



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

SOPHIE ALVES

“E tu? Sofres muito?”

**Uma reflexão sobre o mistério do sofrimento na
unidade letiva 3 do 7º ano «riqueza e sentido dos
afetos».**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
sob orientação de:
Prof.^a Dr.^a Cristina Sá Carvalho e Prof. Dr. António Martins**

**Lisboa
2023**

à minha tia São,
que me ensinou a arte de
permanecer “embora seja noite”.

a todas as minhas irmãs da Aliança de Santa Maria,
que me ensinam a permanecer no caminho das
grandes perguntas.

***E tu? Sofres muito?** Não desanimes. Eu nunca te deixarei. O Meu Imaculado Coração será o teu refúgio e o caminho que te conduzirá a Deus.*

Lúcia de Jesus, *Memórias da Irmã Lúcia*, vol. 1

Agradecimentos

À conclusão desta etapa formativa, permanece a palavra gratidão a todos aqueles que me sustentaram na oração durante todo o percurso acadêmico do Mestrado em Ciências Religiosas.

Agradeço de forma especial: à minha congregação, Aliança de Santa Maria, por me acompanhar desde o início e me incentivar a concluir este projeto para maior glória de Deus.

À professora Cristina Sá Carvalho e ao don Francesco Scanziani por todo o cuidado, orientação e apoio na redação deste texto, a eles o meu especial agradecimento.

À Filomena Ribeiro que com tanto empenho cuidou de cada linha deste trabalho, melhorando-o gramaticalmente.

E, por fim, a todos os companheiros de estrada deste percurso.

ÍNDICE

RESUMO.....	5
ABSTRACT	6
ABREVIATURAS E SIGLAS	7
INTRODUÇÃO.....	8
PARTE 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
1.1 A Problemática	12
1.2 Enquadramento psicológico: a adolescência e o sofrimento.....	15
1.2.1 A Adolescência: um caleidoscópio em construção	15
1.2.2 Adolescência e o sofrimento.....	23
1.3 Enquadramento teológico: a pedra angular	31
1.3.1 Contextualização	31
1.3.2 “Clichês”: respostas imediatas à questão do sofrimento.	37
1.3.2.1 Sofrimento: como castigo pelos nossos pecados.....	38
1.3.2.2 Sofrimento: para nos educar	39
1.3.2.3 Sofrimento: faz-nos participantes da salvação do mundo.	41
1.3.2.4 Sofrimento: é destino.....	42
1.3.3 O critério cristológico.....	43
1.3.3.1 A cura do cego de nascença: sofrimento sem culpa (Jo 9, 1-40).....	45
1.3.3.2 A Ressurreição de Lázaro: o amigo que morre (Jo 11, 1-54).....	47
1.3.3.3 Bom samaritano: profundamente compadecido, ligou-lhe as feridas. (Lc 10, 25-37)	48
1.3.3.4 Bom ladrão: Hoje! (Lc 23, 33-43).....	49
1.3.4 Permanecer na pergunta.....	50
1.3.4.1 A fortaleza cristã e a resiliência: uma virtude e uma força interior.....	52
1.3.4.2 A empatia.....	53
1.3.4.3 A compaixão.....	54

PARTE 2: UM PROJETO EDUCATIVO RELEVANTE.....	58
2.1 Descrição do ambiente e desenvolvimento da PES.....	61
2.1.1 Caracterização do contexto escolar	61
2.1.2 Caracterização da turma	65
2.2 Implementação do projeto de Pedagogia do Serviço.....	71
2.2.1 Relevância do projeto de Pedagogia do Serviço na UL 3 do 7º ano	71
2.2.2 O projeto no tempo: desafios e implementação.....	81
2.2.2.1 A linguagem da mente: A fase de preparação/investigação e reflexão	84
2.2.2.2 A linguagem das mãos: A Fase da ação e demonstração	88
2.2.2.3 A linguagem do coração: As aprendizagens que permanecem e a celebração.....	92
2.2.3 Métodos de Avaliação da pedagogia do serviço	94
2.2.4 Considerações Finais	101
CONCLUSÃO	102
ANEXOS	107
Anexo 1 – Planificação nível IV – Unidade Letiva 3 e 4.....	108
Anexo 2 – Procedimentos de avaliação utilizados - Unidade Letiva 3.....	145
Anexo 3 – Planificação Anual do Programa de EMRC para o 7º ano (Nível I e II)...	150
BIBLIOGRAFIA	152

