etapa anterior à investigação, escolhi quais os documentos que seriam sujeitos à análise de conteúdo e procurei conhecê-los de um modo contextualizado, com o auxílio da *Bíblia de Jerusalém* e das secções nela apresentadas.

Num segundo momento, dividi o texto em unidades comparáveis, categorizando cada uma delas para a análise avaliativa, de acordo com as orientações de Hermano Carmo e Manuela Malheiro Ferreira¹³¹. Ao realizá-lo, tornou-se possível estudar as marcas presentes nas atitudes de Jesus que pudessem conduzir às competências descortinadas nas hipóteses.

Procurei fazê-lo cumprindo os requisitos sublinhados por Laurence Bardin¹³²: *a)* a exaustão, incluindo integralmente todo o conteúdo nas categorias consideradas e excluindo a possibilidade de um elemento poder ser classificado em mais do que uma divisão; *b)* a homogeneidade, governando a organização a partir de um único princípio de classificação objetivo e fiel, sem ambiguidades; e *c)* a pertinência e produtividade, refletindo continuamente nas intenções da investigação, de modo a fornecer resultados fiáveis para a principal questão apresentada.

Depois do recorte do texto, para devidamente escolher as unidades, e sua enumeração, passei à sua classificação e agregação, de acordo com regras de contagem, explorando o material documental conforme as categorias construídas. Deste modo, tornou-se possível realizar o tratamento dos resultados, apresentados no capítulo seguinte, e inferir conclusões a partir da sua interpretação.

Fiz tudo isto recorrendo a uma análise estrutural, pois, segundo Hermano Carmo e Manuela Malheiro Ferreira, este tipo de estudo procura realizar inferências sobre a organização do sistema de pensamento da fonte¹³³, o que me pareceu mais adequado ao presente relatório. Todavia, tive sempre a noção de que a finalidade primária dos evangelhos são o anúncio do *kyrgma* e não qualquer outra inferência relativamente à atividade do docente de EMRC.

¹³¹ Cf. H. CARMO & M. M. FERREIRA, *Metodologia da Investigação*, 271-276.

¹³² Cf. L. BARDIN. *Análise de Conteúdo*, Edições 70, Lisboa, 2004, 114. 273-274.

¹³³ Cf. H. CARMO & M. M. FERREIRA, *Metodologia da Investigação*, 276.

4. MARCAS DETETADAS NO EVANGELHO

4.1. *Observações Realizadas*

Nos parágrafos seguintes, passei a uma descrição das observações realizadas sobre cada uma das variáveis nominais, recorrendo a percentagens, de modo a, posteriormente, ser possível analisar as relações entre conceitos. Tendo na sua base a presença das características relativas às variáveis apresentei, deste modo, a informação recolhida nos textos supraindicados. Para o realizar, procedi a uma análise categorial, a partir da qual calculei e comparei a frequência das características previamente agrupadas em categorias significativas.

De entre os 20 versículos e partes de versículos interpretados em Lc 4,14-5,11, 16 dos mesmos (80%) foram categorizados nas variáveis indicadas. No caso de Lc 9,51-19,10, das 36 perícopes, categorizei 31, numa relação de 86%. Quanto às 49 partes destacadas em Jo 2,13-4,42, foram categorizadas 28 das mesmas, cerca de 57%. Por fim, contemplei 24 trechos em Lc 24,1-35, tendo categorizado 13 dos mesmos (54%). Isto significa que, dos 129 versículos e partes de versículos incluídos¹³⁴, foram categorizados 88, numa relação de 68% da totalidade das partes.

4.1.1. Apresentação dos Resultados Gerais Agrupados

Num primeiro momento, apresento a categorização realizada de modo geral. No gráfico seguinte, é possível observar a relação de percentagem dentro de cada uma das secções bíblicas analisadas.

¹³⁴ Os versículos foram apenas divididos quando era verificada a presença de duas ou mais orações passíveis de serem classificadas de modo diferente.

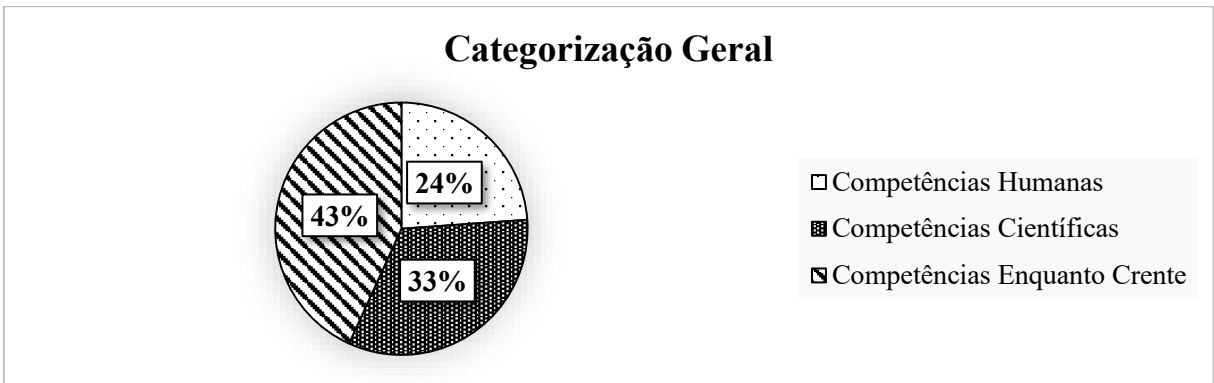


Gráfico 1 - Categorização Geral

Posso afirmar que 43% dos registos (38 categorizações) apontam, de modo especial, para a grande importância dada às Competências Crentes, principalmente no que respeita à Vivência Pessoal da Interioridade (26%), correspondente a 23 categorizações. Por outro lado, apenas 24% do observado é relativo às Competências Humanas (21 categorizações), com 10% sendo referente ao Processo de Humanização (9 categorizações).

Seguidamente, podemos observar a distribuição de cada categorização de um modo mais claro, por possibilitar a verificação da frequência de cada subcategoria:

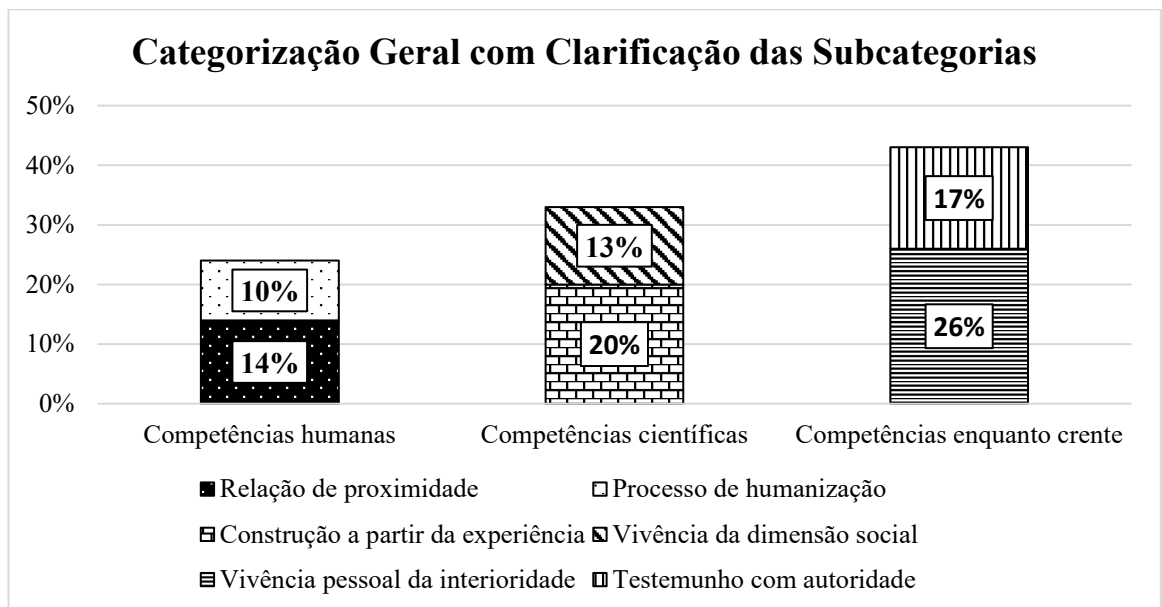


Gráfico 2 – Categorização Geral com Clarificação das Subcategorias

Com esta exposição mais clara, verifico que: 26% dos registos (23 categorizações) remetem-nos para marcas passíveis de serem interpretadas como Vivência Pessoal da Interioridade; 20% dos mesmos (18 categorizações), para sinais vistos como Construção a partir da

Experiência; e 17% (15 categorizações), novamente para as Competências enquanto Crente, no que se refere ao Testemunho com Autoridade. Por outro lado, saliento que: 10% dos registos (9 categorizações) nos levam para marcas interpretadas como Processo de Humanização; 13% dos mesmos (11 categorizações), para marcadores relativos à Vivência da Dimensão Social; e 14% (12 categorizações), mais uma vez para as Competências Humanas, no que respeita à Relação de Proximidade.

O próximo gráfico possibilita observar o destaque dado a cada categoria dentro das várias secções.

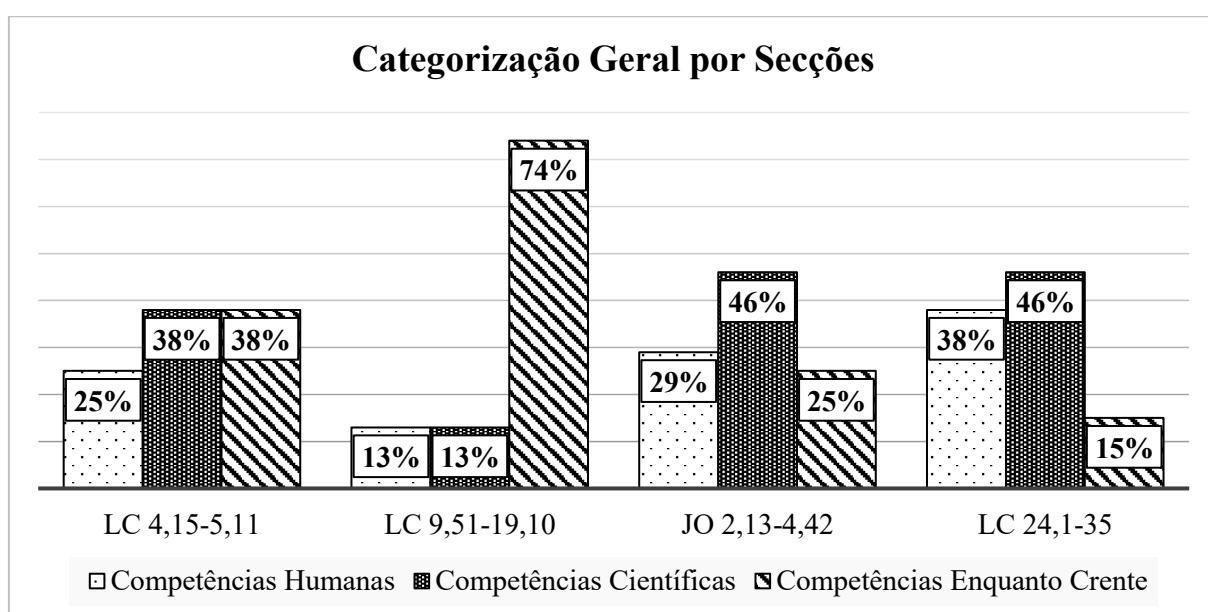


Gráfico 3 - Categorização Geral por Secções

Na 1.^a secção analisada, 38% dos registos (6 categorizações) referiam-se tanto às Competências Científicas, com um destaque de 25% para a Construção a partir da Experiência (4 categorizações), como às Competências Enquanto Crente, com uma frequência de 19%, distribuída pela Vivência Pessoal da Interioridade e pelo Testemunho com Autoridade (3 categorizações cada uma). Pelo contrário, apenas 25% apontava para as Competências Humanas, sendo 13% relativas à Relação de Proximidade e ao Processo de Humanização (4 categorizações cada uma). A Vivência da Dimensão Social, inserida dentro das Competências Científicas, também corresponde a 13% dos registos (4 categorizações).

Na 2.^a secção, 74% do apontado (23 categorizações) aponta para as Competências Enquanto Crente, com uma presença de 55% correspondente à Vivência Pessoal da Interioridade (23 categorizações). Contrariamente, 13% (4 categorizações) referem-se: às Competências Científicas, apontando, com cerca de 6% cada uma, para a Construção a partir da Experiência e a Vivência da Dimensão Social; e, também com cerca de 6% respetivamente, para a Relação de Proximidade e o Processo de Humanização, focando as Competências Humanas.

Na 3.^a secção, 46% dos registos (13 categorizações) retoma as Competências Científicas, com 32% referente à Construção a partir da Experiência (9 categorizações). Com menos frequência, detetei aspetos inspiradores das Competências Enquanto Crente (7 categorizações), correspondentes a 25%, com uma menor presença de marcas da Vivência Pessoal da Interioridade (7% - 2 categorizações).

Na 4.^a secção, 46% das afirmações foi interpretada como iluminadora das Competências Científicas (6 categorizações). Todavia, as subcategorias com maior destaque (cada uma com 23%, correspondente a 3 categorizações) instigam as Competências Humanas, que apontam para a Relação de Proximidade, e as Competências Científicas, tanto em relação com a Construção a partir da Experiência, como com a Vivência da Dimensão Social. Com menor frequência (cada uma com 15%, correspondente a 2 categorizações), estão as Competências Enquanto Crente. Encontro a menor representação (8%) nesta categoria, relativa à Vivência Pessoal da Interioridade (1 categorização) e ao Testemunho com Autoridade (1 categorização),

4.1.2. Marcas que Apontam para Competências Humanas

Das 88 categorizações realizadas, 21 delas, num total de 24% de frequência absoluta, foram reconhecidas como indicadores das Competências Humanas. De entre estas, parece haver um maior destaque dado a marcas passíveis de serem interpretadas como sinal de Relação de Proximidade, com um total de 12 categorizações, que correspondem a cerca de 14% do total.

No gráfico seguinte, podemos observar a relação de percentagem dentro das Competências Humanas categorizadas.

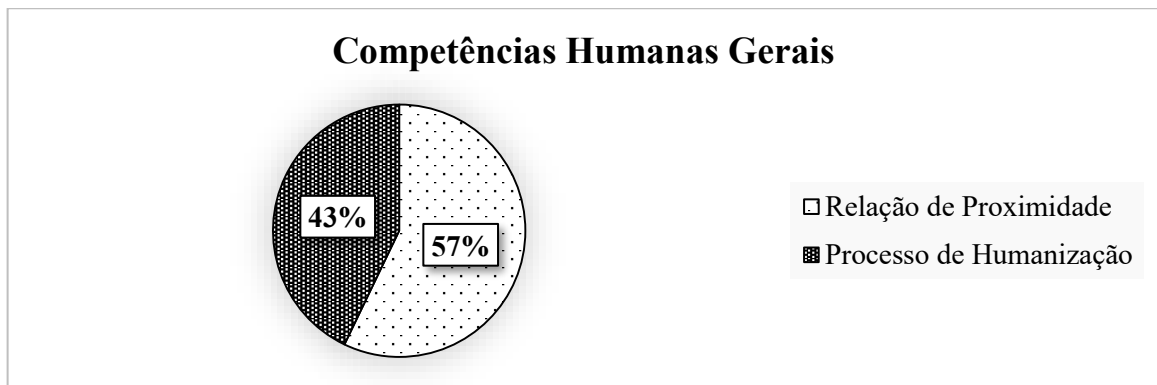


Gráfico 4 – Categoriação Geral das Competências Humanas

Numa análise relativa apenas às Competências Humanas, 57% dos registos apontam para a Relação de Proximidade (12 categorizações), enquanto que 43% sustentam o Processo de Humanização (9 categorizações).

O próximo gráfico possibilita observar o destaque dado a cada subcategoria das Competências Humanas dentro das várias secções.

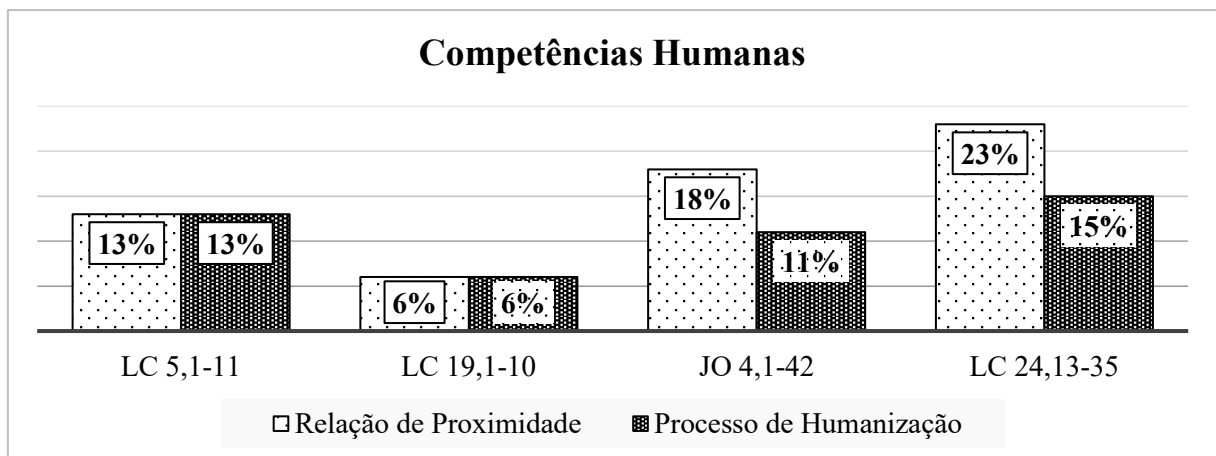


Gráfico 5 - Categoriação das Competências Humanas por Secções

De entre os vários textos contemplados na amostra, Lc 24,13-35 parece ser aquele no qual encontramos uma maior relevância de marcas passíveis de inspirarem Competências Humanas (5 categorizações), com uma frequência relativa de 38%. Contrariamente, em Lc 19,1-10, encontram-se menos afirmações correspondentes, levando a uma menor relevância deste âmbito (4 categorizações), com uma frequência relativa de 13%. Cerca de 29% e 25% das afirmações de Jo 4,1-42 (8 categorizações) e de Lc 5,1-11 (4 categorizações), respetivamente são contempladas nesta dimensão.

Em seguida, temos o gráfico que permite compreender a frequência de cada um dos indicadores das Competências Humanas.

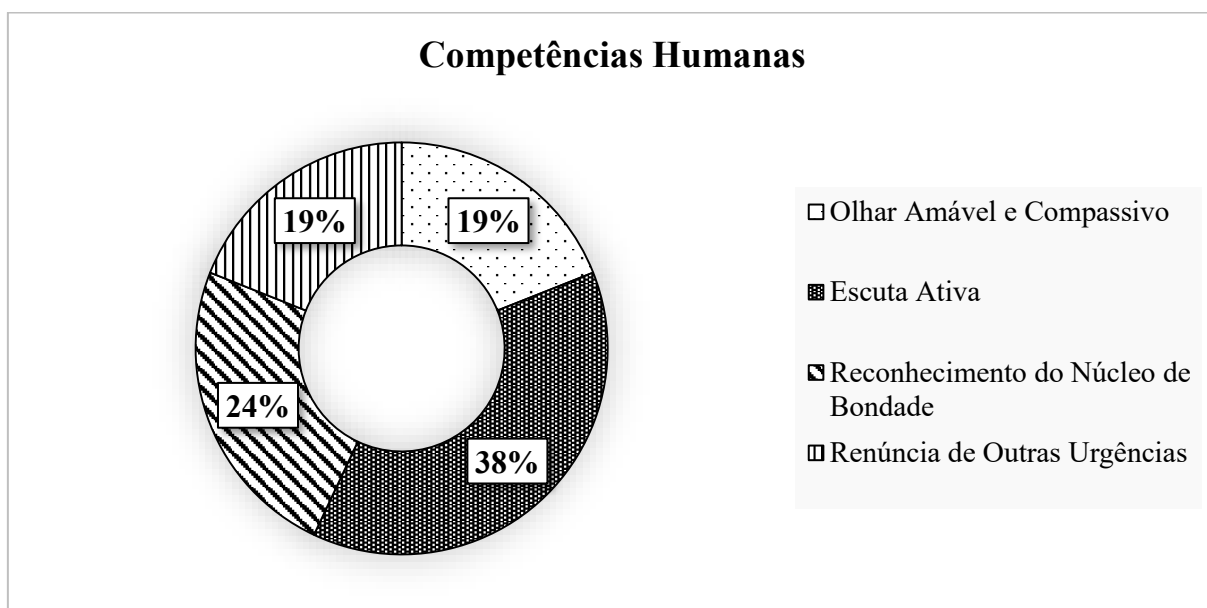


Gráfico 6 - Categorização Geral dos Indicadores das Competências Humanas

Quanto aos indicadores encontrados, na sua relação dentro desta categoria, 8 apontam para marcas relativas à Escuta Ativa (38%), 5, ao Reconhecimento do Núcleo de Bondade (24%), 4, ao Olhar Amável e Compassivo (19%) e 4, à Renúncia de Outras Urgências (19%).

Enfim, é possível agora verificar na tabela seguinte as várias categorizações realizadas em torno das Competências Humanas.

Tabela 1 - Categorizações das Competências Humanas

| Relação de Proximidade | | |
|-------------------------------|---|---|
| Textos bíblicos | Olhar Amável e Compassivo (HR1) | Escuta Ativa (HR2) |
| Lc 5,1-11 | <ul style="list-style-type: none"> «[...] viu dois pequenos barcos parados à margem do lago; os pescadores haviam desembarcado e lavavam as redes.» (Lc 5,2) | <ul style="list-style-type: none"> «[...] e também de Tiago e João, filhos de Zebedeu, que eram companheiros de Simão. Jesus, porém, disse a Simão: “Não tenhas medo!”» (Lc 5,10a) |
| Lc 19,1-10 | <ul style="list-style-type: none"> «[...] levantou os olhos e disse-lhe [...]» (Lc 19,5b) | <ul style="list-style-type: none"> «[...] hoje devo ficar em tua casa.» (Lc 19,5d) |

| | | |
|---------------------------|--|--|
| <p>Jo 4,1-42</p> | <ul style="list-style-type: none"> • «Jesus lhe disse: “Falaste bem: não tenho marido [...]”» (Jo 4,17b) | <ul style="list-style-type: none"> • «Jesus lhe respondeu [...]» (Jo 4,10a.13a) • «Não dizeis vós: Ainda quatro meses e chegará a colheita?» (Jo 4,35a) • «Por isso, os samaritanos vieram até Ele, pedindo-Lhe que permanecesse com eles. E Ele ficou ali dois dias.» (Jo 4,40) |
| <p>Lc 24,13-35</p> | <ul style="list-style-type: none"> • «Ora, enquanto conversavam e discutiam entre si, o próprio Jesus aproximou-Se e pôs-Se a caminhar com eles [...]» (Lc 24,15) | <ul style="list-style-type: none"> • «Ele lhes disse: “Que palavras são essas que trocáis enquanto ides caminhando?” E eles pararam, com o rosto sombrio.» (Lc 24,17) • «“Quais?” disse-lhes Ele. Responderam: “O que aconteceu a Jesus, o Nazareno, que foi profeta poderoso em obras e em palavras, diante de Deus e diante de todo o povo [...]» (Lc 24,19) |

| <p style="text-align: center;">Processo de Humanização</p> | | |
|---|---|--|
| <p>Textos bíblicos</p> | <p>Reconhecimento do Núcleo de Bondade (HH1)</p> | <p>Renúncia de Outras Urgências para Se Dedicar ao Outro (HH2)</p> |
| <p>Lc 5,1-11</p> | <ul style="list-style-type: none"> • «Doravante serás pescador de homens.» (Lc 5,10b) | <ul style="list-style-type: none"> • «[...] depois, sentando-se ensinava do barco às multidões.» (Lc 5,3b) |
| <p>Lc 19,1-10</p> | <ul style="list-style-type: none"> • «Zaqueu, desce depressa [...]» (Lc 19,5c) | <ul style="list-style-type: none"> • «Quando Jesus chegou ao lugar, levantou os olhos [...]» (Lc 19,5a) |
| <p>Jo 4,1-42</p> | <ul style="list-style-type: none"> • «“Como, sendo judeu, Tu me pedes de beber, a mim que sou samaritana?” (Os judeus, com efeito, não se dão com os samaritanos.)» (Jo 4,9b) • «Naquele instante, chegaram Seus discípulos e admiravam-se de que falasse com uma mulher; nenhum deles, porém, Lhe perguntou: “Que procuras?” Ou: “Que falas com ela?”» (Jo 4,27) | <ul style="list-style-type: none"> • «Ele, porém, lhes disse: “Tenho para comer um alimento que não conheceis”» (Jo 4,32) |
| <p>Lc 24,13-35</p> | <ul style="list-style-type: none"> • «[...] que disseram: “É verdade! O Senhor ressuscitou e apareceu a Simão!”» (Lc 24,34) | <ul style="list-style-type: none"> • «Entrou então para ficar com eles.» (Lc 24,29b) |

4.1.3. Marcas que Apontam para Competências Científicas

De entre as 88 categorizações, um total de 33% de frequência absoluta, equivalente a 29 das categorizações, foi assinalado como indicadores de marcas inspiradoras das Competências Científicas. Posso dar um maior destaque à Construção a partir da Experiência, com 18 categorizações, que são equivalentes a cerca de 20% da totalidade.