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Relação entre domínios, metas e objetivos usados na Planificação da Pedagogia do Serviço	73
Tabela 2 - Relação entre aprendizagens essenciais e número de aulas lecionadas para cada uma	74
Tabela 3- Relação entre metas, objetivos e conteúdos usada na planificação da Pedagogia do Serviço	76
Tabela 4 - Relação entre metas, objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação	80
Tabela 5 - Descrição da fase de preparação e investigação.....	85
Tabela 6 - Descrição da fase de ação e demonstração.....	89
Tabela 7 - Descrição da fase de celebração	93
Tabela 8 - Descrição do método de avaliação.	95
Tabela 9 - Relação entre pontuação dada a cada fase e avaliação sumativa	96
Tabela 10 - Avaliação formativa: assiduidade, pontualidade, faltas de material, desafios e caixa das emoções	97
Tabela 11 - Avaliação Fase de Preparação/Investigação.....	98
Tabela 12 - Avaliação Fase de reflexão.....	98
Tabela 13 - Avaliação das fases de ação e demonstração	99
Tabela 14 - Avaliação sumativa de todas as tabelas anteriores.....	99

RESUMO

Este relatório final, conclui a Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada na Escola Básica de Marvila, no âmbito do Mestrado de Ciências Religiosas. Procura ser um contributo para a lecionação da unidade letiva 3 – riqueza e sentido dos afetos, do 7ºano de escolaridade. A partir do desenvolvimento de um projeto que assenta na metodologia de Pedagogia do Serviço, pretende ser um contributo que possa ajudar os alunos a desenvolver as capacidades de empatia e compaixão para com os outros, através de um projeto pensado e definido por eles.

Pretende ser, também, um contributo teológico acerca do mistério do sofrimento e da forma como, com Cristo, cada um pode ser ajudado a permanecer na pergunta que invade cada ser humano e o toca no seu íntimo: que sentido tem o sofrimento humano?

Procura desmistificar ideias sobre o sofrimento que podem levar à frustração e ajude a fazer caminho, sobretudo na etapa da adolescência. Aponta a disciplina de EMRC como um lugar propício ao desenvolvimento destas temáticas.

Palavras-chave: Sofrimento, Adolescência, Resiliência, Compaixão, Empatia, Pedagogia do Serviço

ABSTRACT

This final report concludes the Supervised Teaching Practice, carried out in the Basic School of Marvila, in the context of the Master's Degree in Religious Sciences. It seeks to be a contribution to the teaching of unit 3 - richness and meaning of affections, in the 7th grade.

Through the development of a project based on the methodology of Service Learning, it aims to be a contribution that may help students to develop the capacities of empathy and compassion towards others, through a project thought out and defined by them.

It is also intended to be a theological contribution on the mystery of suffering and the way in which, with Christ, each one can be helped to remain in the question that invades every human being and touches him in his innermost being: what is the meaning of human suffering? It tries to demystify ideas about suffering that can lead to frustration and help to set a path through this mystery, especially at the stage of adolescence. It points to the discipline of EMRC as an appropriate place to develop these themes.

Keywords: Suffering, Adolescence, Resilience, Compassion, Empathy, Service Learning

ABREVIATURAS E SIGLAS

Abreviaturas

Ap - Apocalipse

Gn – Livro do Génesis

Jo – Evangelho de João

Lc – Evangelho de Lucas

Mt – Evangelho de Mateus

Ne – Neemias

Qo – Qohélet

Sl – Livro dos Salmos

1 Sam – Primeiro Livro de Samuel

Jer – Livro do Profeta Jeremias

Siglas

AAS – *Acta Apostolicae Sedis*

EMRC – Educação Moral Religiosa e Católica

GS – Constituição pastoral *Gaudium et Spes*

SD – Carta apostólica *Salvifici Doloris*

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

DV – Constituição dogmática *Dei Verbum*

UL – Unidade Letiva

INTRODUÇÃO

«E tu? Sofres muito?»