No gráfico seguinte, é possível observar a relação de percentagem dentro das Competências Científicas categorizadas.

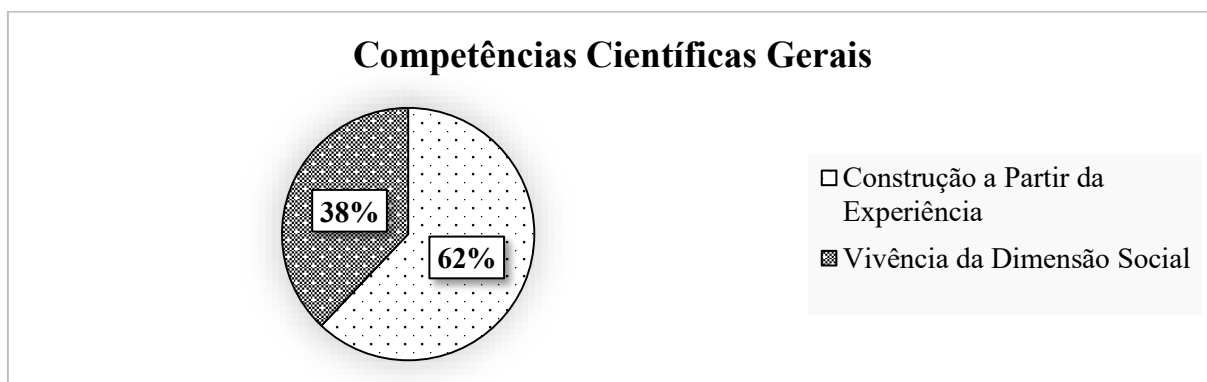


Gráfico 7 - Categorização Geral das Competências Científicas

Numa análise relativa apenas às Competências Científicas, 62% das categorizações apontam para a Construção a partir da Experiência (18 categorizações), enquanto que 38% sustentam a Vivência da Dimensão Social (11 categorizações).

O próximo gráfico possibilita observar o destaque das marcas em cada subcategoria das Competências Científicas dentro das várias secções.

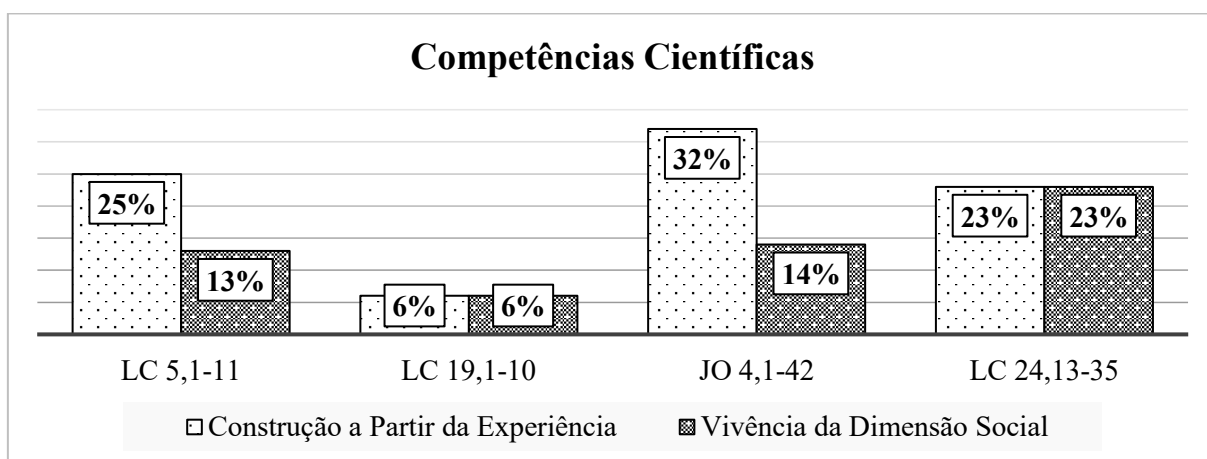


Gráfico 8 - Categorização das Competências Científicas por Secções

Quando me debruço sobre os vários textos contemplados na amostra, constato que foi possível categorizar 13 expressões de Jo 4,1-42 e 6 de Lc 24,13-35 como variáveis das Competências Científicas, com uma frequência relativa de 46%. Aquela passagem na qual desfolhei uma menor presença de marcas passíveis de serem integradas nesta categoria foi Lc 19,1-10 (4 categorizações), com uma frequência relativa de 13%. Quanto a Lc 5,1-11, interpretei 38% das afirmações, correspondentes a 6 das mesmas, como indicadores desta categoria.

Em seguida, é apresentado o gráfico que permite compreender a frequência de cada um dos aspetos inspiradores de Competências Científicas.

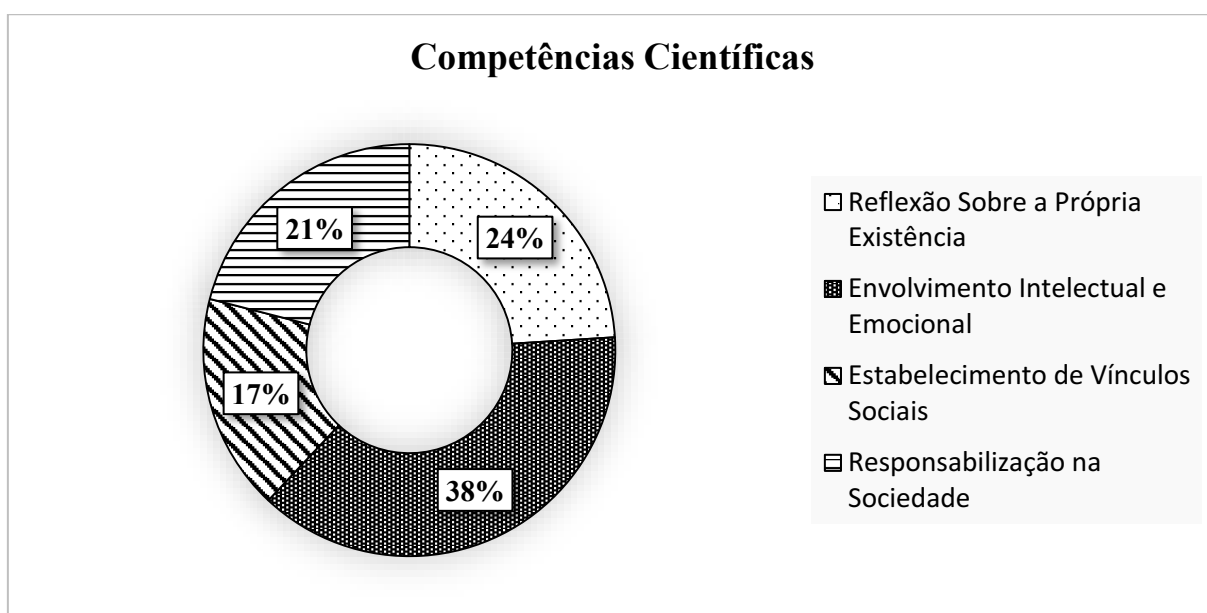


Gráfico 9 - Categorização dos Indicadores das Competências Científicas

Relativamente a cada um dos indicadores, na sua relação dentro desta categoria, 11 apontam para o Envolvimento Intelectual e Emocional (38%), 7, para a Reflexão sobre a Própria Existência (24%), 6, para a Responsabilização na Sociedade (21%), e 5, para o Estabelecimento de Vínculos Sociais (17%).

Finalmente, é possível verificar na próxima tabela as várias categorizações realizadas em torno das Competências Científicas.

Tabela 2 - Categorizações das Competências Científicas

| Construção do Conhecimento a partir de Ideias, Experiências Passadas e Valores | | |
|---|---|--|
| Textos bíblicos | Reflexão sobre a Própria Existência (CE1) | Envolvimento Intelectual e Emocional (CE2) |
| Lc 5,1-11 | <ul style="list-style-type: none"> • «Simão respondeu: “Mestre, trabalhamos a noite inteira sem nada apanhar [...]» (Lc 5,5a) | <ul style="list-style-type: none"> • «Subindo num dos barcos, o de Simão, pediu-lhe que se afastasse um pouco da terra [...]» (Lc 5,3a) • «Faze-te ao largo; lançaí vossas redes para a pesca.» (Lc 5,4b) • «[...] mas, porque mandas, lançarei as redes.» (Lc 5,5b) |
| Lc 19,1-10 | <ul style="list-style-type: none"> • «Zaqueu, de pé, disse ao Senhor: “Senhor, eis que dou metade de meus bens aos pobres, e, se defraudei a alguém, restituo-lhe o quádruplo.”» (Lc 19,8) | <ul style="list-style-type: none"> • «[...] porque ele também é um filho de Abraão.» (Lc 19,9b) |
| Jo 4,1-42 | <ul style="list-style-type: none"> • «Ela Lhe disse: “Senhor, nem sequer tens vasilha e o poço é profundo; de onde, pois, tiras essa água viva?”» (Jo 4,11) • «Aquele que bebe desta água terá sede novamente [...]» (Jo 4,13b) • «A mulher Lhe respondeu: “Não tenho marido.”» (Jo 4,17a) • «[...] pois tiveste cinco maridos e o que agora tens não é teu marido; nisso falaste a verdade.» (Jo 4,18) | <ul style="list-style-type: none"> • «Uma mulher da Samaria chegou para tirar água. Jesus lhe disse: “Dá-me de beber!”» (Jo 4,7) • «Diz-Lhe, então, a samaritana: “Como, sendo judeu, Tu me pedes de beber [...]?”» (Jo 4,9a) • «Se conhecesses o dom de Deus e Quem é que te diz: ‘Dá-me de beber’, tu é que Lhe pedirias e Ele te daria água viva.» (Jo 4,10b) • «És, porventura, maior do que o nosso pai Jacob, que nos deu este poço, do qual ele mesmo bebeu, assim como seus filhos e seus animais?» (Jo 4,12) • «[...] mas quem beber da água que lhe darei, nunca mais terá sede. Pois a água que Eu lhe der tornar-se-á fonte de água jorrando para a vida eterna.» (Jo 4,14) |

| | | |
|-----------------------------|--|---|
| Lc 24,13- 35 | <ul style="list-style-type: none"> • «E disseram um ao outro: “Não ardia o nosso coração quando Ele nos falava pelo caminho, quando nos explicava as Escrituras?”» (Lc 24,32) | <ul style="list-style-type: none"> • «Não era preciso que Cristo sofresse tudo isso e entrasse em Sua glória?» (Lc 24,26) • «E, começando por Moisés e percorrendo todos os Profetas, interpretou-lhes em todas as Escrituras o que a Ele dizia respeito.» (Lc 24,27) |
|-----------------------------|--|---|

| Vivência da Dimensão Social da Aprendizagem | | |
|--|--|---|
| Textos bíblicos | Estabelecimento de Vínculos Sociais (CS1) | Responsabilização na Sociedade (CS2) |
| Lc 5,1-11 | <ul style="list-style-type: none"> • «Fizeram então sinais aos sócios do outro barco para virem em seu auxílio.» (Lc 5,7a) | <ul style="list-style-type: none"> • «Eles vieram e encheram os dois barcos, a ponto de quase afundarem.» (Lc 5,7b) |
| Lc 19,1-10 | <ul style="list-style-type: none"> • «À vista do acontecimento, todos murmuravam [...]» (Lc 19,7a) | <ul style="list-style-type: none"> • «Jesus lhe disse: “Hoje a salvação entrou nesta casa [...]”» (Lc 19,9a) |
| Jo 4,1-42 | <ul style="list-style-type: none"> • «Jesus disse: “Vai, chama teu marido e volta aqui.”» (Jo 4,16) • «[...] e diziam à mulher: “Já não é por causa de teus dizeres que cremos. Nós próprios O ouvimos e sabemos que Esse é verdadeiramente o salvador do mundo.”» (Jo 4,42) | <ul style="list-style-type: none"> • «A mulher, então, deixou seu cântaro e correu à cidade, dizendo a todos [...]» (Jo 4,28) • «Muitos samaritanos daquela cidade creram n’Ele, por causa da palavra da mulher que dava testemunho: “Ele me disse tudo o que fiz!” (Jo 4,39) |
| Lc 24,13-35 | <ul style="list-style-type: none"> • «Eles, porém, insistiram, dizendo: “Permanece connosco, pois cai a tarde e o dia já declina.”» (Lc 24,29a) | <ul style="list-style-type: none"> • «Naquela mesma hora, levantaram-se e voltaram para Jerusalém. Acharam aí reunidos os Onze e seus companheiros.» (Lc 24,33) • «E eles narraram os acontecimentos do caminho e como O haviam reconhecido na fração do pão.» (Lc 24,35) |

4.1.4. Marcas que Apontam para Competências Enquanto Crente

Quando me dediquei às 88 categorizações, verifiquei que 38 delas, num total de 43%, são referentes a indicadores inspiradores das Competências Enquanto Crente. Com maior destaque, num total de 23 categorizações, equivalente a 26% do total, surge a Vivência Pessoal da

Interioridade. No gráfico seguinte, é possível observar a relação de percentagem dentro das Competências Enquanto Crente categorizadas.

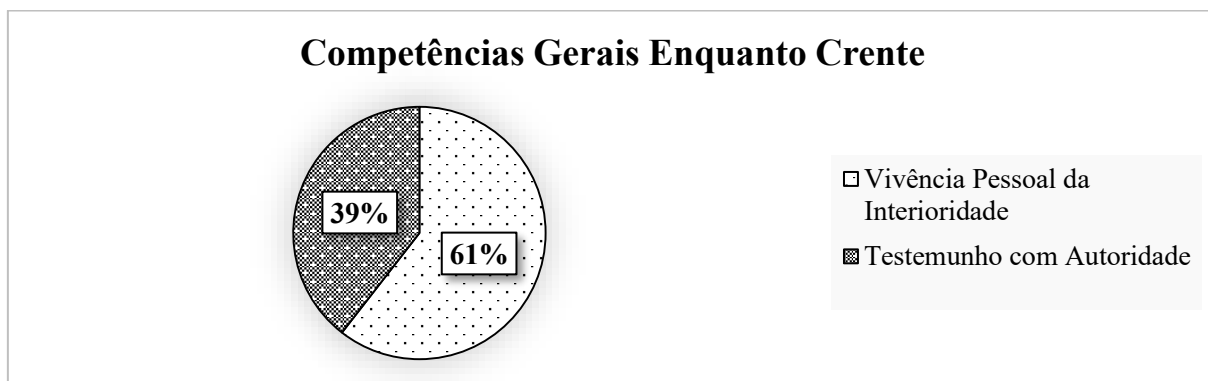


Gráfico 10 - Categorização Geral das Competências Enquanto Crente

Numa análise relativa apenas às Competências Enquanto Crente, 61% das categorizações apontam para a Vivência Pessoal da Interioridade (23 categorizações), enquanto que 39% sustentam o Testemunho com Autoridade (15 categorizações).

O próximo gráfico possibilita observar o destaque dado dentro das várias secções a cada subcategoria das Competências Enquanto Crente.

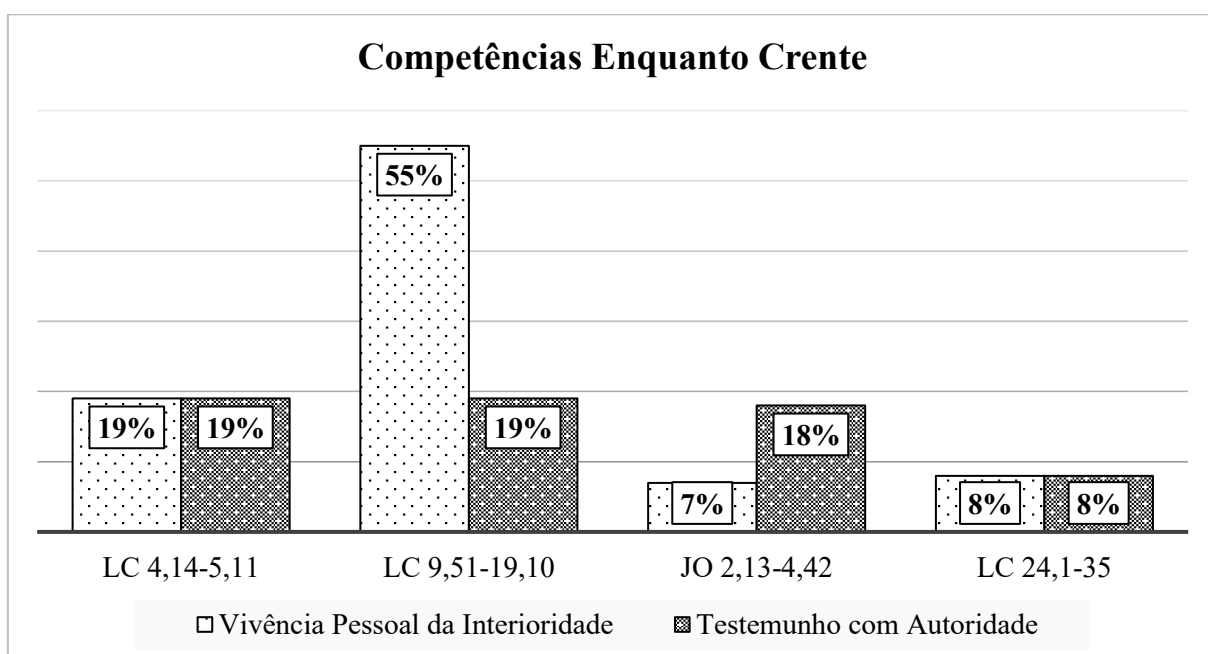


Gráfico 11 - Categorização das Competências Enquanto Crente por Secções

Quanto a cada um dos textos analisados, as marcas de Lc 9,51-9,10 parecem conduzir a uma maior relevância da categoria das Competências Enquanto Crente (23 categorizações),

com uma frequência relativa de 74%. Contrariamente, os registros de Lc 24,1-35 parecem dar menor relevo a esta categoria (2 categorizações), com uma regularidade relativa de 15%. Relativamente aos restantes textos, 38% das categorizações de Lc 4,14-5,11 (6 categorizações) são contempladas nesta dimensão e 25% das classificações de Jo 2,13-4,42 (7 categorizações) são aqui colocadas.

Em seguida, temos o gráfico que permite compreender a frequência de cada um dos indicadores das Competências Enquanto Crente.

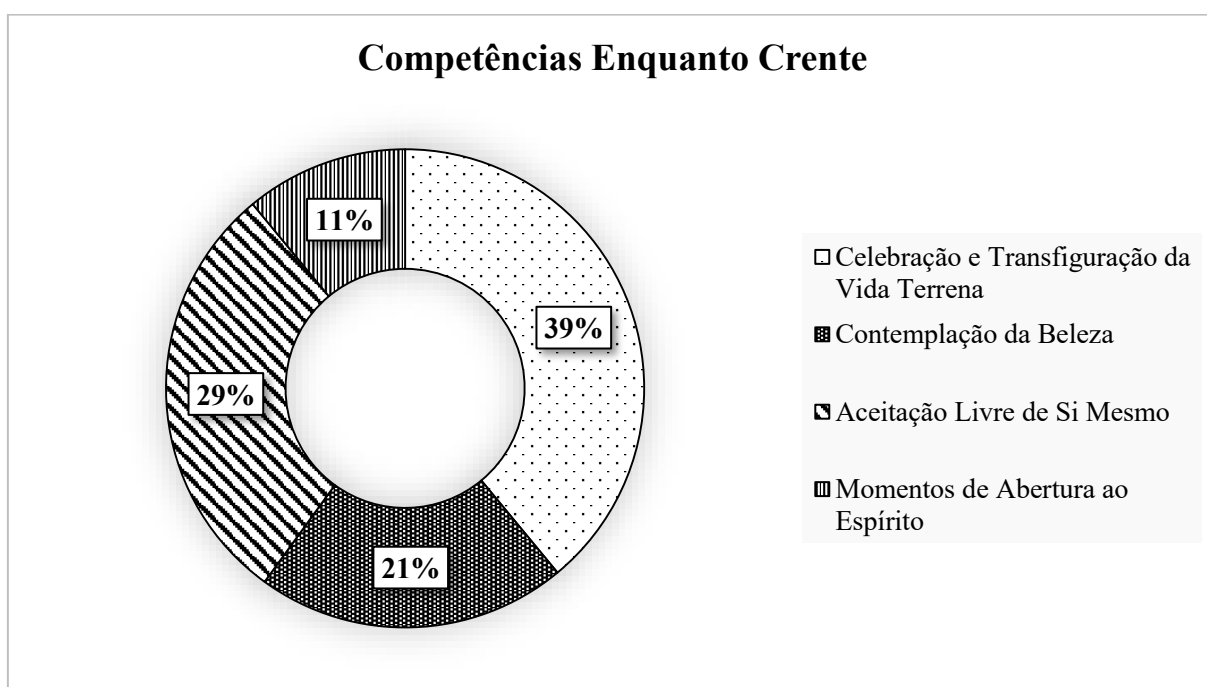


Gráfico 12 - Categorização dos Indicadores das Competências Enquanto Crente

No que respeita a cada um dos indicadores, na sua relação dentro desta categoria, 15 são referentes à Celebração e Transfiguração da Vida Quotidiana (39%), 11, à Aceitação Livre de Si Mesmo (29%), 8, à Contemplação da Beleza (21%) e 4, a Momentos de Abertura ao Espírito (11%).

Por fim, é possível verificar na próxima tabela as várias categorizações realizadas em torno das Competências Enquanto Crente.

Tabela 3 - Categorizações das Competências Enquanto Crente

| Vivência Pessoal da Interioridade | | |
|--|--|--|
| Textos bíblicos | Celebração e Transfiguração da Vida Quotidiana (TI1) | Contemplação da Beleza (TI2) |
| Lc 4,14-5,11 | <ul style="list-style-type: none"> • «Saindo da sinagoga, entrou na casa de Simão. A sogra de Simão estava com febre alta, e pediram-Lhe por ela.» (Lc 4,38) • «Quando acabou de falar, disse a Simão: “Faze-te ao largo [...]”» (Lc 4,4a) | <ul style="list-style-type: none"> • «Fizeram isso e apanharam tamanha quantidade de peixes que as redes se rompiam.» (Lc 4,6) |
| Lc 9,51-19,10 | <ul style="list-style-type: none"> • «Permaneeci nessa casa, comi e bebi do que tiverem, pois o operário é digno do seu salário. Não passeis de casa em casa.» (Lc 10,7) • «Em qualquer cidade em que entrardes e fordes recebidos, comi o que vos servirem.» (Lc 10,8) • «[...] o pão nosso quotidiano dá-nos a cada dia.» (Lc 11,3) • «Enquanto falava, um fariseu convidou-O para almoçar em sua casa. Entrou e pôs-Se à mesa.» (Lc 11,37) • «Depois disse a Seus discípulos: “Por isso vos digo: Não vos preocupeis com a vida, quanto ao que haveis de comer, nem com o corpo, quanto ao que haveis de vestir.» (Lc 12,22) • «[...] pois a vida é mais do que o alimento e o corpo mais do que a roupa.» (Lc 12,23) • «Portanto, se até as coisas mínimas ultrapassam o vosso poder, porquê preocupar-vos com as coisas?» (Lc 12,26) • «Não busqueis o que comer ou beber; e não vos inquieteis!” (Lc 12,29) • «Vendei vossos bens e dai esmolas. Fazei bolsas que não fiquem velhas, um tesouro | <ul style="list-style-type: none"> • «[...] porque ocultaste essas coisas aos sábios e entendidos e as revelaste aos pequeninos. Sim, ó Pai, porque assim foi do Teu agrado.» (Lc 10, 21b) • «[...] no entanto, pouca coisa é necessária, até mesmo uma só.» (Lc 10,42) • «Não se vendem cinco pardais por dois asses? E, no entanto, nenhum deles é esquecido diante de Deus!» (Lc 12,6) • «Até mesmo os cabelos da vossa cabeça estão todos contados. Não tendes medo: pois valeis mais do que muitos pardais...» (Lc 12,7) • «Olhai os corvos: eles não semeiam nem colhem, não têm celeiro nem depósito; mas Deus os alimenta. Quanto mais valeis vós do que as aves!» (Lc 12,24) • «Considerai os lírios, como não fiam, nem tecem.» (Lc 12,27) |

| | | |
|---------------------|---|---|
| | <p>inesgotável nos céus, onde o ladrão não chega nem a traça rói.» (Lc 12,33)</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Certo sábado, Ele entrou na casa de um dos chefes dos fariseus para tomar uma refeição, e eles O espiavam.» (Lc 14,1) • «[...] dizendo: “Foi hospedar-se na casa de pecador!”» (Lc 19,7b) | |
| Jo 2,13-4,42 | <ul style="list-style-type: none"> • «Ali se achava a fonte de Jacob. Fatigado da caminhada, Jesus sentou-Se junto à fonte. Era por volta da hora sexta.» (Jo 4,6) | <ul style="list-style-type: none"> • «Pois bem, eu vos digo: Erguei vossos olhos e vede os campos: estão brancos para a colheita.» (Jo 4,35) |
| Lc 24,1-35 | <ul style="list-style-type: none"> • «E, uma vez à mesa com eles, tomou o pão, abençoou-o, depois partiu-o e deu-o a eles.» (Lc 24,30) | ----- |

| Testemunho com autoridade | | |
|----------------------------------|--|---|
| Textos bíblicos | Libertação e Aceitação de Si Próprio (TA1) | Espiritualidade Vivida no Espírito (TA2) |
| Lc 4,14-5,11 | <ul style="list-style-type: none"> • «Então começou a dizer-lhes: “Hoje se cumpriu aos vossos ouvidos essa passagem da Escritura.”» (Lc 4,21) • «Mas em seguida acrescentou: “Em verdade vos digo que nenhum profeta é bem recebido em sua pátria.”» (Lc 4,24) | <ul style="list-style-type: none"> • «Ao raiar do dia, saiu e foi para um lugar deserto.» (Lc 4,42) |
| Lc 9,51-19,10 | <ul style="list-style-type: none"> • «Tudo Me foi entregue por Meu Pai e ninguém conhece quem é o Filho senão o Pai, e quem é o Pai senão o Filho e aquele a quem o Filho O quiser revelar.» (Lc 10,22) • E, voltando-Se para os discípulos, disse-lhes: “Felizes os olhos que veem o que vós vedes.”» (Lc 10,23) • «Contudo, se é pelo dedo de Deus que Eu expulso os demónios, então o Reino de Deus já chegou a vós.» (Lc 11,20) | <ul style="list-style-type: none"> • «Naquele momento, Ele exultou de alegria sob a ação do Espírito Santo e disse: “Eu Te louvo, ó Pai, Senhor do céu e da terra [...].”» (Lc 10, 21a) • «Estando em certo lugar, orando, ao terminar, um dos Seus discípulos pediu-Lhe: “Senhor, ensina-nos a orar, como João ensinou os seus discípulos.”» (Lc 11,1) |

| | | |
|---|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • «Com efeito, o Filho do Homem veio procurar e salvar o que estava perdido.» (<i>Lc 19,10</i>) | |
| <p>Jo 2,13- 4,42</p> | <ul style="list-style-type: none"> • «[...] e disse aos que vendiam pombas: “Tirai tudo isto daqui; não façais da casa de Meu Pai uma casa de comércio.”» (<i>Jo 2,16</i>) • «Com efeito, Aquele que Deus enviou fala as palavras de Deus, pois Ele dá o Espírito sem medida.» (<i>Jo 3,34</i>) • «Jesus lhe disse: “Acredita-Me, mulher, vem a hora em que nem nesta montanha nem em Jerusalém adorareis o Pai.”» (<i>Jo 4,21</i>) • «Disse-lhe Jesus: “Sou Eu, que falo contigo.”» (<i>Jo 4,26</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • «Seus discípulos haviam ido à cidade comprar alimento.» (<i>Jo 4,8</i>) |
| <p>Lc 24,1-35</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ele, então, lhes disse: “Insensatos e lentos de coração para crer tudo o que os profetas anunciaram!”» (<i>Lc 24,25</i>) | ----- |

4.1.5. Os Resultados Inesperados

Sem proceder a uma interpretação mais detalhada dos dados obtidos, posso, desde já, apresentar aqui alguns dos resultados que não esperava.

O primeiro aspeto refere-se ao facto de apenas ter categorizado 10% dos trechos como referentes ao Processo de Humanização, dentro das Competências Humanas, que ocuparam 24% das categorizações. Na minha procura de inspiração para a ação pedagógica no Evangelho, e tendo em conta o grande papel de Jesus enquanto revelador da dignidade da pessoa humana, construí o preconceito de que estas seriam as principais marcas a serem descobertas. Contudo, assumo essa fraca representação como resultado das fragilidades deste tipo de estudo, pois ao procurar marcas específicas nos trechos selecionados, acabo por não contemplar o panorama geral inerente ao próprio Evangelho.

Por outro lado, na disciplina de Questões de Antropologia Teológica, abordei o olhar de Jesus como essencial ao processo de descoberta do ser humano enquanto profundamente

amado, a partir do encontro de Jesus com Zaqueu. Por essa razão, não estava à espera de verificar que, de entre as 4 secções analisadas, esta seria aquela na qual categorizaria menos marcas passíveis de corresponderem às Competências Humanas do perfil pedagógico. Novamente, ressalvo aqui a questão de ter feito apenas uma análise dos pormenores relativos às variáveis apresentadas.

4.2. Que Marcas me Inspiram para Pensar o Professor de EMRC?

Posso, em primeiro lugar, e sem passar ainda a uma interpretação mais concreta dos resultados apresentados, apontar que a distribuição da frequência da presença das variáveis me dá motivos para conceder um maior destaque às competências enquanto crente do docente de EMRC, que ocuparam um total de 43% das categorizações realizadas. De entre estas, a principal sustentação é dada à vivência pessoal da interioridade, que equivale a cerca de 26% do apontado.

É possível inferir, a partir desta situação, que se torna necessário aprofundar modos concretos de promover a interioridade no professor de EMRC, de maneira a auxiliá-lo no aprofundamento desta competência. Como auferido a partir do texto evangélico, é de grande importância a experiência prévia relativa à celebração e transfiguração da vida quotidiana e à contemplação da beleza nos detalhes. Só assim os discentes poderão, por sua vez, encontrar um testemunho e vivenciar de modo mais aprofundado e sustentado a sua própria espiritualidade.

As competências cujas marcas encontrei presentes com maior frequência em duas das secções analisadas, correspondentes a cerca de 33% da categorização total, estão relacionadas com a dimensão científica. Cerca de 20% das mesmas apontam para uma valorização da construção do conhecimento a partir da própria experiência.

Esta ação de reflexão sobre a própria existência e de envolvimento tanto do intelectual, como da emoção, envolve, obrigatoriamente, um respeito pelas partilhas dos alunos. Apenas com o reconhecimento da sua validade enquanto seres humanos, dignos e aptos, será possível a construção sustentada de conhecimento.

Aquele aspecto que surgiu menos vezes no processo de categorização refere-se às competências humanas, que correspondem a apenas 24% da frequência absoluta das categorizações. De entre estas, 14% sublinham a necessidade da construção de uma relação de proximidade.

Reforço aqui a questão de que a vivência da dignidade humana está intimamente ligada a toda a ação educativa. Na realidade, apenas uma escuta ativa acompanhada de um olhar amável e compassivo, possibilitarão o estabelecimento de vínculos sociais e a responsabilização comunitária por parte dos alunos. Conseqüentemente, estes contribuirão para uma aceitação livre de si mesmos, podendo envolver momentos de construção de laços entre o docente e os alunos e de abertura ao Espírito.

5. COMPETÊNCIAS PRATICADAS NA PES

5.1. *A Minha Prática de Ensino Supervisionada*

Ao longo do ano letivo 2017/2018, aprofundei as minhas competências enquanto docente de EMRC através da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Esta decorreu em duas turmas de 9.º ano, na Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos D. Fernando II, inserida no Agrupamento de Escolas Monte da Lua (AGML), sob a orientação da Dr.ª Margarida Portugal.

Os meus colegas de núcleo de estágio foram companhia plena de alento e, simultaneamente, desafiante, com modos de ser e perceções que me levaram a vislumbrar perspetivas e estratégias diversas e igualmente válidas. Na realidade, cresci muito, tanto profissional como pessoalmente, e tal deve-se às trocas de pensamento ocorridas durante os trabalhos em grupo.

Sublinho, ainda, o acompanhamento por parte da Dr.ª Margarida Portugal, sempre disponível e, simultaneamente, exigente. A sua presença reconhecida na escola e a sua paixão pela disciplina, destacadas pela relação estabelecida com os seus alunos atuais e antigos e pelos muitos anos de profissão, acompanhadas do seu rigor científico, fizeram das suas palavras autoridade e orientação para a construção das minhas competências.

5.2. *O Contexto da PES*¹³⁵

Passo agora a uma breve caracterização da escola e da turma, apresentada para melhor enquadrar o contexto em que decorreu a PES.

5.2.1. A Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos D. Fernando II

O AGML, do qual faz parte a Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos D. Fernando II, insere-se num território de eleição dominado pela serra de Sintra, conhecida como Monte da Lua. Esta

¹³⁵ Esta caracterização foi elaborada em conjunto com o par pedagógico da PES, Jorge Magalhães.

realidade permite o contacto com uma enorme diversidade paisagística e cultural que contribui para a construção de valores estéticos e éticos muito particulares.

O agrupamento é constituído por doze estabelecimentos de educação de ensino pré-escolar, básico e secundário, organizados em torno de três unidades de gestão pedagógicas: a Escola Secundária Santa Maria, onde se encontra a sua sede, a Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos D. Fernando II e a Escola Básica com Pré-Escolar de Colares. Consiste no segundo maior agrupamento de Sintra, tendo reunido, no ano letivo 2017/2018, cerca de 3840 alunos.

Foi oficializado em julho de 2012, sob proposta de reordenamento da rede educativa do município de Sintra, servindo as freguesias de Santa Maria, São Miguel, São Martinho, São Pedro de Penaferrim e Colares. Desta forma, abrange uma área de 95 km², o que constitui cerca de 30% deste concelho. Nesse espaço, vivem à volta de 37 219 habitantes, de acordo com os Censos de 2011, isto é, perto de 9% da população residente na localidade.

Todavia, e tendo em mente que «Todas as crianças devem frequentar a escola [e que] As escolas pertencem a todas as crianças, e todas devem ver o seu potencial de aprendizagem maximizado»¹³⁶, como aponta Richard Arends¹³⁷, também recebe alunos de freguesias vizinhas. Entre elas, encontramos Algueirão-Mem Martins (a cerca de 4 km), São João das Lampas (a cerca de 10 km), Terrugem (a cerca de 9 km), Pero Pinheiro (a cerca de 11 km), Montelavar (a cerca de 13 km) e Almargem do Bispo (a cerca de 13 km).

A Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos D. Fernando II situa-se num amplo espaço verde arborizado, onde se destaca um trilho ecológico. É composta por: dois edifícios de dois andares cada; um edifício provisório, construído em 2007, com duas salas pré-fabricadas; um pavilhão gimnodesportivo; dois campos de jogos; balneários; e uma sala/bar de alunos. Funciona entre as 8h15 e as 18h20, acolhendo, no ano letivo 2017/2018, 27 turmas de 2.º e 3.º ciclos, num total de 562 alunos, assim como 171 alunos do ensino secundário, deslocados da escola sede. No ano

¹³⁶ R. I. ARENDS, *Aprender a Ensinar*, McGraw-Hill, Lisboa, 2008, 40-41.

¹³⁷ Richard Arends, na altura em que escreveu esta obra, era professor de Educação e diretor da Escola de Educação e Estudos Profissionais da Universidade do Estado de Connecticut. Doutorou-se em Educação na Universidade de Oregon.

letivo em que teve lugar esta PES, o 2.º ciclo abarcava 187 alunos e o 3.º ciclo, 375 alunos, distribuídos em quatro turmas de 6.º ano, cinco turmas de 5.º e 7.º anos, seis turmas de 9.º ano e sete turmas de 8.º ano. A diferença entre o número de alunos de sexo feminino e de sexo masculino não era relevante.

A professora Margarida Portugal, docente de EMRC e professora cooperante, tinha como funções a coordenação do estabelecimento, juntamente com dois assessores, docentes de Inglês, e a subcoordenação da Educação Moral e Religiosa, que faz parte do departamento de Ciências Sociais e Humanas. Era também membro do grupo de trabalho de monitorização do Projeto Educativo de Escola (PEE) e do Plano Anual de Atividades (PAA).

a) Quanto à Equidade

Richard Arends recorda que «[...] as escolas que dão um tratamento imparcial, justo e equitativo, assim como condições iguais para todos os alunos, demonstram uma política de equidade»¹³⁸. Tal é realidade na Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos D. Fernando II, testemunhada pela existência de uma Equipa de Manutenção dos Equipamentos e Sistemas Digitais e pela realização de atividades relacionadas com a literacia 3D e com a Internet segura. Os professores estão organizados em quatro departamentos, sendo eles; o Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, o Departamento de Línguas, o Departamento de Ciências Sociais e Humanas – no qual se encontra a EMRC – e o Departamento de Expressões.

Para além de conhecimentos gerais, promovidos em atividades como a Feira dos Mineiros, o Planetário Móvel e os diversos dias comemorativos, são ensinadas e valorizadas uma «[...] gama de capacidades [...], de modo a incluir os diversos tipos de inteligência»¹³⁹. A inteligência lógico-matemática é promovida por atividades como o Concurso Canguru Matemático sem Fronteiras, e a inteligência linguística, pelo Clube de Teatro em Alemão e pela Biblioteca Escolar. A Banda Escolar valoriza a inteligência musical, o Clube de Artes, a inteligência

¹³⁸ R. I. ARENDS, *Aprender a Ensinar*, 44.

¹³⁹ *Ibidem*, 49.

espacial e o Programa de Desporto Escolar, a inteligência corporal-cinestésica. Para desenvolvimento da inteligência interpessoal, os alunos têm acesso à Formação Cívica, ao Núcleo de Rádio e à Academia de Liderança, e da inteligência naturalista, ao Clube do Ambiente e ao Programa Eco escolas. Todavia, no PEE e no PAA do AGML, são encontrados poucos vestígios concretos que incluam programas que promovam o conhecimento e gestão da inteligência emocional e intrapessoal.

b) Quanto a Casos Excepcionais

No ano letivo 2017/2018, cerca de 10% dos alunos (54) eram crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), «[...] educadas num ambiente o menos restritivo possível»¹⁴⁰, por uma equipa de nove docentes de Educação Especial, auxiliada por uma psicóloga clínica e por uma psicóloga educacional, ao serviço de todo o Agrupamento. Atividades como a visita à Escola Secundária Santa Maria pelos alunos com Currículo Específico Individual ou a *Dê uma Tampa à Indiferença – Recolha de Tampinhas de Plástico* são sinal de preocupação e um estímulo para que os alunos com NEE's e os alunos regulares trabalhem e convivam juntos.

É claro o recurso às contribuições que as diversas culturas podem dar no campo da arte, da música, da literatura e da linguagem, principalmente aquelas relacionadas com o Inglês, o Francês e o Alemão. Entre várias, é possível desvendar as visitas a Templos e ao Goethe Institut, as atividades *Oktoberfest*, *Halloween* e *Chanson de Noël* e a celebração do Dia Europeu das Línguas. Todavia, para além do projeto *Empresários para a Inclusão*, que parece ir ao encontro da pretensão de examinar «[...] os problemas relacionados com a diversidade, mas também [realizar] projetos que potencialmente assumam atitudes e promovam a justiça social»¹⁴¹, não são encontrados sinais claros de uma atenção específica às várias diferenças culturais e raciais existentes na Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos D. Fernando II.

¹⁴⁰ *Ibidem*, 53.

¹⁴¹ *Ibidem*, 66.

Para os casos em que é necessária uma intervenção atempada, tanto no campo académico, como atitudinal, existe o programa *Examinasium*, o Apoio Tutorial Específico e o Núcleo de Intervenção Disciplinar. De modo a melhor acompanhar os alunos com medidas disciplinares que apresentam sinais de agressividade e ajudá-los a alcançar os seus objetivos em vez de agirem por impulso, há o seu encaminhamento para a realização de tarefas escolares em contexto comunitário. Por outro lado, o Núcleo de Apoio ao Aluno em Risco e Perigo e o Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde evidenciam a consciência existente relativamente à ligação entre a aprendizagem e hábitos de vida saudáveis.

Ao ler o PEE e o PAE é também possível destacar a importância dada ao envolvimento dos pais e da comunidade através de momentos de educação parental e de projetos relacionados com autoridades locais. Os projetos Erasmus e Rede de Escolas UNESCO, assim como diversas exposições temáticas dos trabalhos dos alunos e a entrega de diplomas, sublinham inclusivamente a ligação feita entre o desafio intelectual e atitudinal e a valorização pessoal e comunitária.

5.2.2. As Turmas A e B do 9.º Ano

Tendo em conta que a UL1 – A Dignidade da Vida Humana foi lecionada pelos quatro professores estagiários em ambas as turmas, tornou-se necessário conhecer as características dos dois grupos de alunos.

As turmas A e B do 9.º ano, respetivamente, contemplavam, em 2017/2018, 16 (correspondente a 70% da turma) e 15¹⁴² (equivalente a 52% do total) alunos inscritos em EMRC, num universo de 23 e 29 discentes, entre os 13 e os 15 (9.ºA) /16 anos (9.ºB), com uma média de 14 anos. Como tal, tornou-se necessário caracterizar, para além dos casos específicos referentes a estas turmas, a faixa etária na qual se inseriam.

¹⁴² Apesar de 15 alunos se terem matriculado em EMRC, na turma do 9.ºB, apenas 12 frequentaram assiduamente a disciplina, tendo uma das raparigas sido transferida para outra escola logo no início do ano e um dos rapazes anulado a frequência a EMRC. Quanto ao terceiro aluno, não tive conhecimento sobre qual a razão que levou à sua ausência. Dessa forma, a percentagem de matrículas passou de 52% para 41%.

Considerando a média de idades dos alunos do 9.ºA e do 9.ºB, tanto as raparigas como os rapazes encontravam-se naquilo que Elizabeth Hurlock¹⁴³ intitula de adolescência inicial¹⁴⁴ e que é caracterizada principalmente por:

- Sentimentos de insegurança e padrões de comportamento relacionados com a instabilidade crescente a nível pessoal e social¹⁴⁵;
- Dificuldades na adaptação a novas situações e problemas relativos à família, à escola, à aparência e condição física, às emoções, às relações sociais, à construção do seu projeto de vida, à construção do seu sistema de valores¹⁴⁶;
- Questionamento quase permanente, resultante do espírito crítico e inconformidade específicos deste período¹⁴⁷;
- Atitude de ambivalência perante a emancipação familiar e a autonomia¹⁴⁸;
- Organização progressiva do pensamento em estruturas e sistemas cada vez mais complexos e hipotético-dedutivos¹⁴⁹.

Por todas estas razões, na perspetiva de Erik Erikson¹⁵⁰ e como apontado por David Moshman¹⁵¹, a formação da identidade tem, na adolescência, um especial ponto de crise e mudança¹⁵². Essa busca é, de acordo com Helena Gonçalves Jardim¹⁵³, estimulada pelas alterações

¹⁴³ A falecida Elizabeth B. Hurlock foi professora associada de Psicologia na Universidade da Pensilvânia.

¹⁴⁴ Cf. E. B. HURLOCK, *Desenvolvimento do Adolescente*, Editoria McGraw-Hill, São Paulo, 1979, 2.

¹⁴⁵ Cf. *Ibidem*, 13.

¹⁴⁶ Cf. *Ibidem*, 14-15.

¹⁴⁷ Cf. H. G. JARDIM, *Contemplan o Adolescente no 3.º Milénio*, Imprensa Académica, Funchal, 2016, 40.

¹⁴⁸ Cf. *Ibidem*, 15.

¹⁴⁹ Cf. *Ibidem*, 43.

¹⁵⁰ Erik Erikson foi o psicanalista responsável pela Teoria do Desenvolvimento Psicossocial na Psicologia e um dos teóricos mais reconhecidos pela comunidade científica no campo da Psicologia do Desenvolvimento.

¹⁵¹ David Moshman, na altura da edição desta obra, era professor emérito em Psicologia Educacional, na Universidade de Nebraska.

¹⁵² Cf. D. MOSHMAN, *Adolescent Psychological Development – Rationality, Morality, and Identity*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2005, 81.

¹⁵³ Helena Gonçalves Jardim é doutorada em Ciências de Enfermagem e em Desenvolvimento e Intervenção Psicológica e mestre em Sociopsicologia da Saúde e em Planeamento, Desenho e Investigação em Serviços Sociais pela Universidade de Extremadura, Badajoz. É pós-graduada em Pedagogia Aplicada ao Ensino de Enfermagem pela Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, em Educação Intercultural pela Universidade Católica Portuguesa, em Lisboa, e em Estudos Avançados na Área de Conhecimento de Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universidade de Extremadura, Badajoz. É licenciada em Enfermagem pela Escola Técnica de Enfermagem de Francisco Gentil em Lisboa. Na altura em que esta obra foi escrita, era professora coordenadora na Escola Superior de Saúde da Universidade da Madeira e investigadora da Fundação

físicas e, conseqüentemente, a nível da aparência, pela cognição formal que possibilita a conceptualização de várias identidades. É provocada igualmente pelas expectativas da própria sociedade em que o adolescente se insere e dos grupos com quem se relaciona e identifica¹⁵⁴.

a) Quanto a Casos excepcionais

Na lecionação na turma A, foi importante considerar a presença de um aluno com hiperatividade, na altura medicado com ritalina, que exigiu um maior cuidado relativamente à disposição física da sala de aula, conforme o conselho de Richard Arends¹⁵⁵.

A frequência, na Turma A, de dois alunos de raça negra e, na Turma B, de dois alunos de nacionalidade brasileira¹⁵⁶, dois alunos de raça negra e duas alunas de origem ucraniana fez que fosse necessário ter em atenção possíveis diferenças culturais que levassem a uma certa descontinuidade entre o meio familiar e a escola, segundo nos alerta Richard Arends¹⁵⁷.

A Turma B apresentou um desafio extraordinário, relacionado com o facto de uma das alunas de naturalidade ucraniana ter pouco domínio da língua portuguesa. Tal realidade exigiu, da minha parte, conforme o sublinhado por Richard Arends¹⁵⁸, um cuidado especial para verificar se a aluna compreendia a linguagem utilizada, valorizando a fluência gradual na utilização do Português, assim como da sua própria língua nativa.

Foi verificada uma clara diferença na constituição das duas turmas no que se refere ao género: enquanto que a turma A era composta equitativamente por rapazes e raparigas, a Turma B era formada por 87% de raparigas, incluindo apenas dois rapazes¹⁵⁹. No meu ponto de vista, este facto concorreu para a diferença clara existente entre o comportamento das duas turmas: enquanto que a turma A se manifestava, por vezes, de um modo desadequado e perturbador,

para a Ciência e a Tecnologia na Unidade de Investigação em Ciências da Saúde, Coimbra, e da Associação de Investigação Científica do Atlântico, na Madeira.

¹⁵⁴ Cf. H. G. JARDIM, *Contemplan o Adolescente no 3.º Milénio*, 49.

¹⁵⁵ Cf. R. I. ARENDS, *Aprender a Ensinar*, 54 ss.

¹⁵⁶ Como já referido um dos alunos anulou a matrícula ainda durante o 1.º período.

¹⁵⁷ Cf. *Ibidem*, 62 ss.

¹⁵⁸ Cf. *Ibidem*, 72 ss.

¹⁵⁹ Como um dos rapazes anulou a sua matrícula ainda durante o 1.º período, passou a estar presente apenas um elemento do sexo masculino.

causando alguns problemas nos pequenos espaços de tempo em que não eram diretamente supervisionados, a turma B demonstrou um interesse mais claro e uma maior preocupação para com os trabalhos escolares, participando habitualmente de forma consciente, interventiva e crítica¹⁶⁰. Richard Arends¹⁶¹ recorda que tudo isto também exige uma determinada postura da parte do professor: por exemplo, na turma A, necessitei de ter o cuidado de não focar a minha atenção no comportamento dos rapazes mais ativos, sob o risco de não dar o devido acompanhamento aos alunos mais calmos.

5.3. A Minha Prática das Competências Humanas, Científicas e Crentes

Depois desta caracterização da escola e da turma, passo agora a uma clarificação do modo como desenvolvi cada uma das competências aprofundadas anteriormente. Para tal, farei referência apenas às aulas pelas quais fiquei responsável e cuja planificação é apresentada a seu devido tempo.

5.3.1. Desenvolvimento de uma Relação de Proximidade com os Alunos

Foi ao refletir sobre a especificidade da ação de Jesus Cristo que aprofundei as minhas competências humanas. Assim, concluí que o primeiro testemunho que poderia dar era, efetivamente, escutar, acolher, reconhecer e servir os alunos que me são confiados e os membros da comunidade onde me insiro.

Jesus fez isto no encontro com Zaqueu (Lc 19,5), com Natanael (Lc 5,27-28; Jo 1,48.50), com a mulher que Lhe lavou os pés (Lc 7,44), com Pedro depois de este O negar (Lc 22,61-63), com os discípulos de Emaús (Lc 24,13-35)... Ele deu-lhes atenção, partilhou o seu tempo com eles e tocou-lhes o coração. Criar um ambiente de amizade foi o primeiro passo para depois os orientar e evangelizar. Por essa razão, a minha primeira preocupação foi, efetivamente, o encontro baseado no acolhimento e no perdão que constrói uma relação de amor e harmonia.

¹⁶⁰ Todavia, a turma A apresentou, ao longo do ano letivo, tanto em EMRC como nas restantes disciplinas, uma maior facilidade na aplicação das competências trabalhadas, comparativamente com a turma B.

¹⁶¹ Cf. R. I. ARENDS, *Aprender a Ensinar*, 77 ss.

Todavia, não pude ficar apenas por isso, senão nada mais seria para além de uma simples companheira de caminho que não necessitaria de um tempo letivo, de uma sala de aula e de um currículo. Tendo presente a consciência apontada por António Madureira¹⁶² e Amaro Gonçalo Lopes¹⁶³ de que «O cristão sabe quando é tempo de falar de Deus e quando é justo não o fazer, deixando falar somente o amor»¹⁶⁴, o meu papel é também o de provocar e despertar para realidades que não tinham ainda sido descobertas ou desconstruídas e que só poderiam ser desveladas após aquele toque que desperta o coração.

5.3.2. Organização Construtivista do Processo de Ensino-Aprendizagem

Todas as ocasiões para direcionar um novo olhar construtor de sentido eram aproveitadas por Jesus. A Sua paixão pela humanidade transparecia na escuta ativa que revelava a dignidade de cada pessoa que com Ele dialogava. Isso era possível porque, segundo Moura e Silva, o Mestre «estimulava o pensamento, envolvia os sentidos, fazia perguntas e exigia respostas abrindo sempre espaço para uma resposta/opção pessoal»¹⁶⁵.