Talvez o fio condutor deste trabalho possa ser resumido nestas duas perguntas. «E tu?» Saber colocar ao centro o outro que é o nosso irmão e deixar que se manifeste diante de nós na sua maior fragilidade e na sua maior grandeza. «Sofres muito?» A pergunta que fazemos aos alunos colocando-nos ao seu lado para os acompanhar e fazer caminho com eles. É nesta perspectiva de acompanhamento que se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionado na Escola Básica de Marvila.

Este relatório pretende ser uma reflexão sobre a forma como, por um lado, a educação deve ser um processo centrado no aluno e nas suas necessidades não só cognitivas, mas também afetivas e espirituais e, por outro, de como o professor se pode situar diante de um dos mistérios mais incompreensíveis do ser humano: o sofrimento.

Como abordar este tema da morte, da dor e perda com os adolescentes de hoje? Como fazê-lo, o que dizer, o que não dizer? Como ajudar a fazer experiência deste mistério sem resposta? Quais as ferramentas que podemos usar? Que contributo pode oferecer EMRC sobre este tema às nossas escolas?

A questão do sofrimento humano não possui em si uma resposta e seria pretensioso apresentar qualquer tipo de solução. Assim, este relatório reflete sobre como podemos viver com esta pergunta sem viver frustrados, amargurados, desesperados, mas criando estruturas afetivas e espirituais que nos ajudem a fazer caminho. Propõe-se uma forma de lecionar, através da metodologia da Pedagogia do Serviço, onde o protagonismo do processo de aprendizagem pertence ao aluno.

As duas partes que compõem este relatório representam uma o conteúdo e outra a prática. O conteúdo que motiva a prática e a prática que aproxima o conteúdo da vida e da realidade. O sofrimento humano não pode ser totalmente compreendido ou teorizado, não existem esquemas simples que solucionem os grandes dramas humanos e nem todos os sofrimentos são fruto de um acontecimento violento, pelo que para o sofrimento não existe apenas uma fórmula matemática. O nosso trabalho pretende apenas formular as questões e apresentar caminhos, não talvez de resposta, mas de acompanhamento, e neste caso, acompanhamento dos alunos.

A primeira parte do trabalho, dividida em três subpontos, procura desenvolver, a problemática em torno do mistério do sofrimento, bem como levantar questões ligadas à

adolescência e à forma, como a escola, lida com este mistério que faz parte do ser humano. Num segundo subponto, aprofundamos a adolescência como fase do ciclo de vida, explicitando as suas dimensões e os problemas que cada adolescente mais frequentemente enfrenta durante esta fase de crescimento. A adolescência é vista como uma fase de grande crise e controvérsias, mas a crise é uma oportunidade de construção da identidade e recapitulação das etapas anteriores. Deste modo, os adolescentes são como caleidoscópios, cuja imagem que produzem está em constante mudança, curiosamente a partir de uma só matriz identitária. Assim, como no caleidoscópio as várias objetos do artefacto permitem tantas combinações, assim, cada adolescente traz ao mundo uma tonalidade nova que devemos acolher e cuidar.

A adolescência é tempo para aprender a conviver com as próprias dificuldades e feridas, aprender por experiência e já não tanto por imitação, aprender com os próprios erros e com os erros dos pares e família, aprender a ser verdadeiro ou enveredar por caminhos de mentira; a adolescência é o tempo dos desejos e das promessas que ficam por cumprir, é o tempo de começar a construir o ser humano do futuro, num presente vivido como tão instável quanto prometededor.

Não é tarefa fácil a adolescência, e por isso, o papel da educação é tão crucial nesta etapa, sobretudo o papel da alfabetização emocional. Capacitar os adolescentes para entenderem o que sentem – e interpretarem adequadamente o que sentem os outros e porquê – é descobrir uma via relevante no caminho de um crescimento maduro.

A adolescência é também, período onde acontecem, em tantos casos, as grandes perdas. A começar pela perda da infância e os laços com os outros, principalmente os pais e/ou as demais figuras de referência, que sempre se conheceram e trouxeram ordem e previsibilidade ao mundo interior e ao mundo exterior. É, pois, tempo de aprender o luto, a perda do outro - nas amizades, nos primeiros amores - e, para muitos, o primeiro contacto consciente com a morte. A capacidade que o adolescente possui ou não de enfrentar certas situações é imensurável, mas a estrutura que cada adolescente possui, essa sim, deve ser bem construída, de modo sensível e saudável. Deste modo, se investirmos mais tempo e mais cuidado na educação para a empatia, a compaixão e a resiliência, ajudaremos os adolescentes a viver o bem e a vida plena.