Como tal, durante a construção da relação com os alunos, foi minha preocupação devolver boas perguntas que, pela sua clareza, abertura e desafio, poderiam ser caracterizadas por António Estanqueiro¹⁶⁶ como «capazes de facilitar o diálogo e desenvolver a criatividade na aula»¹⁶⁷. O objetivo não foi ceder uma resposta, mas levar a que os alunos a construíssem por si próprios, de uma forma crítica e esclarecida.

¹⁶² António Madureira, à data da escrita deste artigo, era o diretor do Secretariado Diocesano do Ensino da Igreja nas Escolas do Porto.

¹⁶³ Amaro Gonçalo Lopes, atualmente, é pároco da Paróquia Senhora da Hora e Capelão do Hospital Particular CUF, no Porto. Realizou a sua dissertação de Mestrado em torno do tema “Escola Católica, Liderança e *Ethos*”.

¹⁶⁴ A. MADUREIRA & A. G. LOPES, “Evangelização em Meio Escolar, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 26 (2013) 40.

¹⁶⁵ A. MOURA E SILVA, “A Missão do Professor de EMRC no Contexto Atual”, 79.

¹⁶⁶ António Estanqueiro é licenciado em Filosofia pela Faculdade de Letras de Lisboa e professor de Filosofia e Psicologia no Ensino Secundário. Tem sido formador de professores, pais e líderes, colaborando em diversos meios de comunicação social.

¹⁶⁷ A. ESTANQUEIRO, “Relação Pedagógica”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 26 (2013) 101.

Tive como pretensão uma atitude de profeta que, de acordo com João Lourenço¹⁶⁸, «mais do que se ocupar dos códigos normativos, [...] propõe [...] uma permanente atitude de busca e de procura de Deus»¹⁶⁹, nem que seja enquanto hipótese. Aliás, acredito que os alunos não estão na disposição de receber as tantas vezes chamadas “lições de moral” e penso que, quando um professor se começa a alongar um pouco mais nas suas exposições acerca dos conteúdos abordados, muitos deles, pura e simplesmente, se ausentam psicologicamente da sala de aula.

Com essa noção, António Estanqueiro sugere alguns cenários a adotar e que, tantas vezes, vejo refletidos no próprio Evangelho. Posso devolver a pergunta a quem a fez (*cf.* Lc 10,25-26), quando verifico que o aluno gostaria de dizer algo sobre o assunto, dando oportunidade a qualquer outro que se ofereça para falar. Após esse levantamento, tenho ainda a possibilidade de dar a resposta, valorizando as intervenções dos alunos, ou de adiar a mesma para um momento mais oportuno, tendo o cuidado de justificar a decisão. Tenho ainda a possibilidade, se for o caso, de «desafiar os alunos a procurar informações sobre o assunto e estimular a sede da descoberta, transformando a aprendizagem numa aventura»¹⁷⁰, cumprindo o conselho de António Estanqueiro.

Acima de tudo, na minha ação, procurei encontrar o «indispensável equilíbrio entre o controlo e a liberdade, a razão e a emoção, a distância e a proximidade, a firmeza e o afeto»¹⁷¹, que as competências científicas já aprofundadas fomentam e possibilitam.

5.3.3. Consequências da Vivência Prévia da Interioridade

É no seguimento das competências de interioridade de Jesus que se destaca a importância de uma alfabetização afetiva. Na opinião de Carmen Pellicer Iborra¹⁷², esta deverá partir do

¹⁶⁸ O padre João Lourenço, à data da escrita deste artigo, era diretor da Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa.

¹⁶⁹ J. LOURENÇO, “Dimensão Profética da EMRC”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 31/32 (2015) 123.

¹⁷⁰ A. ESTANQUEIRO, *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*, Editorial Presença, Lisboa, 2010, 52.

¹⁷¹ *Idem*, “Relação Pedagógica”, 103.

¹⁷² Carmen Pellicer Iborra é teóloga, pedagoga e escritora e, à data da escrita deste texto, era Presidente da Fundação Trileema. Liderou numerosos programas de formação de professores, dentro e fora de Espanha.

conhecimento próprio para receber os «pensamentos, [...] lembranças, emoções e sentimentos que vêm de dentro, explorando as diferentes matrizes da vida pessoal para além das aparências»¹⁷³. Consequentemente, desenvolverá a capacidade de se colocar no lugar do outro e com ele partilhar as suas alegrias e tristezas, falhas e esperanças.

Jamais nos poderemos abrir totalmente ao outro pleno de dignidade, se, primeiramente, não formos capazes de nos descobrir a nós mesmos enquanto filhos muito amados. Por essa razão é que, na construção de cenários de aprendizagem, tive a preocupação de promover espaços de pausa e interioridade. Fi-lo, considerando a importância que Fernando Moita lhes dá, enquanto possibilidade de autorreflexão, «de modo a que cada um possa encontrar-se consigo próprio (no mais íntimo de si) e abrir-se aos outros e ao totalmente Outro (no horizonte de transcendência) ao menos como possibilidade»¹⁷⁴.

Por outro lado, concordo quando é dito que a educação da própria interioridade ajudará, inclusivamente, na reação perante a indisciplina e na sua própria prevenção. Como afirma António Estanqueiro, ela dá ferramentas para lidar com as emoções e provoca o responsável crescimento pessoal do próprio professor, assim como dos alunos, a partir de «três princípios fundamentais: respeito por si mesmo, respeito pelos outros e responsabilidade pelos seus atos»¹⁷⁵.

5.4. Planos e Reflexões de Aula – UL1 e UL3 do 9.º Ano

Nas páginas seguintes, é possível encontrar os Planos de Aula correspondentes às 8 aulas que tive à minha responsabilidade ao longo da PES. Quatro deles são referentes à Unidade Letiva (UL) 1 – A Dignidade da Pessoa Humana e as outras quatro à UL3 – O Projeto de Vida. Após a colocação do plano de aula correspondente, apresento uma breve reflexão em torno do modo como pus em prática cada uma das competências já abordadas.

¹⁷³ C. P. IBORRA, “A Interioridade como Competência Prioritária”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 21/22 (2011-2012), 125.

¹⁷⁴ F. MOITA, “A Missão do Professor de EMRC no Contexto da Escola Atual”, 66.

¹⁷⁵ A. ESTANQUEIRO, “Relação Pedagógica”, 102.

5.4.1. Grupos Minoritários – 4.ª Lição / Aula 3 (10/outubro/2017) – 9.ºA

Unidade Letiva 1- A Dignidade da Vida Humana

4.ª Lição

Meta do Domínio Ética e Moral: Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano (Meta M)

Sumário: Análise de situações de grupos minoritários em desvantagem social

| Objetivos | Conteúdos | Estratégias | ⌚ 50m | Recursos | Avaliação formativa |
|--|---|--|----------|--|--|
| 3. Interpretar criticamente factos sociais sobre a situação de grupos minoritários em desvantagem social | | Acolhimento e registo do sumário | 10 min | <ul style="list-style-type: none"> • PC com projetor • Caderno do aluno • Quadro e material de escrita • PowerPoint • “UL1_Obj3_Grupos em desvantagem social” • Vídeo “Eu não consigo ficar indiferente... a discriminação não se pode fazer E Se Fosse Consigo” • Manual • Artigos noticiosos | <ul style="list-style-type: none"> • Registos de observação • Cartazes (a concluir na aula seguinte) |
| | | Diálogo de recapitulação da aula anterior | 5 min | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Os grupos minoritários ou “não produtivos” • A problemática da igualdade e da discriminação | Visionamento e exploração de um excerto do programa <i>E Se Fosse Consigo?</i> | 5 min | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Os preconceitos sociais e religiosos face a: <ul style="list-style-type: none"> ○ Os estrangeiros e a xenofobia, ideologias racistas, genocídios ○ Os membros de religiões minoritárias e o fanatismo religioso ○ Os portadores de deficiência ○ Os idosos ○ Os doentes terminais | Diálogo sobre factos sociais acerca da situação de grupos minoritários em desvantagem social | 10 min | | |
| | | Apresentação do trabalho a realizar em grupo | 5 min | | |
| | | Entrega dos artigos noticiosos e esclarecimento de dúvidas | 5 min | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • A falta de responsabilidade dos adultos face às crianças | Trabalho em grupo | 10 min | | |

Proposta de síntese: Não podemos ficar indiferentes aos grupos que continuam em situação de desamparo.

Trabalho para intervenção no ambiente escolar: Cartazes críticos acerca de factos sociais sobre a situação de grupos minoritários em desvantagem social

a) Prática das Competências Humanas

Na primeira aula pela qual fui responsável, integrada na UL1 – A Dignidade da Pessoa Humana, no dia 10 de outubro de 2017, à medida que cada aluno foi chegando, num ambiente de uma certa descontração, fui-me aproximando de cada um deles. Nesse momento, questionei qual o seu nome e apresentei-me individualmente, com uma postura que poderia ser caracterizada por Fernando Moita como «[...] alegre, disponível aos outros e [envolta] em muito amor e compreensão»¹⁷⁶.

No tempo de diálogo, mesmo os alunos mais inquietos mostraram-se envolvidos na interpretação crítica de factos sociais sobre a situação de grupos minoritários em desvantagem social e houve, de facto, uma participação crescente por parte de um grande grupo da turma. Na minha opinião, o meu prazer de ensinar foi um dos pontos fortes que promoveu um contexto agradável e eficaz de ensino-aprendizagem. Ele foi visível em certos sinais de comunicação, como, por exemplo, naquilo que António Estanqueiro descreve como «[...] postura descontraída, tom de voz firme, ritmo de fala animado, gestos vivos, contacto visual com os alunos, brilho nos olhos e bom humor»¹⁷⁷.

b) Prática das Competências Científicas

Como introdução aos factos sociais sobre a situação de grupos minoritários em desvantagem social, visionou-se e explorou-se um excerto do programa “E se fosse consigo?”, que apresentava uma situação de discriminação referente a um funcionário com uma deficiência física numa bomba de gasolina. Foi tomada a decisão de incluir esta pequena visualização, tendo em conta que a mesma promove o envolvimento de vários sentidos que, por sua vez, afunilam a atenção dos alunos no tema pretendido. Recorri a um programa televisivo com a noção de que

¹⁷⁶ F. MOITA, “A Missão do Professor de EMRC no Contexto da Escola Atual”, 67.

¹⁷⁷ A. ESTANQUEIRO, *Boas Práticas na Educação*, 32.

«O papel do professor é ajudar o aluno a selecionar e organizar essas informações desconexas [vindas da televisão e da Internet] e a refletir criticamente sobre a realidade»¹⁷⁸.

Passados os momentos de introdução, no já referido tempo de diálogo sobre factos sociais acerca da situação de grupos minoritários em desvantagem social, aproveitei as palavras-chave apontadas pelos alunos. Cada uma delas foi visitada a partir da sua própria experiência e conhecimentos prévios, tendo-as registado no quadro e desconstruído a sua formação linguística, para que melhor se compreendesse o seu significado. Durante este tempo, foi muito positiva a memorização progressiva do nome da maioria dos alunos, pois isso possibilitou o estabelecimento de relações mais próximas e valorativas.

Após a conversa menos dirigida, foram projetados textos com lacunas para que os alunos descobrissem os conceitos em falta, com o sentido de estabelecer o «[...] diálogo entre o professor e os alunos [enquanto] estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos»¹⁷⁹.

¹⁷⁸ *Ibidem*, 40.

¹⁷⁹ *Ibidem*, 39.

5.4.2. A Posição da Igreja Católica – 6.ª Lição / Aula 5 (24/outubro/2017) – 9.ºB

Unidade Letiva 1- A Dignidade da Vida Humana

6.ª Lição

Meta do Domínio Ética e Moral: Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana (Meta Q)

Sumário: Apresentação dos cartazes de sensibilização sobre o valor da vida / Diálogo sobre a posição da Igreja Católica face à dignidade da vida humana

| Objetivos | Conteúdos | Estratégias | 🕒 50m | Recursos | Avaliação formativa |
|--|---|---|----------|--|--|
| 3. Interpretar criticamente factos sociais sobre a situação de grupos minoritários em desvantagem social | <ul style="list-style-type: none"> Os grupos minoritários ou “não produtivos” A problemática da igualdade e da discriminação Os preconceitos sociais e religiosos face a: <ul style="list-style-type: none"> Os estrangeiros e a xenofobia, ideologias racistas, genocídios Os membros de religiões minoritárias e o fanatismo religioso Os portadores de deficiência Os idosos Os doentes terminais A falta de responsabilidade dos adultos face às crianças | Acolhimento e registo do sumário | 5 min | <ul style="list-style-type: none"> PC com projetor Caderno do aluno Quadro e material de escrita PowerPoint “UL1_Obj4_Grupos em desvantagem social/Posição da Igreja Católica” Cartazes (realizados pelos alunos) | <ul style="list-style-type: none"> Registos de observação Cartazes |
| | | Diálogo de recapitulação da aula anterior | 5 min | | |
| | | Apresentação e apreciação crítica dos cartazes realizados na aula anterior | 20 min | | |
| 4. Conhecer a posição da Igreja Católica face à dignidade da vida humana | <ul style="list-style-type: none"> Cada pessoa deve considerar o próximo como “outro eu”, respeitá-lo e rejeitar tudo o que viola a integridade pessoal e social (GS 27). É contrária à vontade de Deus qualquer forma de discriminação | Visionamento e exploração do discurso do Papa Francisco nas Nações Unidas | 10 min | | |
| | | Leitura e exploração de um resumo dos números 27 e 29 da <i>Gaudium et Spes</i> | 5 min | | |
| | | Construção coletiva da síntese da aula | 5 min | | |

Proposta de síntese: A mensagem cristã desperta-nos para a defesa dos direitos fundamentais de todas as pessoas, sem exceção.

Trabalho para intervenção no ambiente escolar: Cartazes críticos acerca de factos sociais sobre a situação de grupos minoritários em desvantagem social

a) Prática das Competências Humanas

Na segunda aula pela qual fiquei responsável, no dia 24 de outubro de 2017, enquanto os grupos apresentavam factos sociais sobre a situação de grupos minoritários em desvantagem social, procurei estar atenta a todos os alunos, incluindo os mais distraídos. Fi-lo, andando pela sala, tocando-lhes e perguntando, no caso de um aluno que deitara a cabeça sobre a mesa, se estava tudo bem. Durante estes momentos, fui procurando o máximo de pontos positivos da apresentação e dos cartazes que os grupos estavam a expor, para depois os poder referir, com a noção de que «[...] um bom elogio (concreto, oportuno e sincero) ajuda a aprender mais e melhor»¹⁸⁰.

Passando à apreciação crítica, após a auto e heteroavaliação de cada grupo, procurei ser sincera e construtiva, apontando não apenas os aspetos positivos, mas também as áreas em que cada um poderia melhorar. Com esta opção, foi meu objetivo desafiar cada aluno «[...] a desenvolver gradualmente as suas potencialidades, a competir consigo mesmo, a dar o seu melhor, na conquista do sucesso»¹⁸¹.

Já nos últimos cinco minutos de aula, passou-se à construção coletiva da síntese, aproveitando as intervenções orais de todos os alunos que manifestaram vontade de participar, para levar à construção do resumo. Feita a conclusão oral sobre a posição da Igreja Católica face à dignidade da vida humana, a mesma foi projetada e foi cedido um tempo para o seu registo, o qual aproveitei para contactar mais de perto com os alunos a quem havia prestado menos atenção durante o decorrer da aula.

Quando o período terminou, uma das alunas chamou-me para partilhar uma situação pessoal crítica e procurei orientá-la, dentro das minhas capacidades, «levando a sério as suas questões e experiências»¹⁸², como destaca Fernando Moita.

¹⁸⁰ *Ibidem*, 24.

¹⁸¹ *Ibidem*, 16.

¹⁸² F. MOITA, “A Missão do Professor de EMRC no Contexto da Escola Atual”, 67.

b) Prática das Competências Científicas

A seguir à apresentação de factos sociais sobre a situação de grupos minoritários em desvantagem social, e já com o tempo em contagem decrescente, passei ao visionamento e exploração do discurso do Papa Francisco nas Nações Unidas. Tendo em conta a presença de uma aluna com o português como segunda língua, explanei o discurso como uma ida ao médico, durante o qual o Papa Francisco iria apresentar os sintomas e o tratamento para a sociedade atual. Esta desconstrução do pensamento do Papa é um exemplo do «modo de pensar e de agir que permite ao professor aproximar os alunos dos saberes e colocar os saberes ao alcance dos alunos»¹⁸³, sublinhado por Dimas Oliveira Pedrinho. Aqui, levou-os a conhecer a posição da Igreja Católica face à dignidade da vida humana.

c) Prática das Competências enquanto Crente

Enquanto os grupos estiveram a realizar apresentações em torno de factos sociais sobre a situação de grupos minoritários em desvantagem social, procurei pautar as minhas intervenções pela calma, de modo a «[...] criar um clima de tolerância e respeito, de liberdade e responsabilidade»¹⁸⁴. Para tal, aproveitei as próprias atitudes dos elementos de um dos grupos – que fizeram comentários pouco inclusivos em relação aos membros que mais falharam – para alertar para o facto de que a defesa da dignidade humana começa na vida do quotidiano e para indiciar a posição da Igreja Católica face à dignidade da vida humana.

¹⁸³ D. O. PEDRINHO, “Competência Científica e Competência Educativa do Professor de EMRC”, 31.

¹⁸⁴ A. ESTANQUEIRO, *Boas Práticas na Educação*, 60.

5.4.3. A Perspetiva da Ciência e da Igreja – 10.ª Lição / Aula 9 (21/novembro/2017) – 9.ºA

Unidade Letiva 1- A Dignidade da Vida Humana

10.ª Lição

Meta do Domínio Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida: Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé (Meta L)

Sumário: Reflexão crítica sobre o aborto

| Objetivos | Conteúdos | Estratégias | ⌚ 50m | Recursos | Avaliação for- mativa |
|---|--|---|----------|--|--|
| | | Acolhimento e registo do sumário | 5 min | | |
| 6. Relacionar os dados da ciência sobre a questão do início da vida humana com a perspetiva da igreja | | Recapitulação da aula anterior a partir do visionamento de um vídeo animado em <i>PowToon</i> | 10 min | <ul style="list-style-type: none"> • PC com projetor • Caderno do aluno • Quadro e material de escrita • <i>Power-Point</i> “UL1_Obj7b_Aborto” <ul style="list-style-type: none"> • Esquema-síntese • Publicações #aborto • Modelo tridimensional de um feto de 10 semanas | <ul style="list-style-type: none"> • Registos de observação • Esquema-síntese • Comentários às publicações #aborto |
| | <ul style="list-style-type: none"> • O aborto: Noção de aborto e de Interrupção Voluntária da Gravidez (IVG) | Preenchimento individual de um esquema a partir do diálogo com base em mapas conceituais sobre o aborto | 15 min | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • O aborto: relação entre nível moral e nível jurídico de apreciação do aborto | Reflexão individual a partir do manuseamento de um modelo tridimensional de um feto de 10 semanas | 5 min | | |
| | | Construção coletiva da síntese da aula | 5 min | | |
| | | Debate silencioso / comentário escrito a publicações tipo <i>Twitter</i> a favor e contra o aborto | 10 min | | |

Proposta de síntese: Se aceitamos que a vida humana tem início no momento da fecundação, realizar um aborto voluntário é atentar contra a vida do ser humano.

a) Prática das Competências Humanas

No final da terceira aula pela qual fiquei responsável, no dia 21 de novembro de 2017, vivenciámos momentos de diálogo sobre os dados da ciência e a perspetiva da Igreja sobre a questão do início da vida humana. Durante o mesmo, os alunos manifestaram pouco autodomínio comportamental e, por essa razão, no final da aula, escolhi aproximar-me dos que tinham sido mais irrequietos e, a quem pediu desculpa pelo seu comportamento, dei claramente o meu perdão. Tal foi essencial para a construção de «Uma relação de afecto [que], com reforços verbais e não-verbais (um gesto, um olhar ou um sorriso), promove o prazer de aprender»¹⁸⁵, como caracterizada por António Estanqueiro.

b) Prática das Competências Científicas

O grupo trabalhou com profundidade e reflexão os dados da ciência e a perspetiva da Igreja sobre a questão do início da vida humana. Para tal, contribuiu também a minha própria sensibilidade relativamente ao tema do aborto e o recurso a experiências reais, como o testemunho de vida de Chiara Corbella Petrillo e do trabalho realizado pela associação de solidariedade social Centro da Mãe. Fi-lo porque concordo com António Estanqueiro quando este diz que «Histórias de vida, sobretudo histórias ligadas à matéria, e exemplos concretos são importantes se ajudarem a despertar a curiosidade dos alunos e a focar a sua atenção no essencial»¹⁸⁶.

c) Prática das Competências enquanto Crente

Devo admitir que, apesar do domínio do tema, não tive resposta para todas as perguntas que foram colocadas sobre os dados da ciência acerca da questão do início da vida humana, que apelavam a um conhecimento mais técnico do assunto. Nesses momentos, admiti a falta de conhecimento, o que, na minha opinião, também contribuiu para o desenvolvimento de uma relação próxima e de confiança com os alunos. Tenho esta perspetiva, pois sinto que dei um

¹⁸⁵ *Ibidem*, 25.

¹⁸⁶ *Ibidem*, 35.

«[...] exemplo de humildade e interesse em vencer as dúvidas e a ignorância [e de] que a aprendizagem é para toda a vida»¹⁸⁷.

Não obstante, o comportamento geral da turma não foi positivo, resultado de um pequeno grupo que se revelou provocador e que apelou a uma grande paciência da minha parte. Escolhi não elevar o tom de voz e respirar de uma forma consciente, de modo a manter a calma. Optei por essa atitude também porque acredito, à semelhança de Fernando Moita, que o trabalho do professor de EMRC, «[...] dentro e fora da aula, está marcado pelo amor cristão, pela serenidade, pela verdade, pela fidelidade, pela mansidão, pela solidariedade e pela alegria»¹⁸⁸.

¹⁸⁷ *Ibidem*, 53.

¹⁸⁸ F. MOITA, “A Missão do Professor de EMRC no Contexto da Escola Atual”, 68.

5.4.4. O Evangelho da Vida – 12.ª Lição / Aula 11 (5/dezembro/2017) – 9.ºB

Unidade Letiva 1- A Dignidade da Vida Humana

12.ª Lição

Meta do Domínio Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida: Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé (Meta L)

Sumário: Construção de um “chaveiro do Advento” com mensagens sobre o Evangelho da Vida

| Objetivos | Conteúdos | Estratégias | ⌚ 50m | Recursos | Avaliação formativa |
|---|---|--|----------|---|---|
| | | Acolhimento e registo do sumário | 5 min | | |
| | | Recapitulação da aula anterior | 10 min | | |
| 6. Relacionar os dados da ciência sobre a questão do início da vida humana com a perspetiva da igreja | • O significado do Advento enquanto tempo de espera e esperança pela construção de um mundo onde a dignidade do ser humano é respeitada | Leitura e exploração da história “Ilumina a vida dos demais”, de Eric Allenbaugh | 10 min | <ul style="list-style-type: none"> • PC com projetor • Caderno do aluno • Quadro e material de escrita • <i>Power-Point</i> “UL1_Obj7d_Evangelium Vitae” • Chaveiro do Advento • Manual | <ul style="list-style-type: none"> • Registos de observação • Esquema-síntese • Mensagens do Chaveiro do Advento |
| | <ul style="list-style-type: none"> • A posição da Igreja Católica na defesa da vida em todas as circunstâncias – <i>Evangelium Vitae</i>: <ul style="list-style-type: none"> ○ 2. O valor incomparável da vida humana ○ 3. As novas ameaças à vida humana ○ 12. Uma cultura anti solidária / a verdadeira cultura do encontro ○ 26. A força da vida | Construção de chaveiros do Advento com mensagens com conteúdos da UL1 | 15 min | | |
| | | Construção coletiva da síntese da aula | 5 min | | |

Proposta de síntese: O Evangelho desafia-nos a apreciar a vida e a ter palavras e gestos concretos de cuidado dos outros, sobretudo dos mais frágeis.

Trabalho para intervenção no ambiente escolar: Chaveiros do Advento com mensagens sobre o Evangelho da Vida

a) Prática das Competências Científicas

Antes de iniciar a construção dos chaveiros do Advento, no dia 5 de dezembro de 2017, passou-se à leitura de um texto sobre o sentido do mesmo, projetado no quadro, que ajudou a relacionar este tempo com a perspectiva da Igreja frente à defesa da vida. A história relatava a vivência de um rapaz que fora brutalmente atacado por um grupo racista e que transformara a sua experiência de “morte” numa possibilidade de dar a vida, através da promoção de encontros de tolerância e reconhecimento entre etnias. No final de cada diapositivo, que indicava a passagem de cena, pedi à turma para registrar no seu caderno as suas emoções e reações, com a consciência de que «Apontamentos pessoais reforçam a aprendizagem e facilitam a revisão da matéria»¹⁸⁹.

¹⁸⁹ A. ESTANQUEIRO, *Boas Práticas na Educação*, 35.

5.4.5. A Importância dos Projetos de Vida – 24.ª Lição / Aula 1 (10/abril/2018) – 9.ºB

Unidade Letiva 3- O Projeto de Vida

24.ª Lição

Meta do Domínio Ética e Moral: Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana (Meta Q)

Sumário: Descoberta da importância dos projetos de vida a partir da exploração de pequenos filmes

| Objetivos | Conteúdos | Estratégias | ⌚ 50m | Recursos | Avaliação formativa |
|---|---|--|----------|--|--|
| | | Acolhimento e registo do sumário | 5 min | <ul style="list-style-type: none"> • Caderno do aluno • Quadro e material de escrita • PC com projetor • <i>Trailers</i> dos filmes “Up – Altamente”, “O Príncipezinho” e “Malala” • Manual da disciplina • <i>PowerPoint</i> “UL3_Obj1” • Ficha de registo de observação | <ul style="list-style-type: none"> • Registo de observação: <ul style="list-style-type: none"> ○ Pontualidade ○ Participação ○ Concentração no cumprimento das tarefas ○ Desenvolvimento do plano de trabalho ○ Cumprimento das regras da sala de aula ○ Relacionamento com o professor e os colegas • Ficha de registo de observação dos vídeos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Correção no preenchimento ○ Utilização correta da língua portuguesa ○ Capacidade de argumentação |
| | | Dinâmica de recapitulação das unidades letivas anteriores com base na apresentação <i>PowerPoint</i> | 5 min | | |
| 1. Identificar a necessidade e a importância dos projetos de vida pessoal | <ul style="list-style-type: none"> • Definição de projeto: <ul style="list-style-type: none"> ○ Objetivos e metas pessoais ○ Estratégias facilitadoras ○ Agir em conformidade • Projetos pessoais, de grupos e de instituições • Projeto e/ou projetos? • Vocação e profissão | <i>Brainstorming</i> em torno do conceito “Projeto” | 5 min | | |
| | | Visualização dos <i>trailers</i> dos filmes “Up – Altamente”, “O Príncipezinho” e “Malala” e preenchimento de uma ficha de registo sobre os projetos de vida apresentados nos vídeos | 20min | | |
| | | Diálogo em turma e em grupo sobre projeto de vida e vocação com base na observação de conteúdos expostos no <i>PowerPoint</i> | 10min | | |
| | | Construção coletiva da síntese da aula | 5 min | | |

Proposta de síntese: A felicidade está intimamente associada ao conhecimento de si próprio e à construção de um projeto de vida.

a) Prática das Competências Humanas

Na quinta aula pela qual fiquei responsável, já contemplada na UL3 – O Projeto de Vida, no dia 10 de abril de 2018, optei por uma estratégia de questionamento, com o objetivo de demonstrar que as ideias dos alunos são respeitadas e valorizadas. Procurei conduzi-los nessa identificação da necessidade e da importância dos projetos de vida pessoal à imagem de Jesus que, segundo William H. Robertson¹⁹⁰, ao questionar os Seus ouvintes, os conduzia a um maior envolvimento na Sua mensagem e no Seu seguimento¹⁹¹.

b) Prática das Competências Científicas

Em relação à fluência do processo de ensino-aprendizagem, todo ele foi estruturado de um ponto de vista construtivista, com ideias claras e organizadas, que permitissem aos alunos encontrar nova informação e sintetizá-la, com base nas suas experiências e no conhecimento já existente. Recorri, então, a cinco fases, que incluíram: a motivação (a chuva de ideias), a exploração (a análise dos *trailers*), a explanação (a apresentação dos principais conceitos), a elaboração (o trabalho em grupo) e a avaliação (a construção da síntese final)¹⁹².

Como instrumento de motivação para a identificação da necessidade e da importância dos projetos de vida pessoal, recorri a uma chuva de ideias em torno da palavra “Projeto”, registrada no quadro. Foi minha pretensão que os alunos explorassem conceitos e construíssem o seu conhecimento a partir das suas preconcepções. Desse modo, foi possível relacionar as suas experiências passadas com o momento presente de aprendizagem e envolvê-los conscientemente em todo este processo¹⁹³, como defendido por William H. Robertson.

¹⁹⁰ William H. Robertson é professor associado do Departamento de Ensino de Professores, na Faculdade de Educação da Universidade do Texas, El Paso. As suas áreas académicas de especialização envolvem a educação científica, o desenvolvimento curricular e a integração da tecnologia no Ensino Básico e Secundário.

¹⁹¹ Cf. W. H. ROBERTSON, "The Greatest Constructivist Educator Ever: The Pedagogy of Jesus Christ in the Gospel of Matthew in the Context of the 5Es", *In Christian Perspectives in Education*, volume 1, n.º 2, 3- 5.

¹⁹² Cf. *Ibidem*, 1-2.

¹⁹³ Cf. *Ibidem*, 2-4.

No que respeita ao conceito de “vocação”, desconstruí-o etimologicamente em conjunto com os alunos, com a consciência de que quem aprende procura uma lógica que oriente a passagem entre os saberes resultantes do senso-comum e os conhecimentos concretos¹⁹⁴.

No fim de cada vídeo projetado, foi cedido tempo para o registo das perceções acerca dos projetos apresentados, de modo a proporcionar uma oportunidade de construir um sentido para o que tinham acabado de observar¹⁹⁵. O facto de alguns dos *trailers* de filmes escolhidos já serem conhecidos e estimados despertou a curiosidade e interesse gerais, entusiasmando o grupo e ajudando-o a aprofundar o conhecimento construído a partir da experiência¹⁹⁶.

A contemplação de uma atividade de sistematização individual após a visualização dos três vídeos foi também importante. Este exercício tornou possível a reflexão acerca da própria vida, recordando Jesus que, continuamente, a partir do uso de experiências e parábolas, desafiava os Seus discípulos e interlocutores a relacionar o contexto da Sua mensagem com as suas vidas diárias e comuns¹⁹⁷. A existência de uma ficha de observação envolveu-os na construção do conhecimento e no desenvolvimento do seu pensamento crítico, tanto através de uma reflexão interna, como de um diálogo em grupo. Ela foi elaborada com o pensamento na ação de Jesus, que centrou a Sua instrução em desenvolver a compreensão de quem O ouvia, a partir da descoberta e da personalização do conhecimento¹⁹⁸.

A atividade de sistematização final em pequenos grupos foi também um recurso pensado à maneira de Jesus, que encorajava os Seus discípulos a procurar as respostas por si. Escolhi esta estratégia com a noção de que o conhecimento integra tanto o processo, como o conteúdo, para que os alunos possam descobrir a importância daquilo que estão a abordar¹⁹⁹. Pelo trabalho ter sido feito cooperativamente, a aprendizagem foi melhorada, tendo em conta que os

¹⁹⁴ Cf. *Ibidem*.

¹⁹⁵ Cf. *Ibidem*, 5.

¹⁹⁶ Cf. *Ibidem*, 4.

¹⁹⁷ Cf. *Ibidem*, 1.

¹⁹⁸ Cf. *Ibidem*, 1; 4; 6.

¹⁹⁹ Cf. *Ibidem*, 6; 11.

elementos partilharam as suas noções e experiências, interagindo e, conseqüentemente, realizando novas conexões entre a vida e os conteúdos abordados²⁰⁰.

A principal dificuldade que encontrei esteve relacionada com uma aluna que manifestou que não concordava com a importância dos projetos, ao contrário do restante grupo. Num primeiro momento, disse-lhe para realizar a tarefa de sistematização sozinha. Todavia, desta forma, ela não construiria conhecimento e, na verdade, a metodologia construtivista tem como meio principal a vivência de experiências que permitam ao aluno confrontar as suas ideias pré-concebidas e desenvolver conexões conceituais apropriadas²⁰¹. Por essa razão, mudei de ideias e pedi-lhe que se integrasse num dos grupos.

²⁰⁰ *Cf. Ibidem*, 8.

²⁰¹ *Cf. Ibidem*, 5.

5.4.6. Valores de Projetos Humanos – 25.ª Lição / Aula 2 (17/abril/2018) – 9.ºB

Unidade Letiva 3- O Projeto de Vida

25.ª Lição

Meta do Domínio Ética e Moral: Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana (Meta Q)

Sumário: Descoberta dos valores necessários a um projeto de vida válido, a partir da exploração de um discurso do Papa Francisco

| Objetivos | Conteúdos | Estratégias | ⌚ 50m | Recursos | Avaliação formativa |
|--|--|---|----------|---|--|
| | | Acolhimento e registo do sumário | 5 min | <ul style="list-style-type: none"> • Caderno do aluno • Quadro e material de escrita • PC com projetor • Vídeo do excerto do discurso do Papa “A comovente mensagem que o Papa Francisco deixou aos jovens” • Manual da disciplina • <i>Power-Point</i> “UL3_Obj2a” • Ficha de registo de observação • Registos de observação da participação e atitudes dos alunos | <ul style="list-style-type: none"> • Registo de observação: <ul style="list-style-type: none"> ○ Pontualidade ○ Participação ○ Concentração no cumprimento das tarefas ○ Desenvolvimento do plano de trabalho ○ Cumprimento das regras da sala de aula ○ Relacionamento com o professor e os colegas • Ficha de registo de observação dos vídeos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Correção no preenchimento ○ Utilização correta da língua portuguesa ○ Capacidade de argumentação |
| | | Dinâmica de recapitulação da aula anterior com base na apresentação <i>PowerPoint</i> | 5 min | | |
| 2. Reconhecer os valores necessários à concretização de projetos de vida verdadeiramente humanos | <ul style="list-style-type: none"> • Os grandes objetivos do ser humano, sonhos da humanidade: <ul style="list-style-type: none"> ○ A felicidade própria e alheia; • A construção de uma sociedade justa e solidária – a denúncia da injustiça e a participação ativa na construção do bem comum | Partilha dos registos realizados pelos alunos na aula anterior | 5 min | | |
| | | Visualização de um excerto do discurso do Papa Francisco na Vigília da Jornada Mundial da Juventude na Polónia em 2016 e preenchimento de uma ficha de registo sobre as opções de vida apresentadas | 10 min | | |
| | | Diálogo em turma sobre as decisões necessárias à construção de um projeto de vida válido com base na leitura de conteúdos expostos no <i>PowerPoint</i> | 10min | | |
| | | Diálogo em pequeno grupo sobre os valores necessários a um verdadeiro projeto de vida e registo das principais conclusões | 10 min | | |
| | | Construção coletiva da síntese da aula | 5 min | | |

Proposta de síntese: Um verdadeiro projeto de vida é aquele que contribui para a construção de uma sociedade justa e solidária.

a) Prática das Competências Humanas

Para a sexta aula pela qual fiquei responsável, no dia 17 de abril de 2018, recorri, como instrumento de motivação, à partilha dos registos realizados pelos alunos na aula anterior, valorizando o seu pensamento ao ponto de perguntarem se aquelas eram frases de filósofos importantes. Tal permitiu, de acordo com Keith Ferdinando²⁰², que eles apurassem que a sua transformação interior estava a ter lugar²⁰³.

O exercício de sistematização final em pequenos grupos sobre os valores necessários a um projeto de vida verdadeiramente humano foi também uma ocasião de circulação pelos grupos, que possibilitou a proximidade com os alunos, espelhando a ação de Jesus que era profundamente relacional²⁰⁴.

b) Prática das Competências Científicas

Quanto à fluência do processo de ensino-aprendizagem, todo ele voltou a ser estruturado de um ponto de vista construtivista, com ideias claras e organizadas, que permitissem aos alunos encontrar nova informação e sintetizá-la, com base nas suas experiências e no conhecimento já existente. Os principais momentos foram: a motivação (a partilha dos registos realizados pelos alunos na aula anterior), a exploração (a análise do excerto do discurso do Papa Francisco), a explanação (a apresentação dos principais conceitos), a elaboração (o trabalho em grupo) e a avaliação (a construção da síntese final). Sublinho novamente a organização do tempo letivo em torno de um processo de aprendizagem cognitivo, com conteúdo transmitido através de métodos formais, desenvolvidos a partir de situações concretas e da participação da turma, num ambiente promotor de questões, debates e desafios²⁰⁵.

²⁰² Keith Ferdinando ensina na Faculdade de Teologia Evangélica de Ruanda em Kigalo e é consultor no âmbito da Educação Teológica. Formou-se em História pela Universidade de Oxford e em Teologia pela Faculdade Bíblica de Londres, agora Escola de Teologia de Londres.

²⁰³ Cf. K. FERDINANDO, "Jesus, the Theological Educator", *In Themelios - An International Journal for Students of Theological and Religious Studies*, volume 38, n.º 3 (2013), 365.

²⁰⁴ Cf. *Ibidem*, 362.

²⁰⁵ Cf. *Ibidem*, 368.

A apresentação de diapositivos em *PowerPoint* possibilitou a fluência da aula, ao explicar os conteúdos a trabalhar de uma forma simples e esquemática. Terminada a primeira parte, a partir da leitura das informações projetadas, foi estabelecido um diálogo em turma sobre as decisões necessárias à construção de um projeto de vida válido, para tornar possível o reconhecimento dos valores necessários à concretização de projetos de vida verdadeiramente humanos. Para tal, foram realizadas perguntas, criando um ambiente informal e dialógico. De acordo com Keith Ferdinando, esse modo de agir recorda Jesus, que não recorria simplesmente a monólogos estruturados para transmitir conteúdos, mas que esperava e valorizava a colocação de questões, a discussão e o debate²⁰⁶.

Dessa forma, pretendeu-se envolver a inteligência dos alunos de uma forma efetiva, estimulando a resposta aos conteúdos trabalhados e o pensamento profundo que só nasce da participação ativa em momentos de reflexão, argumentação e desafio a preconceções²⁰⁷. Este tempo de discussão foi utilizado como educação espontânea e esclarecimento²⁰⁸, através de uma atenção especial às informações que iam sendo abordadas, interligando-as com as dificuldades manifestadas pela aluna que, anteriormente, havia dito que os projetos não eram importantes.

Durante a aula, tornei a recorrer a uma folha de apoio, construída com o esquema dos momentos e tempos correspondentes ao visionamento do vídeo, contendo ainda um espaço para colocar a síntese e as principais ideias da explanação e perguntas provocadoras da reflexão em torno dos conteúdos. Proporcionou-se, desta forma, uma hipótese de construção de conhecimento pelos próprios discentes, no diálogo com os outros, envolvendo-os ativamente no tema, através da colocação e resposta de questões e da discussão do assunto e argumentação. Assim, tornou-se mais fácil atingir o objetivo pretendido²⁰⁹. O recurso ao trabalho em grupo foi

²⁰⁶ Cf. *Ibidem*, 366.

²⁰⁷ Cf. *Ibidem*, 367; 372.

²⁰⁸ Cf. *Ibidem*, 366.

²⁰⁹ Cf. *Ibidem*, 368.

pensado de modo a retratar a realidade trinitária, que é relacional e comunitária, contrariando a mentalidade ocidental pós-moderna, profundamente individualista e competitiva²¹⁰.

A dificuldade predominante desta aula continuou a estar relacionada com a aluna que já manifestara que não concordava com a importância dos projetos. No momento de sistematização cooperativa, ela começou a trabalhar individualmente e não se quis reunir com o seu grupo, fazendo-o apenas após muita insistência da minha parte. Por essa razão, senti a necessidade de acompanhar mais de perto o trabalho desse grupo, certificando-me de que aquela experiência colaborativa tornaria as suas aprendizagens mais frutíferas, através de um alargamento de horizontes e de um confronto aberto com a opinião de outros²¹¹.

c) Prática das Competências enquanto Crente

Esta aula teve início com o acolhimento, aproveitado para elogiar a prestação geral da turma na realização da ficha de trabalho na aula anterior. Tal foi feito com a consciência destacada por Keith Ferdinando de que o professor trabalha sempre um currículo oculto, modelando os seus alunos e o seu carácter a partir dos seus próprios gestos²¹². Esta atitude contribuiu igualmente para a vivência dos valores necessários à concretização de projetos de vida verdadeiramente humanos.

²¹⁰ Cf. *Ibidem*, 369-370.

²¹¹ Cf. *Ibidem*.

²¹² Cf. *Ibidem*, 365.

5.4.7. A Experiência de Deus – 27.ª Lição / Aula 4 (8/maio/2018) – 9.ºB

Unidade Letiva 3 – O Projeto de Vida

27.ª Lição

Meta do Domínio Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida: Identificar os valores evangélicos (Meta G)

Sumário: Início da exploração da vida de Abraão e de Paulo de Tarso para compreensão do papel da experiência de encontro com Deus na construção de projetos de vida

| Objetivos | Conteúdos | Estratégias | ⌚ 50' | Recursos | Avaliação formativa |
|--|--|---|----------|---|--|
| | | Acolhimento e registo do sumário | 5 min | <ul style="list-style-type: none"> • Caderno do aluno • Quadro e material de escrita • PC com projetor • Vídeo da música “Tu és mais forte”, de Boss AC <i>feat.</i> Shout • Manual da disciplina • <i>PowerPoint</i> “UL3_Obj3a” • Símbolos/imagens • Cartolinas • Registos de observação das atitudes dos alunos | <ul style="list-style-type: none"> • Registo de observação: <ul style="list-style-type: none"> ○ Pontualidade ○ Concentração no cumprimento das tarefas ○ Desenvolvimento do plano de trabalho ○ Cumprimento das regras da sala de aula ○ Relacionamento com o professor e os colegas |
| | | Dinâmica de recapitulação da aula anterior com base na apresentação <i>PowerPoint</i> | 5 min | | |
| 3. <i>Compreender a construção de projetos de vida na experiência de encontro com Deus</i> | <ul style="list-style-type: none"> • O projeto de Abraão: a descoberta de um Deus único e relacional (Gn 12,1-14; 15,1-7) • O projeto de S. Paulo: a descoberta de Cristo como eixo orientador da vida (At 9,1-20) | Audição e exploração da música “Tu és mais forte”, de Boss AC <i>feat.</i> Shout | 10 min | | |
| | | Pesquisa e construção de cartazes em grupo sobre os projetos de vida de Abraão e Paulo de Tarso em torno de símbolos e com recurso aos textos do manual | 30 min | | |

Proposta de síntese da aula: A experiência de Deus marca aqueles que O encontram e tem consequências no seu projeto de vida.

a) Prática das Competências Humanas

Na sétima aula pela qual fui responsável, no dia 8 de maio de 2018, dei importância às intervenções dos alunos na revisão da aula anterior, registando no quadro os seus aspetos principais. Fi-lo com a consciência apontada por Eugenio Albuquerque Frutos²¹³ de que «[...] são necessários educadores que acreditem nos jovens e que os ajudem a valorizar os recursos que carregam dentro de si»²¹⁴.

Apesar da participação ter sido boa, infelizmente, o seu comportamento nesse dia não foi o melhor, exigindo da minha parte uma contínua circulação pela sala para controlar as conversas paralelas. Como modo de envolver os mais inquietos, chamei-os à atenção com ternura, sabendo que «É preciso ser capaz de ver o positivo dos jovens, de compreendê-los e valorizá-los o mais possível, sem ter de abdicar às próprias convicções nem de se mostrar de acordo com o que dizem ou fazem»²¹⁵. Procurei igualmente pedir o seu contributo para a compreensão da construção de projetos de vida na experiência de encontro com Deus, com a consciência de que «A educação é uma questão de amor, de amar e de fazê-los sentir-se amados»²¹⁶.

b) Prática das Competências Científicas

Cumprindo a rotina à qual os alunos já estavam habituados, no início da aula, procedi ao diálogo de recapitulação do encontro anterior, através de uma dinâmica de preenchimento de espaços preparada em *PowerPoint*. Pelo facto de, na semana anterior, ter sido impossibilitada de estar presente no local de estágio devido às condições meteorológicas no Aeroporto da Madeira, aproveitei esse tempo para tomar consciência do domínio dos conteúdos por parte dos discentes. Dei especial destaque às interligações estabelecidas entre as ideias apresentadas e outros conteúdos trabalhados nesta UL. Fi-lo com a consciência de que aprender «Não se limita

²¹³ Eugenio Albuquerque Frutos é diretor do Boletim Salesiano e membro do Conselho de Redação do Movimento Juvenil Salesiano.

²¹⁴ E. A. FRUTOS, "La Esperanza, Alma de la Educación", Salesianos – Pastoral Juvenil, disponível em <http://www.pastoraljuvenil.es/la-esperanza-alma-de-la-educacion/>, a 24/11/2018 (tradução própria).

²¹⁵ *Ibidem* (tradução própria).

²¹⁶ *Ibidem*, 3 (tradução própria).

à aquisição de nova informação, mas implica também aprofundar e alargar a base de conhecimentos já existente»²¹⁷, como o afirmam Joana Castelo Branco²¹⁸, Alexandre Castro Caldas²¹⁹ e Maria do Céu Roldão. Por essa razão, ao retomar noções prévias, pretendi contribuir para «Construir estruturas de conhecimento [e] reestruturar conhecimentos anteriores»²²⁰.

Como motivação para a compreensão dos projetos de vida na experiência de encontro com Deus, passei à audição e exploração da música “Tu és mais forte”, de Boss AC *Feat.* Shout, valorizando um estilo de música do gosto dos alunos, segundo o que tinha sido verificado no momento da peregrinação a Fátima, Porto e Braga, na interrupção letiva do Carnaval. Optei por o realizar, recordando Eugenio Albuquerque Frutos, que escreve que «[...] não se educa sem atingir os desejos na sua estrutura, sem considerar o que o adolescente sente e quer, aquilo a que ele aspira e pelo qual anseia mais fortemente»²²¹. De facto, este diálogo reflexivo permitiu, como sublinham Joana Castelo Branco, Alexandre Castro Caldas e Maria do Céu Roldão, «[...] treinar e testar a forma do aluno comunicar o seu pensamento e, por vezes, modificar a sua própria maneira de pensar»²²².

Também por esse motivo, propus símbolos com uma certa complexidade que concretizassem as ideias pretendidas, relativas aos aspetos essenciais do projeto de vida de Abraão e de São Paulo: a sua inquietude humana e religiosa, simbolizada por um copo (sede); o contributo para a mudança, por um balão de pensamento (sonho); a experiência de Deus, por um abraço (encontro); os valores presentes ao longo do percurso, por um pilar (fundamento); o caminho humano e religioso, por uma lágrima (esforço). Parti sempre da perceção inicial dos discentes

²¹⁷ J. C. BRANCO; A. C. CALDAS; M. C. ROLDÃO, *16 Questões sobre Ensino e Aprendizagem*, Universidade Católica Editora, Lisboa, 2011, 25.

²¹⁸ Joana Castelo Branco é licenciada em Psicologia, com pré-especialização em Psicoterapia e Aconselhamento, e mestre em Desenvolvimento Humano, pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Leciona na área da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia da Educação e atua em campos como a Deontologia Profissional e a Avaliação Neuropsicológica da Criança. Acompanha, igualmente, crianças com dificuldades de adaptação e aprendizagem.

²¹⁹ Alexandre Castro Caldas, na altura da escrita deste livro, era professor catedrático e diretor do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa.

²²⁰ J. C. BRANCO; A. C. CALDAS; M. C. ROLDÃO, *16 Questões sobre Ensino e Aprendizagem*, 28.

²²¹ E. A. FRUTOS, "La Esperanza, Alma de la Educación" (tradução própria).

²²² J. C. BRANCO; A. C. CALDAS; M. C. ROLDÃO, *16 Questões sobre Ensino e Aprendizagem*, 25.

em relação àqueles símbolos, pois «[...] o conhecimento tem que ser construído pelo aluno na interação com o ambiente [e] [...] a informação tem que ser processada pelo próprio para ser adquirida e recuperada»²²³. Com tal opção, tive em conta os saberes prévios e externos à ação educativa formal, «[...] de modo a estabelecer o *continuum* entre a experiência pessoal e o conhecimento construído na escola»²²⁴.

²²³ *Ibidem*, 28.

²²⁴ *Ibidem*, 67.

5.4.8. A Fé na Experiência de Felicidade – 29.ª Lição / Aula 6 (22/maio/2018) – 9.ºB

Unidade Letiva 3 – O Projeto de Vida

29.ª Lição

Meta do Domínio Religião e experiência religiosa: Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história / C. Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas (Meta B)

Sumário: Diálogo de descoberta do contributo da fé para a felicidade a partir da exploração de diversas tradições religiosas

| Objetivos | Conteúdos | Estratégias | ⌚ 50' | Recursos | Avaliação formativa |
|--|---|---|--------|--|--|
| | | Acolhimento e registo do sumário | 5 min | <ul style="list-style-type: none"> • Caderno do aluno • Quadro e material de escrita • PC com projetor • Manual da disciplina • PowerPoint “UL3_Obj4” • Registos de observação das atitudes dos alunos | <ul style="list-style-type: none"> • Registo de observação: <ul style="list-style-type: none"> ○ Participação ○ Pontualidade ○ Concentração no cumprimento das tarefas ○ Desenvolvimento do plano de trabalho ○ Cumprimento das regras da sala de aula ○ Relacionamento com o professor e os colegas |
| | | Dinâmica de recapitulação da aula anterior com base no <i>PowerPoint</i> | 5 min | | |
| 4. Reconhecer a fé como elemento constitutivo da experiência de felicidade | <ul style="list-style-type: none"> • A fé como fonte de felicidade • O princípio da felicidade humana: <ul style="list-style-type: none"> ○ O amor a Deus e ao próximo (Judaísmo/ Cristianismo) ○ O amor aos inimigos (Cristianismo) ○ A prática da justiça, da verdade e das boas obras (Islão) ○ A superação da dor e infelicidade humanas (Budismo) ○ A realização do Dharma (Hinduísmo) ○ A preservação da ordem cósmica e do fator humano (Confucionismo) • A esperança, a alegria e a confiança | Observação e exploração de imagens retiradas do vídeo da intenção de oração do Papa Francisco para o diálogo inter-religioso | 5 min | | |
| | | Visualização e exploração do vídeo da intenção de oração do Papa Francisco para o diálogo inter-religioso | 5 min | | |
| | | Diálogo em turma de construção de conhecimento em torno da fé como fonte de felicidade | 15 min | | |
| | | Realização em grupo de uma síntese do contributo da experiência de fé de diferentes tradições religiosas para a experiência da felicidade | 10 min | | |
| | | Construção da síntese da aula | 5 min | | |

Proposta de síntese da aula: Para os crentes, a fé, que se concretiza na vivência do amor, da esperança e da alegria, é um elemento fundamental para a construção de projeto de vida feliz.

a) Prática das Competências Humanas

Como foi sendo habitual, a oitava aula pela qual fiquei responsável, no dia 22 de maio de 2018, teve início com o acolhimento. A proximidade na relação com os alunos – no final testemunhada também pela despedida sentida – foi sinal do encontro que teve lugar ao longo dos meses anteriores. Esta é, de facto, na opinião de Juan Francisco Ambrósio, «[...] imprescindível para reflectirmos e vivermos toda a experiência cristã»²²⁵, que tem a sua fonte na relação trinitária.