O terceiro subponto, afronta a questão do sofrimento humano, que não se pode ver só do ponto de vista psicológico, mas que necessita do aprofundamento dos dados da teologia. É realizada uma breve contextualização histórica desta temática para depois desmistificar algumas respostas à questão do sofrimento que se foram cristalizando ao longo do tempo, tais como: o sofrimento como castigo pelos nossos pecados, o sofrimento e o seu valor educativo,

o sofrimento que nos faz participantes da salvação do mundo e o sofrimento como o destino da nossa existência. Evidenciamos o critério cristológico como possibilidade de um caminho dentro deste mistério. Jesus é aquele que caminha connosco os nossos próprios sofrimentos, só Ele é certeza desta proximidade que não se dispersa com o tempo, é a voz que nos promete permanecer em todas as circunstâncias. A narração e aprofundamento de alguns episódios, como a cura do cego de nascença, a ressurreição de Lázaro, o bom samaritano e o bom ladrão, dão pistas para entender e compreender esta proximidade de Deus em Jesus ao nosso sofrimento.

Terminamos o terceiro subponto sem apontar uma resposta, mas um caminho: aprender a permanecer na questão do sofrimento, no fundo, aprender a sustentá-la até ao dia em que face a face teremos a resposta. Levantamos esta possibilidade e apresentamos uma estrutura espiritual e afetiva que possa promover esta vivência ousada. A fortaleza cristã, a resiliência, a empatia e a compaixão como formas de saída de si na direção do outro que nos ajudam a fazer este caminho. Uma das melhores curas para as nossas feridas é o desejo de curar as feridas do outro.

Assim, percebendo o potencial de uma aprendizagem deste tipo, vemos a escola como um lugar onde se pode ensinar de uma forma cristológica, isto é, onde a lógica da encarnação da saída de si, gratuita, em direção ao outro é colocada em prática por todo o corpo docente em direção aos seus alunos.

Os conteúdos da disciplina de EMRC fazem a diferença, tendo em conta a sociedade onde nos inserimos, pois primam pela humanização do mundano, no seu sentido mais teológico, como diz Alain de Botton: «A diferença entre a educação cristã e a educação secular em termos de objetivo, poderíamos dizer que está em que uma se preocupa em transmitir informações e a outra, em mudar as nossas vidas».¹

Como tal, a segunda parte deste relatório apresenta a Pedagogia do Serviço realizada na Escola Básica de Marvila com adolescentes de várias turmas com características muito particulares e com o objetivo de poder educar para uma abertura ao outro e transformação das suas relações interpessoais.

A Pedagogia do Serviço, colocando ênfase tanto na aprendizagem que o aluno faz como na resposta às necessidades concretas da comunidade, seja ela aplicada no âmbito escolar ou não, permite que tudo o que é assimilado durante o desenvolvimento do projeto se torne mais

¹ Alain de Botton, *Religião para ateus: um guia para não crentes sobre a utilização da religião*. (Lisboa: Publicações Dom Quixote 2012), 158.

relevante². A riqueza desta metodologia advém da envolvimento dos alunos no projeto, da possibilidade de desenvolver as suas aptidões e do confronto com a vida real, que ao longo de todo o processo se tornam elementos potenciadores de pensamento crítico.³

Durante todo o processo de implementação da Pedagogia do Serviço com os alunos, surgiram vários momentos onde este confronto com a realidade proporcionou autênticas aprendizagens, levando-os a chegar mais longe nas próprias reflexões pessoais sobre o tema.

A Pedagogia do Serviço é, por fim, apresentada nas suas diversas fases: preparação/ investigação, ação, demonstração e celebração, a partir de três linguagens que o Papa Francisco considera essenciais para a educação nos dias de hoje, a linguagem da mente, das mãos e do coração. O projeto escolhido pelos alunos e desenvolvido por eles, foi a construção de um site sobre relações de conflitos na escola. São também apresentados os métodos usados para avaliação dos alunos, centrados na avaliação por portefólio.