Perspetivando que «A dupla fidelidade exigida a qualquer experiência crente requer da parte do professor uma constante atenção às necessidades concretas dos seus alunos»²²⁶, aproximei-me de cada grupo de trabalho à medida que dialogavam sobre a fé como elemento constitutivo da experiência de felicidade. Fi-lo para poder ensinar a analisar, criticar e concluir sobre o conteúdo da informação lida, assim como aprofundar as necessidades e interesses manifestados.

b) Prática das Competências Científicas

Feita a aproximação ao tema da aula, passei à visualização e exploração do vídeo da intenção de oração do Papa Francisco, de modo a provocar a aproximação a outras realidades e, assim, como diz Armando Rocha Trindade²²⁷:

«Dar a conhecer o mundo que nos cerca, tanto em âmbito local, nacional, mundial ou universal, como em perspectiva diacrónica de relação do presente com o passado que o originou e com a projecção do futuro para o qual se encaminha»²²⁸.

A comunidade da turma era maioritariamente de tradição católica, daí a importância de levar ao contacto com outras opções de fé, de uma forma acolhedora, para também as

²²⁵ J. F. AMBRÓSIO, “O Professor no Seguimento de Jesus”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 6 (2006) 84.

²²⁶ *Ibidem*, 93.

²²⁷ Armando Rocha Trindade, falecido em 2009, foi fundador da Universidade Aberta.

²²⁸ A. R. TRINDADE, *Introdução à Comunicação Educacional*, Universidade Aberta, Lisboa, 1990, 277.

reconhecer como elemento constitutivo da experiência de felicidade. A projeção foi provocadora de diálogo que, por sua vez, exercitou a

«[...] capacidade de expor e trocar ideias de forma eficaz [, o que] é essencial ao desenvolvimento da auto-confiança e, também, à participação de um futuro cidadão nos múltiplos planos em que se virá a exercer o desempenho dos seus variados papéis sociais»²²⁹.

Prévio à construção coletiva da síntese, novamente feita a partir das próprias intervenções dos alunos, guiadas para a proposta já preparada, houve um tempo de leitura orientada e exploração em grupo dos textos do manual sobre a noção da felicidade para as grandes tradições religiosas. A elaboração coletiva do trabalho a ser apresentado na aula seguinte pretendeu «Fazer compreender os problemas e as questões que resultam do estado actual da nossa civilização e das tendências evolutivas que manifesta»²³⁰.

Durante este momento, acompanhei os vários grupos, à medida que circulava pela sala. Foi uma atenção especialmente importante, pois deu continuidade aos testemunhos apresentados pelos alunos no início do tempo letivo. Possibilitou também a reflexão sobre algumas experiências de vida e, conseqüentemente, sobre «[...] a relação existente com todos aqueles que lhe são mais próximos [, que] é fundamental para a descoberta da sua própria identidade»²³¹.

c) Prática das Competências enquanto Crente

Este plano de ensino-aprendizagem foi desenvolvido com a consciência de que o professor de EMRC, efetivamente, tem de possuir um perfil que integre personalidade humana, crente e docente. Como já estudado na disciplina de Didática da EMRC, não pode apenas ser um bom comunicador que testemunha as suas opções de fé na relação com os que o rodeiam, através de atitudes íntegras e coerentes. Apesar de essencial, tal não constitui a singular dimensão enquanto professor.

²²⁹ *Ibidem*, 78.

²³⁰ *Ibidem*, 277.

²³¹ J. F. AMBRÓSIO, “O Professor no Seguimento de Jesus”, 87.

A excelência deve estar presente tanto nesses campos, como ao nível das competências didático-pedagógicas e científicas, articulando e relacionando a sua área de ensino com outras disciplinas relevantes e, ainda, com o quotidiano dos alunos. Considerei também muito importante a apropriação da fé pessoal como elemento constitutivo da experiência de felicidade, testemunhada pelo entusiasmo inerente ao meu discurso. Isso remete para as palavras de Armando Rocha Trindade, que destacam todos os pequenos detalhes que:

«[...] constituem factores positivos de sucesso [:] o tratamento de um assunto que se saiba de antemão possuir um potencial de interesse alargado; a expressão de ideias que apresentem um mínimo de novidade; uma atitude empenhada do orador, manifestando, pela sua vivacidade e entusiasmo, o respeito que lhe merecem aqueles a quem se dirige e o apego ao assunto de que se trata»²³².

²³² A. R. TRINDADE, *Introdução à Comunicação Educacional*, 76.

6. PERFIL DO PROFESSOR DE EMRC: UMA PROPOSTA

6.1. *Que Hipóteses?*

A pergunta de partida do presente relatório incide sobre o perfil do professor de EMRC, inspirado pela ação de Jesus e acompanhando os seus alunos no processo da sua própria humanização. Como resposta, formulei três hipóteses segundo as quais os docentes de EMRC deveriam possuir determinadas competências presentes no próprio comportamento de Jesus.

Esta exigência implica a articulação consciente entre as marcas que caracterizam a ação de Cristo e as capacidades que fazem do profissional de EMRC um verdadeiro especialista na educação religiosa. Por outras palavras: *a)* envolve o pressuposto de que o professor desta disciplina deve olhar cada um dos seus alunos naquilo que estes têm de bom; *b)* abrange ainda a sua responsabilidade em construir um processo de ensino-aprendizagem baseado nas experiências anteriores das crianças e jovens e na sua responsabilização social; *c)* e compreende, por fim, o trabalho da própria interioridade, para ter autoridade ao despertá-la com a sua prática pedagógica quotidiana. São suposições que se baseiam nas leituras realizadas, nas discussões com colegas e na própria experiência dentro e fora da PES.

6.2. *Que Observações?*

Submetidos à análise de conteúdo, os textos seleccionados como amostra revelaram que seria necessário perscrutar um conjunto maior de perícopes para conseguir melhor analisar e sustentar as questões apresentadas. No entanto, tal não teve qualquer implicação sobre as respostas às hipóteses colocadas, pois os resultados observados concordaram com as mesmas, apesar de não esperar inicialmente a frequência de determinadas variáveis.

A seleção dos quatro textos evangélicos e o seu posicionamento dentro das respetivas secções condicionaram fortemente o número de vezes que cada categoria foi identificada. Todavia, não impossibilitaram a verificação de que todas as competências apontadas se encontram presentes na ação de Jesus.

Sendo assim, posso afirmar que foram confirmadas as hipóteses relativas à construção de uma relação de proximidade, ao ensino processual e à vivência prévia e concreta do que é ensinado. É certo que o perfil do professor de EMRC não é composto apenas por estes três aspetos, mas, segundo verifiquei na análise aos artigos acerca dos encontros dos docentes de EMRC, estas são características pouco apontadas, apesar da sua extrema importância.

Consoante a frequência verificada, posso então concluir que Jesus²³³:

H3a: Teve como prioridade prévia ao diálogo a vivência concreta daquilo que pretendia transmitir;

H2a: Ensinou processualmente aqueles com quem dialogava, relacionando o conhecimento com os valores destes últimos e proporcionando oportunidades para que os Seus ouvintes vivenciassem a dimensão social da aprendizagem;

H1a: Se empenhou em construir uma relação de proximidade com quem Se encontrava, dando importância às ideias e experiências dos outros e construindo o conhecimento a partir das mesmas.

Tal leva-nos a concluir, em princípio, que é aconselhado que o professor de EMRC:

H3b: Trabalhe a sua própria interioridade antes de a provocar nos seus alunos;

H2b: Explore os temas a partir de uma metodologia construtivista, que nasce da relação com os valores dos próprios educandos e com o bem-estar da humanidade;

H1b: Procure olhar cada um dos seus discentes com Amor e escutá-los ativamente, relacionando os tópicos para estudo, tanto quanto possível, com as próprias ideias, objeções, questionamentos e experiências passadas e presentes.

²³³ Reforço aqui que optei por apresentar as conclusões por esta ordem, consoante a frequência descoberta na análise de conteúdo. Por outro lado, fiz a divisão em *a)* e *b)* consoante as variáveis englobadas nas três hipóteses. Assim sendo, no caso específico destes parágrafos: a alínea *a)* corresponde às marcas relevantes na ação de Jesus que poderão indiciar algumas características passíveis de serem apontadas dentro do perfil pedagógico para o profissional de EMRC; e a alínea *b)* refere-se às competências que o professor de EMRC deverá possuir, inspiradas pela ação de Jesus.

6.3. *Que Experiências?*

Os resultados esperados pelas hipóteses colocadas eram relativos apenas à presença de marcas de cada uma das características. Não ponderei, numa primeira fase, o maior ou menor destaque dados a cada uma das variáveis. Contudo, os resultados observados colocaram esta situação sobre análise.

Em primeiro lugar, a distribuição da frequência da presença das variáveis destaca as Competências enquanto Crente, nomeadamente no que respeita ao trabalho consciente da própria interioridade. Tal parece considerá-las como a sustentação de toda a ação pedagógica.

Na realidade, durante a PES, o facto de me dedicar, de modo consciente e prévio, ao desenvolvimento destas capacidades tornou-se o aspeto que me permitiu assumir uma atitude tolerante, paciente e respeitadora em todas as situações. Foi esse o fundamento que me possibilitou manter a serenidade e agir com caridade, mesmo em momentos de pouca responsabilidade ou de fraco autodomínio comportamental por parte dos alunos. Sou da opinião de que o testemunho dado na assunção humilde dos próprios limites e no manter da calma, através de uma respiração tranquila e pensada, marcou a construção de um clima sereno.

Este caracterizou-se por uma presença clara de sinais de Amor, que, por sua vez, foram essenciais para a construção de uma relação afetiva com os alunos. Consequentemente, contribuiu para a vontade dos discentes aprofundarem os conhecimentos que lhes eram apresentados.

Do mesmo modo, penso que o testemunho de fé manifestado de uma forma livre e pessoal, sem exigir qualquer tomada de posição, foi um fator positivo. Tenho essa perspetiva porque tal atitude permitiu desafiar os próprios alunos a refletir sobre os assuntos tratados e a ponderá-los como relevantes.

Com uma importância surgida da maior presença em duas das secções analisadas, aparecem as Competências Científicas, que relaciono com o recurso a uma metodologia construtivista de edificação e organização do conhecimento. Este equilíbrio talvez deriva da relevância

destas atitudes para o desenvolvimento equilibrado e bem-sucedido de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Como ponto de partida, na PES, tomei em conta as características psicológicas e sociais desta faixa etária, pois, inicialmente, não conhecia os alunos com quem me deparei. Todavia, o pouco conhecimento inicial não invalidou o pedido de opinião e a partilha de experiências por parte dos próprios discentes, requisitados com frequência.

Após a visita de estudo realizada na interrupção letiva do Carnaval, durante a qual convivi proximamente com grande parte dos educandos, durante dois dias de viagem por Fátima, Porto e Braga, pude aproveitar os conhecimentos retirados dessa familiaridade. Como resultado, apelei de modo mais cuidado aos principais interesses e vivências daquele grupo específico.

A experiência na PES possibilitou também a prática da planificação em torno de cinco momentos de estruturação construtivista da aula – a motivação, a exploração, a explanação, a elaboração e a avaliação. Estes revelaram-se essenciais para o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, para a construção em grupo do conhecimento e para a fluência do próprio tempo letivo.

Finalmente, surgiram as Competências Humanas, referentes ao olhar atento e escuta ativa. Refletindo seriamente sobre a baixa frequência em comparação com as restantes categorias e tendo presente toda a teoria estudada e apresentada na revisão da literatura, incluindo a noção de que a humanização é um pressuposto de todo o Evangelho, coloco aqui duas hipóteses para essa situação.

Por um lado, talvez essa ocorrência esteja relacionada com o facto de o processo de humanização ser decorrente de todas as experiências educativas e relacionais, realizadas dentro e fora do contexto de sala de aula. Por outro, considero que não é possível pôr em prática qualquer uma das outras competências apontadas, se o professor não tiver inerente à sua ação um olhar atento e uma escuta ativa em relação àqueles com quem se encontra.

De facto, durante a PES, a alegria e compreensão, consequentes do contacto visual, da proximidade física e dos elogios sinceros, foram essenciais para que os alunos se sentissem valiosos e valorizados para a discussão dos assuntos. Igualmente, o recorrer às suas intervenções e opiniões como ponto de partida e/ou como síntese formal do tratado durante a aula, possibilitou que eles sentissem que a sua presença e participação eram, realmente, imprescindíveis para toda a aprendizagem.

Dentro das Competências enquanto Crente, o maior destaque nos textos evangélicos analisados é dado à vivência pessoal da interioridade, com uma importância especial para a celebração e transfiguração da vida quotidiana.

Do meu ponto de vista, isto implica celebrar com os próprios alunos os marcos da vida, como, por exemplo, os seus aniversários, as suas conquistas e as suas experiências. Esse testemunho é feito a partir de uma presença alegre e de uma referência crente clara, por parte do professor, mas que, simultaneamente, apela à liberdade das crianças e jovens. O docente pode, para isso, assinalar formalmente os momentos vividos, quer através da realização de gestos que denotem carinho e importância, quer pela entrega de simples postais e/ou pelo destaque dado às suas realizações em exposições dentro e fora da sala de aula.

No que respeita às Competências Científicas, o destaque dado à construção do conhecimento a partir da experiência dos próprios alunos leva-me a sublinhar a necessidade de descobrir nos conteúdos específicos a sua importância concreta para cada grupo. Trata-se de um processo que parte da descoberta de relevância intelectual e emocional dos temas para os alunos.

Também de grande importância é a promoção de uma motivação inicial para os temas em discussão, a partir desse mesmo interesse. Só com tal suporte é que os educandos se sentirão mobilizados para explorar, discutir e aprofundar os tópicos a estudar. É essencial, por essa razão, que o docente de EMRC dedique parte do seu tempo a conviver e conversar com os seus alunos, não apenas dentro da sala de aula, mas também em momentos mais informais, como o

recreio. Esses diálogos permitir-lhe-ão conhecer melhor aqueles por quem é responsável e os seus interesses e, simultaneamente, desenvolver com eles uma relação de maior proximidade.

A análise aos textos evangélicos permite-me sublinhar, dentro das Competências Humanas, a importância de escutar ativamente o que cada um tem para dizer. Esta atenção deve ter lugar quer dentro, quer fora da sala de aula, questionando e conduzindo cada aluno para as suas próprias conclusões, sem lhe impingir ideias pré-concebidas e generalistas.

As suas opiniões e experiências são de extrema importância para que o docente de EMRC consiga encontrar a relevância e relação entre os temas tratados e as suas vivências. Só com essa descoberta será possível envolver os alunos na construção do próprio conhecimento, ao mesmo tempo que é feito um contributo para a consciência e afirmação da própria dignidade, assim como do valor dos outros.

6.4. Que Respostas?

Para responder à questão de partida do presente relatório, foi necessário ler e analisar diversas amostras do texto evangélico que permitissem caracterizar a ação de Jesus e, a partir das mesmas, alcançar inspiração sobre quais as qualidades pedagógicas aconselhadas ao professor de EMRC.

Realizado esse trabalho, posso então afirmar que é prudente que este docente revele competências enquanto crente (aquilo que o diferencia dentro do contexto escolar), competências científicas (o que o caracteriza enquanto profissional da educação) e competências humanas (inerentes a todas as outras características e decorrentes da sua vivência enquanto batizado).

De um modo mais concreto, tais reportam-se: *a)* a uma vivência prévia da própria espiritualidade, o que lhe permitirá assumir na prática aquilo que pretende transmitir; *b)* ao recurso a momentos concretos de construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, baseados nas experiências e ideias dos alunos e conducentes a uma vivência social daquilo que é trabalhado; e *c)* à dedicação a cada aluno, dentro e fora da sala de aula, valorizando o que cada um tem de bom e escutando-os efetivamente, sem impingir opiniões, nem soluções.

6.4.1. Que Relação com Trabalhos Prévios?

Quando comparo os resultados obtidos com a conclusão de José Paulo de Carvalho Pereira, no já apontado estudo em torno do papel do professor de EMRC, de acordo com a perspectiva dos seus pares, no contexto específico do Externato Marista de Lisboa, posso afirmar que o destaque dado por este autor vai ao encontro da importância descoberta na análise de conteúdo.

José Paulo de Carvalho Pereira concluiu que «[...] se o professor de EMRC não for um testemunho autenticamente crente e que irradie a alegria da proposta que transmite, de nada serve ser uma pessoa bem preparada cientificamente»²³⁴. Com o presente estudo, verifiquei a grande importância dada à vivência pessoal da própria interioridade, prévia ao encontro pedagógico. Esta prática pessoal permitirá dotar o educador de competências que lhe possibilitem, a partir de momentos de oração, meditação e contemplação, vividos previamente, experimentar o quotidiano com alegria, serenidade e confiança. Posso então corroborar a opinião deste autor, deste vez sustentando-me no processo realizado e apresentado ao longo do trabalho.

Todavia, ao contrapor os resultados deste trabalho com a totalidade da conclusão apresentada no referido estudo, constatei que, efetivamente, as competências crentes não são as únicas aptidões que deverão ser tidas em conta pelo professor de EMRC.

Recordo igualmente uma das principais decorrências alcançadas no supracitado relatório: «[...] a presença do professor de EMRC na escola humaniza-a e dá-lhe contextos de fé e esperança»²³⁵. Ao confrontá-la com a presente análise, posso confirmar que, de facto, o professor de EMRC tem um papel de extrema importância para a humanização no ambiente escolar. Concretamente, chego à conclusão de que o faz através da celebração e transfiguração da vida quotidiana e da promoção dos conteúdos específicos da disciplina enquanto importantes para o crescimento intelectual e emocional dos alunos.

²³⁴ J. P. C. PEREIRA, *O Professor de EMRC visto pelos Pares do Externato Marista de Lisboa*, 64.

²³⁵ *Ibidem*, 71.

Por essa razão, a presença humanizadora do docente de EMRC na Escola é de extrema complexidade e exige, da parte do mesmo, a aquisição e aprofundamento de competências diversas, todas elas valiosas para o seu trabalho pedagógico.

6.4.2. Que Contributo?

Relembro, aqui, que o principal objetivo da realização deste relatório é contribuir para a reflexão séria sobre o perfil do professor de EMRC, justificando a presença deste profissional no âmbito escolar e dignificando-o a partir de muito boas e adequadas práticas. Por consequência, torna-se necessário ajudar a refletir sobre a sua instrução inicial e contínua, enfatizando tanto o saber, como o saber ser e o saber fazer, numa articulação entre todos os domínios da formação e da ação.

Por tudo isto, é essencial que o curso inicial de professores de EMRC seja ativa e intimamente ligado ao seu desenvolvimento profissional posterior, para que os docentes desta disciplina possam ser criteriosamente acompanhados na aquisição e atualização das suas competências. Essa exigência, no meu parecer, é de extrema importância para prestigiar a carreira deste docente e a existência desta disciplina, dando relevância social ao desempenho profissional e promovendo a autoestima enquanto professor.

Em maio de 2017, foi proposta a participação numa discussão na plataforma *moodle* em torno de possíveis temas de investigação em EMRC, no âmbito da disciplina de Metodologia de Investigação em Educação²³⁶. Nesta altura, a minha declaração consistiu na discussão do perfil do professor de EMRC.

De entre as várias intervenções e contributos, a participação da colega Maria Aguiar, no dia 28 de maio de 2017, despertou a minha especial atenção:

«Somos nós enquanto professores que o definimos [ao perfil do professor de EMRC], com a personalidade própria de cada um de nós, com os dons que Deus nos deu, pois se nos chamou

²³⁶ Cf. “Metodologias de Investigação em Educação: O Perfil do Professor de EMRC.”, disponível em <http://moodle.lisboa.ucp.pt/mod/forum/discuss.php?d=24565>, a 10/12/2018.

para esta MISSÃO é porque encontra em nós as capacidades para levarmos a missão em frente. [...] Entre muitas vertentes, somos Profetas da Alegria, do Amor, da Amizade, da Partilha, da Comunhão, da Inclusão...».

Contudo, ao ponderar as várias competências perscrutadas neste relatório e a necessidade de as aprofundar através da formação inicial e contínua, posso concluir que não se nasce professor, o que inclui também ser professor de EMRC. Efetivamente, a eficácia da sua ação, apesar de não podermos negar a sua origem numa vocação profissional, necessita de formação e aprendizagem permanentes e de uma consciencialização sobre o sentido da própria profissão docente.

É por tudo isto essencial, de maneira a incentivar a motivação e a evolução qualitativa destes profissionais, formá-los e acompanhá-los de modo adequado e suficiente, num processo de metacognição.

6.5. Como Verificar a Validade destas Conclusões?

Ao longo deste relatório, efetuei o meu trabalho concentrando-me em quatro momentos evangélicos precisos, situados dentro da sua secção narrativa. Ora, a opção por esta estratégia inclui apenas dois evangelhos, com as suas marcas narrativas e teológicas específicas. Exemplo de tal situação é o facto de três dos acontecimentos analisados (o encontro com Zaqueu, o diálogo com a Samaritana e a conversa com os discípulos de Emaús) estarem apenas presentes nestas perícopes específicas. No entanto, como já apontado, apenas selecionei estes quatro trechos pelo facto de serem mencionados mais frequentemente ao longo das leituras realizadas.

As simplificações existentes em relação à amostra selecionada e aos indicadores que sustentaram a interpretação realizada podem, de facto, ter alterado resultados numéricos quanto à frequência das marcas interpretadas como inspiração para as competências avaliadas. Por tudo isto, para realizar conclusões acerca do seu valor, enquanto decorrente da interpretação da prática de Jesus, talvez fosse importante, no futuro, analisar a totalidade dos evangelhos, e, assim,

concluir efetivamente a importância dada às atitudes que podem ser interpretadas como marcas de cada uma das capacidades apontadas.

No entanto, apesar das limitações de tempo terem determinado a decisão que levou a esta situação, a amostra selecionada já sinaliza uma certa tendência destacada anteriormente. Na realidade, a situação apontada como restrição não elimina a presença de marcadores relacionados com competências humanas, científicas e crentes interpretadas como presentes na ação de Jesus.

Por outro lado, estudos da natureza deste relatório apresentam limitações no seu rigor. O recurso a uma análise de conteúdo a textos evangélicos implica, necessariamente, uma flutuação na interpretação da terminologia em uso. Sem dúvida que a aplicação desta metodologia abre espaço para uma grande variedade de interpretações, no contexto narrativo de cada um dos trechos bíblicos.

Esta possibilidade de multiplicidade de apreciações conduziu à necessidade de definir claramente indicadores com base nas leituras realizadas em torno das capacidades a analisar, explicando o mais concretamente possível os conceitos a serem abordados. Espero, assim, que a elucidação feita anteriormente à análise das conclusões tenha sido promotora da comunicabilidade e tenha possibilitado uma verdadeira discussão e reflexão sobre as afirmações deste capítulo. Todavia, devo admitir que há sempre a presença de uma certa ambiguidade na interpretação de cada critério.

Simultaneamente, por não haver estudos neste âmbito, parti do pressuposto, alcançado pela prática e pelos contactos com outros profissionais e colegas, principalmente no âmbito diocesano, de que a disciplina de EMRC ainda não é vista como igual às restantes áreas disciplinares.

Não posso, de modo algum, duvidar do desejo individual de cada docente em realizar um muito bom trabalho. Não obstante, infelizmente, a experiência contextualizada na minha diocese indica que a situação atual da disciplina pode estar de alguma forma influenciada pela

prática pedagógica. Conforme tudo o que está envolvido na situação, devo admitir que esta é uma questão complexa que limita em muito as preconcepções que justificaram a importância deste relatório e as suas consequências.

Se bem que os meus pressupostos não sejam sustentados por estudos efetivos, continuo a sublinhar a importância de refletir sobre a formação inicial e contínua de professores, a partir de um olhar sério acerca do perfil do docente de EMRC. Este servirá como quadro de referência para que os docentes (re)construam o seu pensamento em torno do seu papel na Escola, da sua ação pedagógica dentro e fora da sala de aula e da sua importância e lugar na sociedade.

Tenho agora a oportunidade de discutir de forma profícua o modo como elevar a qualidade dos docentes de EMRC. Por essa razão, na minha perspetiva, torna-se necessário, a partir deste momento, aprofundar as componentes de formação fundamentais à aquisição das competências apontadas. Tal poderá ser realizado utilizando criticamente fontes nacionais e internacionais que permitam desenvolver a sensibilidade sobre a especificidade deste docente.

Saliento, deste modo e de maneira especial, a imprescindibilidade da continuação da discussão do assunto deste relatório, a partir do debate acerca da conceção de programas específicos de formação de professores de EMRC, quer iniciais, quer contínuos. Acredito que só com uma preparação adequada, advinda de um investimento valioso na mesma, haverá qualidade no ensino desta disciplina.

Para tal, é também fundamental inculcar nos docentes de EMRC uma cultura de desenvolvimento das atitudes e práticas educativas, sustentado na formação científica, na reflexão sistemática sobre o próprio pensamento e ação e na interação com colegas e formadores. Por conseguinte, considero necessário repensar seriamente como promover a análise, consciencialização e reconstrução de situações profissionais quotidianas. Além do mais, destaco a importância de uma reflexão séria sobre como acompanhar os professores (iniciantes ou não) que, perante as suas turmas, necessitam de tomar decisões sozinhos.

Enfim, devo novamente sublinhar a importância de envolver todos os docentes de EMRC na reflexão crítica, pessoal e coletiva, sobre o que significa ser professor, como ponto de partida para o repensar do seu perfil. Neste processo, é necessário incluir também a discussão sobre quais os propósitos e valores que sustentam a própria ação, a disciplina e os locais onde exercem, ou seja, qual a sua missão específica enquanto profissionais.

6.6. Como Promover estas Competências?

Posso, agora, concluir, após o aprofundamento apresentado anteriormente, que é essencial que o professor de EMRC promova a celebração e transfiguração dos momentos quotidianos. Do mesmo modo, é de extrema importância que ele assuma as suas próprias qualidades e fragilidades, com humildade e aceitação das características dos outros.

Assim sendo, na minha opinião, a formação inicial deverá destacar claramente a importância de envolver o intelecto e a emoção dos alunos nos conteúdos abordados. Para tal, poderão contribuir atividades práticas que envolvam uma atitude de escuta ativa e momentos de paragem e contemplação da beleza dos pequenos detalhes.

Na sua prática pedagógica, é de extrema relevância que o docente de EMRC leve os seus alunos a refletir sobre a própria existência e sobre o modo como podem assumir de forma responsável o seu papel na sociedade. Mediante o exposto, é aconselhável que propicie, no processo de ensino-aprendizagem, oportunidades que promovam o estabelecimento de vínculos sociais e intervenções que reconheçam claramente o núcleo de bondade em cada um dos alunos.

Inerente a todo este caminho, está a necessidade de incluir o questionamento rigoroso, sistemático e crítico do próprio professor por si mesmo, em relação aos pressupostos teóricos subjacentes à sua ação e às decisões tomadas na prática. Com essa postura metacognitiva, o docente poderá descobrir e posicionar-se criticamente perante os seus próprios dilemas e, assim, compreender melhor a sua prática. Consequentemente, conseguirá descobrir e desenvolver competências que lhe permitam ultrapassar dificuldades.

6.6.1. Algumas Sugestões para a Formação Profissional Contínua...

Os Secretariados Diocesanos do Ensino Religioso (SDER) têm um papel fundamental na promoção das competências do professor de EMRC, de modo a contribuir, de maneira especial, para uma maior resposta face à diminuição do número de inscritos nesta disciplina. Com a consciência da importância da ação destes docentes para um real aproveitamento dos momentos das aulas como tempos de humanização e de construção do conhecimento, é necessário que os SDER continuem a assumir o seu papel insubstituível. De facto, eles são os acompanhantes do trabalho pedagógico e os melhores provocadores das supracitadas qualidades.

Sei que muitos dos SDER, em ação conjunta com o SNEC, se esforçam profundamente para que os docentes das suas dioceses aumentem a sua formação teológica e contactem com o testemunho de outros colegas. Contudo, o presente estudo leva-me a ponderar se estes conteúdos serão de veras suficientes para promover as competências descobertas como aconselhadas para o perfil do professor de EMRC, à luz da ação de Jesus.

a. Promoção da Vivência Pessoal da Interioridade

Portanto, na minha opinião, é urgente promover formação que facilite a aquisição de ferramentas abrangentes por parte dos docentes, para que estes possam estabelecer uma prática pessoal de interioridade consciente, formal e informal, individual e coletivamente. Na minha perspetiva, e de acordo com o estudo realizado, não são suficientes os momentos de oração coletivos que iniciam cada encontro de professores de EMRC. Estes são um contributo, mas não se revelam satisfatórios, tanto no que se refere ao potenciar da motivação dos docentes de EMRC para esta prática, como ao seu aprofundamento.

É necessário formar e ajudar no desenvolvimento de uma presença mais atenta, consciente e reflexiva, que promova tanto o desenvolvimento pessoal, social e espiritual próprio, como o dos alunos. Para tal – e para que os docentes depois tenham as ferramentas necessárias para

colocar em prática tais competências no seu dia a dia, pois, como afirma Elena Andrés²³⁷, «Só se pode ensinar o que já se sabe»²³⁸ –, proponho a contemplação de momentos:

- De deserto²³⁹, com o envio frequente de reflexões a serem rezadas sossegadamente e a disponibilização de tempos regulares de solidão e silêncio, como um período curto ao fim de semana e um retiro anual;
- De relaxamento²⁴⁰, acompanhado de visualizações criativas²⁴¹, socorrendo-se da contração e relaxamento de músculos, de posturas e de músicas;
- De meditação²⁴² e respiração profunda²⁴³ e de atenção plena²⁴⁴ no momento presente, recorrendo a exercícios espirituais de promoção de calma e tranquilidade, com a repetição de orações e de palavras e a focagem na própria respiração lenta e controlada;
- De interação e partilha com outras pessoas²⁴⁵ e de recurso a dinâmicas de consciencialização²⁴⁶, através da leitura das Escrituras e dos sinais do nosso tempo e da proposta de gestos que transmitam aspetos essenciais da profundidade e vivência pessoal e da experiência de Deus;

²³⁷ Elena Andrés é leiga, educadora e animadora pastoral, desenvolvendo a sua ação, a tempo inteiro, num centro de espiritualidade para jovens em Espanha.

²³⁸ E. ANDRÉS, *Educar na Interioridade – Um Lugar para a Evangelização*, Edições Salesianas, Porto, 2010, 31.

²³⁹ Cf. A. NOLAN, *Jesus Hoje – Uma Espiritualidade de Liberdade Radical*, Paulinas, Prior Velho, 2009, 136-138.

Albert Nolan ingressou na Ordem dos Dominicanos em 1954 e obteve o seu doutoramento em Roma. É um teólogo de renome, tendo sido autor de diversas obras e desempenhado um papel significativo na luta contra o *apartheid* na África do Sul.

²⁴⁰ Cf. A. NOLAN, *Jesus Hoje*, 141-143 et. M. QUEIRÓS, *Inteligência Emocional – Aprenda a Ser Feliz*, Porto Editora, Porto, 2016, 214.215.220-221.

Manuela Queirós é doutorada em Investigação em Didáticas Especiais, com acreditação do grau de Doutor Europeu, pela Universidade de Vigo, mestre em Ativação do Desenvolvimento Psicológico e pós-graduada em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro. Realizou a tese de Doutoramento e a dissertação de Mestrado na área da Inteligência Emocional.

²⁴¹ Cf. E. ANDRÉS, *Educar na Interioridade*, 36-40 et. M. QUEIRÓS, *Inteligência Emocional*, 219.

²⁴² Cf. A. NOLAN, *Jesus Hoje*, 138-141 et. M. QUEIRÓS, *Inteligência Emocional*, 80-85; 88-89.

²⁴³ Cf. E. ANDRÉS, *Educar na Interioridade*, 40-44 et. M. QUEIRÓS, *Inteligência Emocional*, 86-87; 216-217.

²⁴⁴ Cf. M. QUEIRÓS, *Inteligência Emocional*, 77-80.

²⁴⁵ Cf. A. NOLAN, *Jesus Hoje*, 144-146.

²⁴⁶ Cf. E. ANDRÉS, *Educar na Interioridade*, 110-111.

- De prática da expressão de ação de graças e de elogios²⁴⁷, demonstrando um coração agradecido pelos vários dons quotidianos pessoais e dos outros, através de cartões e mensagens de agradecimento;

- De experiências de encanto e alegria²⁴⁸ em grupo e recorrendo aos cinco sentidos²⁴⁹, na natureza e através de jogos coletivos e de refeições partilhadas.

b. Promoção do Recurso à Metodologia Construtivista

Se aponte as competências enquanto crente, dirijo agora a minha atenção às competências pedagógicas. Sugiro, neste campo, tendo como eixo central a aprendizagem numa perspectiva construtivista, a promoção de:

- Encontros e oficinas de formação²⁵⁰, envolvendo novos professores e outros profissionais com prática e académicos, em torno de questões específicas da ação pedagógica e dos princípios inerentes a esta metodologia;

- Discussão e planificação conjunta²⁵¹, para que seja possível abstrair-se de situações específicas, e, dessa forma, debater, comparar e confrontar ideias e práticas e gerar um conhecimento mais profundo do processo de ensino-aprendizagem.

Nessas alturas, os docentes, em grupo e devidamente acompanhados, poderão aprofundar o seu saber neste contexto. Do mesmo modo, terão a possibilidade de partilhar as suas principais

²⁴⁷ Cf. A. NOLAN, *Jesus Hoje*, 162-165 et M. QUEIRÓS, *Inteligência Emocional*, 171-172; 176.

²⁴⁸ Cf. M. QUEIRÓS, *Inteligência Emocional*, 175-178.

²⁴⁹ Cf. *Ibidem*, 89-96.

²⁵⁰ Cf. N. BASCIA; A. RODRIGUE; S. MOORE, “The importance of Partnerships do Support and Sustain Teaching for Deep Understanding”, In K. LEITHWOOD; P. McADIE; N. BASCIA; A. RODRIGUE, *Teaching for Deep Understanding – What Every Educator Should Know*, Corwin Press, California, 2006, 156.

Nina Bascia, na altura em que este documento foi escrito, era professora e diretora do Departamento de Estudos Teóricos e Políticos no Instituto de Estudos em Educação em Ontário. A sua pesquisa foca-se no trabalho e carreiras dos professores e no modo como a política e fatores organizacionais os afetam.

Anne Rodrigue é uma educadora bilingue que, na altura em que este documento foi escrito, trabalhava como membro executivo na Federação dos Professores do Ensino Elementar de Ontário. O seu doutoramento estudou o modo como os sindicatos de professores canadianos concetualizam e articulam o seu mandato profissional.

Shawn Moore, na altura da escrita deste documento, era funcionário sénior de pesquisa no Centro Internacional para a Mudança Educacional, do Departamento de Estudos Teóricos e Políticos no Instituto de Estudos em Educação em Ontário.

²⁵¹ Cf. N. BASCIA; A. RODRIGUE; S. MOORE, “The importance of Partnerships do Support and Sustain Teaching for Deep Understanding”, 156.

dificuldades e situações vividas favorecedoras da aprendizagem, de forma a descobrir as consequências práticas desta metodologia nas suas aulas. Apelando a um processo de metacognição, será possível desenvolver o olhar crítico dos professores sobre o próprio trabalho.

Torna-se assim mais provável o despertar da sua prática para os mecanismos construtivistas de composição e apropriação do conhecimento. A partilha de vivências semelhantes e a sua análise poderão ser, inclusivamente, ponto de origem para novas ações de ensino-aprendizagem diversas das consideradas tradicionais. Sou da opinião de que, aos poucos, com a promoção desta troca de ideias e com a formação em conteúdos práticos específicos, será possível a alteração da conceção do modelo de profissional da EMRC.

c. Promoção da Relação de Proximidade

No campo das competências humanas, é meu objetivo incentivar o olhar atento e a escuta ativa, de modo a otimizar a relação entre professor e alunos. Assim, a minha proposta consiste na capacitação dos professores neste aspeto, a partir de um conjunto de ferramentas e recursos úteis e concretos, que os desafiem a tomar consciência da sua própria dignidade e potencial. A partir da mesma, serão instigados a reajustar-se enquanto profissionais, integrando na sua prática pedagógica abordagens metodológicas de desenvolvimento humano. Desse modo, concorrer-se-á para facilitar a tomada de consciência da identidade e valor de cada aluno.

Proponho, então, um percurso pedagógico que inicie e/ou acompanhe os professores no seu processo de aquisição, desenvolvimento e aplicação destas competências. O objetivo é coadjuvá-los no auxílio a cada aluno na descoberta do melhor de si mesmo e dos outros. Por consequência, essa ação contribuirá para aumentar a capacidade dos discentes de alcançar os seus objetivos individuais e coletivos, ampliar a sua responsabilização pelos próprios atos e amplificar a sua faculdade de construção de um projeto de vida.

A reflexão e aprofundamento em torno de atitudes relacionais específicas poderão, deste modo, contribuir para o desenvolvimento, nas palavras de Fernando Sampaio²⁵², do «[...] método de relação e comunicação que tem como fundamento o reconhecimento das capacidades e recursos do outro [...]»²⁵³. Entre essas técnicas a serem discutidas e aprendidas, poderão contar-se:

- A escuta ativa²⁵⁴, que tem em consideração o outro, consciencializando-se da importância de captar a sua experiência e os seus sentidos mais profundos, de modo a promover uma melhor comunicação dos pontos de vista e valores em causa e o acolhimento das emoções e sentimentos de terceiros;
- Atitudes calorosas, positivas e recetivas²⁵⁵, que motivam a implicação pessoal no processo de ensino-aprendizagem, pela atenção física e postura corporal que vai ao encontro do outro e que mantém um contacto visual ternurento, frequente e conveniente, com base na observação das palavras e silêncios;
- A resposta empática²⁵⁶, baseada na escuta ativa, que incentiva à tomada de decisões com liberdade, responsabilidade e consciência, abstendo-se de qualquer juízo de valor e disponibilizando-se para uma descoberta e análise em conjunto da situação e das diferentes possibilidades.

²⁵² Fernando Sampaio é membro da Congregação da Missão, licenciado em Teologia e mestre em Ciências Religiosas pela Universidade Católica, licenciado em Psicologia Clínica e mestre em Psicologia Clínica e Psicopatologia pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Especializou-se ainda em Pastoral da Saúde, na Escola de Pastoral N.ª Sr.ª de la Esperanza, em Madrid.

²⁵³ F. SAMPAIO, *Relação Pastoral de Ajuda – Boas Práticas no Acompanhamento Espiritual de Doentes*, Universidade Católica Editora, Lisboa, 2011, 23.

²⁵⁴ Cf. *Ibidem*, 49-50; 80-83 et A. SOUSA, *O Cuidar como Relação de Ajuda – Por uma Ética Teológica do Cuidar*, Editorial Cáritas, Lisboa, 2016, 130-132.

Antonino Gomes de Sousa é membro de votos perpétuos da Congregação dos Sacerdotes do Coração de Jesus, tendo sido ordenado sacerdote em 2016. Concluiu o Mestrado Integrado em Teologia, pela Faculdade de Teologia, da Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, com uma reflexão ético-teológica sobre o cuidar como relação de ajuda concretizada numa humanização dos gestos e das atitudes desenvolvidas na proximidade com o outro.

²⁵⁵ Cf. F. SAMPAIO, *Relação Pastoral de Ajuda*, 58-59; 84-85 et A. SOUSA, *O Cuidar como Relação da Ajuda*, 132-136.

²⁵⁶ Cf. F. SAMPAIO, *Relação Pastoral de Ajuda*, 93-96.

Em suma, um acompanhamento profissional aos docentes de EMRC passa obrigatoriamente, na minha perspetiva, pela procura de um equilíbrio entre as competências profissionais e pessoais dos professores. É uma mudança de perspetiva que requer uma assistência a estes professores naquilo que respeita à tomada de decisões sobre a construção da própria interioridade, a metodologia de abordagem da disciplina e o desenvolvimento de relações com os seus alunos.

6.6.2. Algumas Implicações na Formação Inicial...

Neste momento, na abordagem da instrução inicial, a partir dos três eixos principais que atravessam o presente relatório – competências enquanto crente, pedagógicas e humanas –, necessito de refletir sobre a melhor maneira de as integrar nos programas de formação.

Antes de mais nada, é necessário sublinhar que não ambiciono fazer qualquer tipo de análise ao plano atual. Da mesma maneira que no tópico anterior, não posso aqui, de modo algum, abordar, com grande profundidade, complementos ou alternativas ao modelo de formação existente, pois não é esse o tema deste trabalho. Pretendo apenas lançar pontos de partida para futuras reflexões que permitam auxiliar no desenvolvimento da identidade profissional dos professores de EMRC em formação.

Porém, a partir da reflexão deste estudo e com base no relatório de Sílvia de Almeida e Teresa Teixeira Lopo²⁵⁷, posso aqui identificar alguns componentes de formação, na minha opinião, imprescindíveis para o ciclo de estudos para a habilitação de docentes de EMRC²⁵⁸. Destaco, então, tendo em conta as três hipóteses confirmadas, a importância de proporcionar um maior aprofundamento no que respeita:

²⁵⁷ Sílvia de Almeida e Teresa Teixeira Lopo, à data da apresentação deste texto, pertenciam ao Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa.

²⁵⁸ Cf. S. ALMEIDA & T. T. LOPO, “Tendências da Organização Curricular da Formação Inicial de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico”, *In* J. D. JUSTINO (dir.) *Formação Inicial de Professores*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, Lisboa, 2015, 85-138.

- À formação da interioridade, incluindo a sensibilização para o exercício consciente de momentos de oração, meditação e contemplação, através de atividades práticas individuais, a pares e em grupo, e do aprofundamento de estratégias de gestão da emoção;
- À didática específica da EMRC, remetendo para o conjunto de competências necessárias ao ensino processual e construtivista dos conteúdos a lecionar, a partir de atividades de pesquisa, simulação e planificação e da elaboração de recursos pedagógicos;
- À instrução educacional no âmbito da comunicação com os alunos, compreendendo a reflexão sobre as dimensões éticas, relacionais e humanizadoras da docência, por meio da análise, comentário e discussão de conteúdos e documentos e da observação, apreciação e reflexão sobre situações pedagógicas.

Como é possível concluir, pela leitura destas propostas, coloco especial relevância na constante interação entre a teoria e a prática pedagógica, no contexto da própria formação inicial. O objetivo é contrariar possíveis crenças interiorizadas pelos formandos, em relação a atividades e processos de ensino-aprendizagem no âmbito da EMRC. Assim sendo, pretendo promover uma postura crítica face ao ensino da disciplina, assim como sublinhar a importância da formação de professores de EMRC enquanto espaço de transformação da própria ação.

6.7. Que Recomendações?

Agora, torna-se necessário refletir profundamente sobre quais as recomendações que poderão ser apresentadas naquilo que se refere a um aprofundamento da compreensão do tema, assim como o que poderá ser realizado no âmbito de futuras investigações.

Apresento as sugestões seguintes como desdobramentos naturais do presente trabalho, a partir de uma visão de conjunto que incorpora o desenvolvimento das competências apontadas no perfil do professor de EMRC com a sua formação inicial e contínua:

- A apreciação crítica das intervenções das principais autoridades episcopais e da disciplina sobre as atitudes e ações a adotar pelos docentes de EMRC e sua comparação temporal, para obter uma melhor noção das concepções ao longo do tempo;
- O desenvolvimento de um estudo a nível de cada diocese, relacionado com o valor dado à disciplina, para que seja considerado o impacto da ação pedagógica dos professores de EMRC no processo de reconhecimento da importância desta área de formação;
- A promoção de um debate sério na comunidade dos docentes de EMRC sobre o que é ser professor e quais as suas especificidades em relação a outros agentes pastorais, assim como acerca dos resultados das suas ações para a disciplina e humanização dos alunos;
- A estimulação da reflexão em torno da formação inicial e contínua dos docentes de EMRC, aproveitando os estudos realizados nacional e internacionalmente, nesta e noutras áreas específicas do conhecimento desenvolvido disciplinarmente nas escolas;
- A redução da ação solitária de cada professor de EMRC, promovendo momentos efetivos de trabalho conjunto e de reflexão metacognitiva orientada da própria ação.

CONCLUSÃO

No passado dia 12 de janeiro de 2019, os diretores diocesanos responsáveis pela EMRC reuniram-se em Fátima, para se formarem no âmbito da liderança e do acompanhamento docente. Neste sentido, Fernando Moita afirmou que «Quisemos com estas reflexões ajudar os diretores a continuamente redescobrirem a sua tarefa e missão de coordenar, acompanhar e cuidar dos professores com os múltiplos desafios que as comunidades educativas hoje apresentam»²⁵⁹. O coordenador nacional desta disciplina demonstra, assim, a grande consciência da importância de acompanhar os docentes de EMRC na sua tarefa quotidiana. Que a reflexão apresentada neste relatório seja uma ajuda nesse sentido...

A principal visão presente nestas páginas perspetivou uma reflexão sobre o perfil de competências a exigir aos docentes de EMRC, aplicando conhecimentos adquiridos no decurso da componente curricular do Mestrado em Ciências Religiosas – Ensino de EMRC e analisando criticamente a prática integrada na PES. Pressupôs que estas capacidades também poderiam ser inspiradas na ação do próprio Jesus, analisando-a em momentos evangélicos concretos. Foi, assim, feita a previsão de que seria possível delinear a referida descrição a partir da análise de conteúdo de textos bíblicos.

Para conseguir responder à pergunta inicial colocada, esses trechos, relativos a quatro amostras dos encontros de Jesus, foram categorizados. Incluí ainda a parte imediatamente anterior das correspondentes secções narrativas, considerando que as competências crenes propostas implicavam uma vivência prévia das mesmas. Foram então contemplados o diálogo de Jesus com: *a*) Pedro e os primeiros discípulos (Lc 4,14-5,1); *b*) Zaqueu (Lc 9,51-19,10); *c*) a samaritana (Jo 2,13-4,42); *d*) e os discípulos de Emaús (Lc 24,1-35). Em cada uma das secções,

²⁵⁹ EDUCRIS, *Fátima: “Coordenação e Liderança” em Formação de Diretores da EMRC*, 11 de janeiro de 2019, disponível em <http://www.educris.com/v3/emrc/8364-fatima-coordenacao-e-lideranca-em-formacao-de-diretores-da-emrc>, a 16/01/2019.

foram procuradas marcas das variáveis construídas em torno das principais competências apontadas nas hipóteses.

Deste modo, sou levada a afirmar que, para que o docente de EMRC seja um bom educador à luz da ação de Jesus, é aconselhável que ele possua: *a)* competências crentes pautadas por uma vivência pessoal da interioridade e que sustentam um testemunho com autoridade; *b)* competências científicas que permitam construir o conhecimento a partir de ideias, experiências passadas e valores dos alunos, dando importância à dimensão social da aprendizagem; *c)* competências humanas, relativas a uma relação de proximidade, que contribui para o processo de humanização dos próprios alunos.

Fui, como tal, conduzida à grande importância da vivência pessoal da interioridade, enquanto base para toda a ação, já anteriormente sublinhada pelas principais autoridades no campo da EMRC. Todavia, foram desvendadas marcas que poderão indicar o valor de um processo construtivista de ensino-aprendizagem, relativo ao que é específico de um profissional da educação. Igualmente, descobriram-se testemunhos de uma relação de proximidade, interpretados como sustento das restantes competências.

Ao longo de toda a prática da PES, tive a oportunidade de aplicar e aprofundar cada uma destas competências, tendo verificado que todas elas foram parte importante para que o processo de ensino-aprendizagem fosse bem-sucedido. Como exemplo desta situação temos o desenvolvimento prévio das competências crentes que forneceu as ferramentas necessárias para lidar, de uma forma serena, com as situações mais desafiantes provocadas pelos alunos. Outro testemunho consiste na organização da planificação da UL3 – O Projeto de Vida em torno de uma de uma estratégia construtivista, que valorizou o contributo de cada um dos alunos e provocou esse reconhecimento por parte dos mesmos. Posso ainda apontar o diálogo próximo e informal com os jovens como de extrema importância para que cada um participasse com confiança nas discussões em grupo e para que se desenvolvesse a sua motivação pessoal para com os conteúdos abordados.

Com esta ação, fui esclarecendo as três competências referidas como recomendadas a todo o professor de EMRC. Consigo, deste modo, afirmar que é necessário que os envolvidos na formação inicial e contínua deste profissional, incluindo ele mesmo, se responsabilizem por promover: *a)* a vivência pessoal da interioridade, sustentando toda a ação pedagógica; *b)* a planificação do processo de ensino-aprendizagem de um ponto de vista construtivista, partindo das vivências e valores dos próprios alunos para impeli-los para a responsabilização social; *c)* a criação de uma relação de proximidade com os educandos, pautando as atitudes tomadas no cotidiano escolar.

Esta vivência e sua sustentação nas marcas evangélicas vêm ao encontro da intenção inicial deste relatório que consiste na contribuição para a discussão nacional em torno do perfil do professor de EMRC. Numa época em que esta disciplina parece ser cada vez mais vista socialmente como uma presença estritamente confessional, torna-se essencial demonstrar, pela prática, a forma como os nossos professores são verdadeiros profissionais da educação, cientes da sua tarefa e competentes no estabelecimento de relações e na planificação, gestão e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Sublinho a importância de promover momentos de formação para que os docentes sejam capazes de desenvolver uma presença mais atenta, consciente e reflexiva, promotora do desenvolvimento próprio e dos seus alunos. Destaco ainda a necessidade de disponibilizar momentos de partilha e análise de experiências construtivistas de ensino-aprendizagem. Por fim, foco a capacitação dos professores para o recurso a abordagens metodológicas que coadjuvem os seus alunos a descobrir o melhor de si mesmos e dos outros.

Claramente que ganhar consciência da importância das competências apontadas leva ao contributo dos SDER, do SNEC e da formação inicial. Volto a focar, por essa razão, a mobilização dos principais responsáveis nacionais para o repensar da ação destas equipas e do modo concreto como cada uma delas contribui para a aquisição e desenvolvimento das referidas capacidades.

Ora, indo ao encontro daquilo que estes grupos já afirmam, as marcas evangélicas parecem levar a uma interpretação que dá grande foco à vivência pessoal da interioridade. Quando todo o trabalho desenvolvido em torno deste relatório teve início, não pus em consideração a hipótese de ser encontrada uma maior ou menor quantidade de marcas que apontassem para determinadas habilitações. No entanto, fui direcionada nesse sentido ao encontrar uma maior frequência de categorizações passíveis de serem classificadas como competências crentes. Tal situação vem confirmar o destaque dado oficialmente às mesmas, sem, todavia, pôr em detrimento a presença das restantes.

Contudo, reforço aqui o alerta que já coloquei por diversas vezes nestas páginas: as competências no campo do testemunho de fé necessitam de ser percecionadas enquanto requisito feito a um profissional específico e não apenas como uma ação de um qualquer batizado. Penso que precisamos de nos focar nestas capacidades sempre com a consciência de que as estamos a pedir a um crente que tem como missão específica e profissional a educação e que, como tal, possui características e exigências particulares à sua situação.

Por outro lado, volto a salientar que este estudo possui em si vários limites. Um deles está relacionado com o facto de toda a reflexão se sustentar sobre algumas preconcepções que, de acordo com o conhecimento que construí em torno das pesquisas realizadas, nunca foram estudadas de um modo cientificamente sustentado. É por essa razão que a reflexão em torno de quais as competências que deverão ser consideradas na delineação de um perfil para o professor de EMRC também necessita de se sustentar numa análise crítica à realidade. Esta deverá contemplar as intervenções episcopais e das principais autoridades em relação às ações dos professores de EMRC e, a nível diocesano, o impacto das decisões pedagógicas dos docentes desta disciplina e sua relação com o reconhecimento da respetiva legitimidade.

Mais um aspeto que limita as respostas dadas por este relatório consiste no facto de apenas ter sujeitado a pergunta de partida a três hipóteses que indicam especificamente determinadas competências e que foram a base das variáveis construídas e procuradas nos textos evangélicos.

Com certeza que estas três marcas não são as únicas capacidades que o professor de EMRC deverá possuir. Por esse motivo, seria importante continuar este estudo em torno de outras apontadas como relevantes, de acordo com a experiência e troca de ideias entre docentes e outros responsáveis da disciplina.

Ansiando por um maior aprofundamento do tema deste relatório, posso agora introduzir uma nova pergunta para futuras investigações: *Que momentos de trabalho e formação conjunta podem ser desenvolvidos pelo SNEC, pelos SDER e pela instituição de formação inicial, no sentido de promover uma maior e melhor aquisição das competências apontadas no presente relatório?*

Sou da opinião que podemos recorrer ao contributo de diversas áreas do conhecimento para aumentar a nossa capacidade de responder à questão anterior. O desenvolvimento de áreas específicas da psicologia relacionadas com a inteligência emocional, por exemplo, em interligação próxima com a antropologia e espiritualidade cristã, assim como com a pedagogia, poderá revelar-se como um grande contributo para tal ação.

Não obstante quais as atitudes tomadas no futuro próximo pelas principais autoridades, foco a grande necessidade de se repensar seriamente a questão do perfil deste professor. A sobrevivência desta disciplina no contexto social atual do nosso país depende essencialmente do modo como este grupo disciplinar reforça a sua presença no seio escolar, através de atitudes pedagógicas verdadeiramente pensadas e sustentadas.

Justifico, dessa forma, a continuação da investigação em torno deste assunto, sustentando-o nas principais áreas do conhecimento e no contributo evangélico. Precisamos sempre de recordar a especificidade desta disciplina e, como tal, procurar ler as principais orientações pedagógicas da atualidade, à luz da ação humanizadora do próprio Cristo.

Finalizado este caminho, espero sinceramente, acima de tudo, que este relatório seja um contributo sério para a discussão do tema. Desejo que estas páginas, para além de serem um

mero trabalho de conclusão de curso, possam contribuir para a reflexão nacional sobre o perfil do professor de EMRC, o que me parece decisivo para o futuro da disciplina.

Com todos os documentos que têm sido produzidos ministerialmente, tenho a certeza de que estamos no momento certo para justificar o contributo desta área para o desenvolvimento pleno e equilibrado do aluno do século XXI. Entretanto, só a ação efetiva do docente de EMRC em cada escola – seja ela estatal ou privada – será comprovativa desse papel e, conseqüente apenas mente, e no equilíbrio entre competências crenças, científicas e humanas será possível justificar o ensino religioso.

BIBLIOGRAFIA

Instrumento de Trabalho

- *Bíblia de Jerusalém*, Paulus, São Paulo, 2002.

Documentos da Igreja

- BENEDICTI PP. XVI, *Discorso del Santo Padre Benedetto XVI ai Presuli della Conferenza dei Vescovi Cattolici degli Stati Uniti d'America (Regione XIII)*, In Visita “Ad Limina Apostolorum”, Libreria Editrice Vaticana, 5 maio 2012.
- *Catecismo da Igreja Católica*, 1273-1274, Libreria Editrice Vaticana, 1997.
- COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Nota Pastoral na Semana Nacional da Educação Cristã 2010 “Tornai as Vossas Vidas Lugares de Beleza”*, Lisboa, 23 setembro 2010, disponível em <http://www.educris.com/v3/emrc/970-nota-pastoral-na-semana-nacional-da-educacao-crista-2010>, a 19/11/2018.
- CONCILIUM OECUMENICUM VATICANUM II, *Constitutio Pastoralis de Ecclesia in Mundo Huius Temporis (Gaudium et Spes)*, in *AAS* 58 (decembris 1966) 1025-1120.
- CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Carta “Educação Moral e Religiosa. Um Valioso Contributo para a Formação da Personalidade”*, Conferência Episcopal Portuguesa, Fátima, 27 abril 2006.
- CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Carta Pastoral “A Escola em Portugal – Educação Integral da Pessoa”*, Conferência Episcopal Portuguesa, 28 janeiro 2017.
- CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Carta Pastoral “A Escola em Portugal – Educação Integral da Pessoa”*, Conferência Episcopal Portuguesa, 28 janeiro 2017.
- CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Carta Pastoral “Educação: Direito e Dever, Missão Nobre ao Serviço de Todos”*, Conferência Episcopal Portuguesa, Lisboa, 6 de janeiro de 2002.

- CONGREGAÇÃO DO CLERO, *Diretório Geral para a Catequese*, Libreria Editrice Vaticana, 15 agosto 1997.
- CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, *A Escola Católica*, Libreria Editrice Vaticana, 19 março 1977.
- CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, *Educar ao Humanismo Solidário – Para Construir uma “Civilização do Amor” 50 Anos Após a Populorum Progressio (Orientações)*, Libreria Editrice Vaticana, Cidade do Vaticano, 2017.
- FRANCISCI PP., *Adhortatio Apostolica “Evangelii Gaudium”*, In AAS 105, n.º 12 (Decembris 2013), 1019-1137.
- FRANCISCI PP., *Adhortatio Apostolica Post-Synodalis “Amoris Laetitia”*, In AAS 108, n.º 4 (Aprilis 2016), 311-446.
- FRANCISCI PP., *Meditazione Mattutina nella Capella della Domus Sanctae Marthae – Gioia Cristiana*, 28 maio 2018, In *L’Osservatore Romano*, ed. quotidiana, Anno CLVIII, n.º 120, 29/05/2018.
- IOANNIS PAULI PP. II, *Litterae Encyclicae Episcopis Presbyteris et Diaconis Religiosis Viris et Mulieribus Christifidelibus Laicis Universisque Bonae Voluntatis Hominibus: De Vitae Humanae Inviolabili Bono (Evangelium Vitae)*, In AAS 87 (Maii 1995), 401-522.
- PAULI PP. VI, *Adhortatio Apostolica ad Episcopos, Sacerdotes et Christifideles totius Catholicae Ecclesiae: de Evangelizatione in Mundo Huius Temporis (Evangelii Nuntiandi)*, In AAS 68 (Ianuarii 1976), 5-76.

Documentos Curriculares

- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MONTE DA LUA, *Uma Escola para o Mundo – Projeto Educativo 2016-2019*, AGML, Sintra, 2016.
- MARTINS, G. O. (coord.) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – Referencial para as Decisões a Adotar por Decisores e Atores Educativos ao Nível dos*

Estabelecimentos de Educação e Ensino e dos Organismos Responsáveis pelas Políticas Educativas, Ministério da Educação – Direção Geral de Educação, 2017.

- SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – Finalidades, Metas, Objetivos e Conteúdos*, SNEC, Moscavide, 2014.

Legislação

- DECRETO-LEI N.º 139-A/90, DE 28 DE ABRIL, *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*, Diário da República n.º 98/1990, 1.º Suplemento, Série I de 1990-04-28.
- DECRETO-LEI N.º 240/2001, DE 30 DE AGOSTO, *Aprovação do Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*, Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30.
- DECRETO-LEI N.º 241/2001, DE 30 DE AGOSTO, *Aprovação dos Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30.
- DECRETO-LEI N.º 41/2012, DE 21 DE FEVEREIRO, *11.ª Alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário*, *Aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril*, Diário da República n.º 37/2012, Série I de 2012-02-21.
- DECRETO-LEI N.º 55/2018, DE 6 DE JULHO, *Estabelecimento do Currículo dos Ensinos Básico e Secundário e dos Princípios Orientadores da Avaliação das Aprendizagens*, Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.
- DESPACHO N.º 6478/2017, *Promulgação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26.

- DESPACHO N.º 6809/2014, *Determinação das Habilitações Profissionais para a Docência no Domínio da Educação Moral e Religiosa Católica*, Diário da República n.º 99/2014, Série II de 2014-05-23.
- LEI 46/86 DE 14 DE OUTUBRO, *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14.

Estudos e Monografias

- ALMEIDA, S. & LOPO, T. T., “Tendências da Organização Curricular da Formação Inicial de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico”, *In JUSTINO, J. D. (dir.) Formação Inicial de Professores*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, Lisboa, 2015, 85-138.
- AMBROSIO, J. F., “Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Católica”, *In Fórum de Educação Moral e Religiosa Católica*, SNEC, Lisboa, 2005, 151-161.
- AMBRÓSIO, J. F., “O Professor no Seguimento de Jesus”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 6 (2006) 83-942.
- ANDRÉS, E., *Educar na Interioridade – Um Lugar para a Evangelização*, Edições Salesianas, Porto, 2010.
- ARENDS, R. I., *Aprender a Ensinar*, McGraw-Hill, Lisboa, 2008.
- AZEVEDO, J., *Quem Não Espera, Desespera – Ensaio Sobre a Esperança e Sobre uma Renovação Cultural Inadiável (Especialmente Destinado aos Jovens)*, Porto, 2013.
- BARDIN, L., *Análise de Conteúdo*, Edições 70, Lisboa, 2004.
- BASCIA, N.; RODRIGUE, A.; MOORE, S., “The Importance of Partnerships do Support and Sustain Teaching for Deep Understanding”, *In LEITHWOOD, K.; McADIE, P.; BASCIA, N.; RODRIGUE, A. (org.), Teaching for Deep Understanding – What Every Educator Should Know*, Corwin Press, California, 2006, 153-164.
- BECK, C. & KOSNIK, C., "The Starting Point - Constructivist Accounts of Learning", *In LEITHWOOD, K.; McADIE, P.; BASCIA, N.; RODRIGUE, A. (org.), Teaching for Deep Understanding - What Every Educator Should Know*, Corwin Press, California, 2006, 17-25.

- BELL, J., *Como Realizar um Projecto de Investigação*, Gradiva, Lisboa, 2004.
- BRANCO, J. C.; CALDAS, A. C.; ROLDÃO, M. C., *16 Questões sobre Ensino e Aprendizagem*, Universidade Católica Editora, Lisboa, 2011.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. M, *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*, Universidade Aberta, Lisboa, 2008.
- CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DA APRESENTAÇÃO DE MARIA, *Novena “No Coração de Maria Rivier... Uma Paixão de Amor”*, Apresentação de Maria, Castel Gandolfo, 2019.
- DELORS, J. (coord.) *Educação, um Tesouro a Descobrir*, Cortez Editora, São Paulo, 1998.
- DUQUE, J., “Contributos para uma Hermenêutica Cristã da Cultura Contemporânea”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 5 (2006) 27-39.
- ESTANQUEIRO, A., “Relação Pedagógica”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 26 (2013) 97-104.
- ESTANQUEIRO, A., *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*, Editorial Presença, Lisboa, 2010.
- FERDINANDO, K., "Jesus, the Theological Educator", *In Themelios - An International Journal for Students of Theological and Religious Studies*, volume 38, n.º 3 (2013) 360-374.
- FRUTOS, E. A., *La Esperanza, Alma de la Educación*, Salesianos – Pastoral Juvenil, disponível em <http://www.pastoraljuvenil.es/la-esperanza-alma-de-la-educacion/>, a 24/11/2018.
- GARCÍA, J. M., *¿Que espiritualidad proponer hoy a los jóvenes?*, disponível em http://www.pastoraljuvenil.es/wp-content/plugins/codecanyon-3408117-word-press-of-fice/ptp_stamp.php?id=8979&parentid=&ptp_type=r, a 19/11/2018.
- GARRIDO, J., *Proceso Humano y Gracia de Dios - Apuntes de Espiritualidad Cristiana*, Editorial Sal Terrae, Bilbao, 1996.

- GRANCHO, T. “Notas sobre a Relação Pedagógica, após Leitura do Texto de António Estanqueiro”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 26 (2013) 109-120.
- HALÍK, T., *O Meu Deus é um Deus Ferido*, Paulinas Editora, Prior Velho, 2015.
- HURLOCK, E. B., *Desenvolvimento do Adolescente*, Editoria McGraw-Hill, São Paulo, 1979.
- IBORRA, C. P., “A Interioridade como Competência Prioritária”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 21/22 (2011-2012) 111-126.
- JARDIM, H. G., *Contemplar o Adolescente no 3.º Milénio*, Imprensa Académica, Funchal, 2016.
- LOURENÇO, J., “Dimensão Profética da EMRC. A Escola, o Docente, o Educando. Sinais Proféticos da EMRC”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 31/32 (2015) 121-131.
- MADUREIRA, A. & LOPES, A. G., “Evangelização em Meio Escolar: 3 verbos transitivos e 3 advérbios de modo”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 26 (2013) 37-52.
- MARCELINO, A., “Promoção do Crescimento Social e Eclesial na Escola”, *In Fórum de Educação Moral e Religiosa Católica*, SNEC, Lisboa, 2005, 51-56.
- MATIAS, C., *O Homem nos Planos de Deus - Antropologia Teológica.*, M. Calmeiro, Ed., Lisboa, 1987.
- MOITA, F., “A Missão do Professor de EMRC no Contexto da Escola Atual”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 26 (2013) 53-74.
- MONTENEGRO, S., "A Práxis Educativa Amorosa no Discurso de Paulo Freire", *In JÓFILI, Z. & GOMES, F. (org.), Paulo Freire: Diálogo e Práticas Educativas*, Volume XIII, Edições Bagaço, Recife, 2012, 155-176.
- MOSHMAN, D., *Adolescent Psychological Development – Rationality, Morality, and Identity*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2005.

- MOURA E SILVA, A., “A Missão do Professor de EMRC no Contexto Atual. Testemunho Pessoal, enquanto Professor de EMRC”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 26 (2013) 75-82.
- NOLAN, A., *Jesus Hoje – Uma Espiritualidade de Liberdade Radical*, Paulinas, Prior Velho, 2009.
- NUNES, T. S., “O Perfil do Docente de Educação Moral e Religiosa Católica”, *In Fórum de Educação Moral e Religiosa Católica*, SNEC, Lisboa, 2005, 83-88.
- PEDRINHO, D. O., “A Missão Evangelizadora em Contexto Escolar: Desafios Atuais ao Professor de EMRC”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 23 (2012) 125-239.
- PEDRINHO, D. O., “Competência Científica e Competência Educativa do Professor de Educação Moral e Religiosa Católica”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 21/22 (2011-2012) 21-36.
- PEREIRA, J. A. P., “Intencionalidade e Pedagogia no Programa”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 21/22 (2011-2012) 37-58.
- PEREIRA, J. A. P., “Questões Fundamentais – Didáctica de Educação Moral e Religiosa Católica”, *In Fórum de Educação Moral e Religiosa Católica*, SNEC, Lisboa, 2005, 115-125.
- PEREIRA, J. A. P., “Uma Perspetiva sobre o Perfil do Professor”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 5 (2006) 97-123.
- PEREIRA, J. P. C., *O Professor de EMRC visto pelos Pares do Externato Marista de Lisboa – Contributos para a Compreensão do Papel do Professor de Educação Moral e Religiosa Católica*, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2015, disponível em <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/19958>, a 19/11/2018.
- QUEIRÓS, M., *Inteligência Emocional – Aprenda a Ser Feliz*, Porto Editora, Porto, 2016.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V., *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva, Lisboa, 1998.

- ROBERTSON, W. H., "The Greatest Constructivist Educator Ever: The Pedagogy of Jesus Christ in the Gospel of Matthew in the Context of the 5Es", *In Christian Perspectives in Education*, volume 1, n.º 2.
- ROLDÃO, M. C., *Estratégias de Ensino – O Saber e o Agir do Professor*, Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia, 2009.
- ROLDÃO, M. C., “Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional” *In Saber (e) Educar*, 13 (2008).
- SAMPAIO, F., *Relação Pastoral de Ajuda – Boas Práticas no Acompanhamento Espiritual de Doentes*, Universidade Católica Editora, Lisboa, 2011.
- SANTOS, D. A., “O Professor de EMRC: Para a Definição de um Perfil Humano e Profissional”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 21/22 (2011-2012) 9-19.
- SILVA, Q. J. P., “A Disciplina de Educação Moral e Religiosa (Católica) no Sistema Educativo Português”, *In I Congresso de Professores de Educação Moral e Religiosa Católica, EMRC – Um Contributo Essencial aos Desafios Educativos*, SNEC, Lisboa, 2002, 199-212.
- SILVA, Q. J. P., “O Saber Religioso, Factor de Cultura e Educação”, *In Fórum de Educação Moral e Religiosa Católica*, SNEC, Lisboa, 2005, 23-26.
- SOUSA, A. B., *Investigação em Educação*, Livros Horizonte, Lisboa, 2009.
- SOUSA, A., *O Cuidar como Relação de Ajuda – Por uma Ética Teológica do Cuidar*, Editorial Cáritas, Lisboa, 2016.
- TRINDADE, A. R., *Introdução à Comunicação Educacional*, Universidade Aberta, Lisboa, 1990.
- URBANO, E., “A Evangelização em Meio Escolar”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 26 (2013) 23-32.

- URBANO, E., “A Identidade do Docente de Educação Moral e Religiosa Católica – Redescobrir o Sentido da Obediência”, *In Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 23 (2012) 117-124.
- VELASCO, J. M., *El Encuentro con Dios*, Caparrós Editores, Madrid, 1995.
- WEIL, S., *Espera de Deus*, Assírio & Alvim, Lisboa, 2009.

Webgrafia

- AGÊNCIA ECCLESIA, *Açores: Alunos de EMRC entre os Romeiros de São Miguel*, 19 março 2018, Ponta Delgada, disponível em <http://www.agencia.ecclesia.pt/portal/acoes-alunos-de-emrc-entre-os-romeiros-de-sao-miguel/>, a 19/11/2018.
- AGÊNCIA ECCLESIA, *Açores: Aula de EMRC é Oportunidade para “Primeiro Anúncio”*, 19 março 2018, Ponta Delgada, disponível em <https://www.evernote.com/shard/s247/nl/33875241/0947aafe-e63a-45e1-aae7-68b7898ea968>, a 19/11/2018.
- AGÊNCIA ECCLESIA, *Algarve: Professores de EMRC relatam dificuldades na leccionação do 1.º ciclo*, 1 outubro 2009, Faro, disponível em <http://www.agencia.ecclesia.pt/portal/algarve-professores-de-emrc-relatam-dificuldades-na-leccionacao-do-1o-ciclo/>, a 19/11/2018.
- AGÊNCIA ECCLESIA, *Educação: Professor de EMRC Tem de Ser Semente de Esperança*, 28 janeiro 2012, Fátima, disponível em <http://www.agencia.ecclesia.pt/portal/educacao-professor-de-emrc-tem-de-ser-semente-de-esperanca/>, a 19/11/2018.
- AGÊNCIA ECCLESIA, *EMRC: Docentes são “Interlocutores” da “Ressurreição” para quem não tem Fé*, 7 fevereiro 2015, Lisboa, disponível em <http://www.agencia.ecclesia.pt/portal/emrc-docentes-sao-interlocutores-da-ressurreicao-para-quem-nao-tem-fe/>, a 19/11/2018.
- AGÊNCIA ECCLESIA, *EMRC: Responsáveis Católicos Sublinham Importância da Disciplina no Contexto Escolar*, 17 fevereiro 2018, Alfragide, encontrado em <http://www.agencia.ecclesia.pt/portal/emrc-responsaveis-catolicos-sublinham-importancia-da-disciplina-no-contexto-escolar/>, a 19/11/2018.

- AGÊNCIA ECCLESIA, *EMRC: Responsáveis Diocesanos Debateram Questões de “Autonomia e da Flexibilidade Curricular”*, 5 novembro 2018, Fátima, encontrado em <http://www.agencia.ecclesia.pt/noticias/nacional/emrc-responsaveis-diocesanos-debateram-questoes-de-autonomia-e-da-flexibilidade-curricular/>, a 16/01/2019.
- AGÊNCIA ECCLESIA, *EMRC: “Sejam as Pessoas mais Alegres de Entre os Jovens”*, *Pede o Bispo do Porto aos Alunos*, 17 maio 2018, Porto, disponível em <http://www.agencia.ecclesia.pt/portal/emrc-sejam-as-pessoas-mais-alegres-de-entre-os-jovens-pede-o-bispo-do-porto-aos-alunos/>, a 19/11/2018.
- AGÊNCIA ECCLESIA, *Ensino: Ano Escolar Marcado por “Confusão” na Colocação de Professores, Considera Bispo do Algarve*, 14 outubro 2014, Faro, disponível em <http://www.agencia.ecclesia.pt/portal/ensino-ano-escolar-marcado-por-confusao-na-colocacao-de-professores-considera-bispo-do-algarve/>, a 19/11/2018.
- AGÊNCIA ECCLESIA, *Fazer da Escola Campo Vocacional e de Relações Humanas*, 27 outubro 2008, Aveiro, disponível em <http://www.agencia.ecclesia.pt/portal/fazer-da-escola-campo-vocacional-e-de-relacoes-humanas/>, a 19/11/2018.
- AGÊNCIA ECCLESIA, *Igreja/Ensino: Bispo de Setúbal Afirma que “Evangelização” é “Conquistar Cidadania”*, 20 julho 2018, Setúbal, disponível em <http://www.agencia.ecclesia.pt/portal/igreja-ensino-bispo-de-setubal-afirma-que-evangelizacao-e-conquistar-cidadania/>, a 19/11/2018.
- AGÊNCIA ECCLESIA, *Lisboa: Patriarcado sem Desemprego na Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica*, 16 outubro 2017, Lisboa, disponível em <http://www.agencia.ecclesia.pt/portal/lisboa-patriarcado-sem-desemprego-na-disciplina-de-educacao-moral-e-religiosa-catolica/>, 19/11/2018.
- DIOCESE DE AVEIRO, *Critérios para a Admissão de Candidatos à Lecionação de Educação Moral e Religiosa Católica*, janeiro 2014, disponível em <https://diocese-aveiro.pt/emrc/escolas/perfil-do-professor/>, a 08/01/2019.

- DIOCESE DE LEIRIA-FÁTIMA, *Critérios para a Admissão e Recondução de Docentes de Educação Moral e Religiosa Católica na Diocese de Leiria-Fátima*, 23 junho 2008, disponível em http://www.leiria-fatima.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=256:critérios-para-a-admissao-e-reconducao-de-docentes-de-educacao-moral-e-religiosa-catolica-na-diocese-de-leiria-fatima&catid=111:nomeacoes-legislacao&Itemid=510, a 08/01/2019,
- DIOCESE DO ALGARVE, *Algarve Prepara Estatutos para Encontrar Perfil do Professor de EMRC*, 14 junho 2006, disponível em <https://diocese-algarve.pt/algarve-prepara-estatutos-para-encontrar-perfil-do-professor-de-emrc/>, a 08/01/2019.
- EDUCRIS, *Fátima: “Coordenação e Liderança” em Formação de Diretores da EMRC*, 11 de janeiro de 2019, disponível em <http://www.educris.com/v3/emrc/8364-fatima-coordenacao-e-lideranca-em-formacao-de-diretores-da-emrc>, a 16/01/2019.
- *Metodologias de Investigação em Educação: O Perfil do Professor de EMRC*, disponível em <http://moodle.lisboa.ucp.pt/mod/forum/discuss.php?d=24565>, a 10/12/2018.