De salientar ainda, que a temática dos conflitos nas relações reflete um dos grandes desafios educativos daquela específica comunidade escolar pelo que foi muito interessante perceber como à medida que o projeto se desenvolvia a capacidade de teorização, problematização e a abstração ligadas a este tema era desenvolvida pelos alunos.

Em EMRC, a maior preocupação é a de transformar a vida dos alunos, ajudando-os a fazer escolhas cada vez mais coerentes com um projeto de vida assente na verdade, bondade e beleza. Nesse sentido, a utilização de estratégias que os levem a tomadas de opinião, resolução de problemas e confronto com as suas próprias dificuldades e as dos outros revela-se um meio de educação muito fecundo e com verdadeiro potencial de crescimento.

Este trabalho mais do que um conjunto de objetivos é um conjunto de novas ferramentas que servem para ajudar a lembrar como é possível realizar uma educação integral a partir de pedagogias cooperativas. A educação a partir destes valores da empatia e compaixão tem um potencial transformador que pode ser descoberto se todos tivermos coragem de arriscar dar o salto para uma educação que põe no centro o aluno e as suas necessidades. A Pedagogia do Serviço apresenta-nos essa centelha transformadora.

² Cf. Cristina Sá Carvalho, «Pedagogia do Serviço – uma perspetiva de Planificação e de Implementação». *Pastoral Catequética*, n. 41 (2018): 51.

³ Cf. Cristina Sá Carvalho, «Pedagogia do Serviço – uma perspetiva de Planificação e de Implementação», 51.

PARTE 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 A Problemática

Vivemos sufocados por um modo de vida frenético ao qual talvez ainda não nos tenhamos adaptado verdadeiramente. Precisamos de aprender a deixar que o tempo cure este nosso mal-estar, precisamos de verdadeiros empreendedores de novos caminhos, que permitam à sociedade atual uma gradual adaptação às contínuas mudanças que sofremos, sem que esta adaptação imponha por si mesmo um sofrimento maior. A nossa tendência parece ser fugir do sofrimento, enterrar as feridas e ocultar medos; mas o risco é, cada vez mais, tornarmo-nos a frustração do super-homem de Nietzsche. Sentimo-nos incapazes de afrontar o sofrimento, permanecemos inertes e apáticos, não permitimos a exposição dos nossos sentimentos em ambientes reais e personalizados, mas apenas em ambientes despersonalizados como são as redes sociais. Evidenciamos uma certa perplexidade e desespero diante do mistério do sofrimento e assim vivemo-lo como um exílio cultural. Se por um lado os *mass media* o colocam como objeto de curiosidade, por outro é vivido num silêncio absurdo: a interpretação deu lugar a mera exibição. Assim, tudo o que comporta algum tipo de sofrimento é pelo ser-humano naturalmente afastado.

No entanto, o sofrimento trata-se de uma realidade universal: todo o ser humano experimentando-o em si mesmo de forma subjetiva, como facto pessoal e contempla-o também no outro. O sofrimento parece ser algo infável e incomunicável, no entanto, é entre as experiências humanas a que precisa de ser tratada, meditada e concebida.⁴ «Tornamo-nos pequenos diante do mistério do sofrimento e da sua incompreensibilidade, este faz parte integrante da experiência humana e a sua aceitação deveria ser uma possibilidade e não uma inquietação».⁵

O sofrimento é também uma das razões para que, de forma total ou parcial, o ser humano se afaste do verdadeiro Deus amante e amável.⁶

A morte e o sofrimento tornaram-se, como já foi referido, um dos grandes tabus da época contemporânea. É difícil e contracorrente falar de sofrimento sobretudo com os mais jovens. O medo de os confrontar com esta realidade e das suas possíveis consequências ou

⁴ Cf. João Paulo II, «Carta apostólica *Salvifici Doloris*», *AAS* 76 (1984), 203-204.

⁵ João Paulo II, «Carta apostólica *Salvifici Doloris*», 203-204.

⁶ Cf. Alexandre Freire Duarte, «Pourquoi Dieu nous laisse-t-il souffrir?», *Humanistica e Teologia* 33, n.º 1 (2012): 100.

talvez mesmo a incapacidade de abordar o tema sem cair em contradições ou respostas feitas, frequentemente desmotiva de empreender o caminho mais duro que é o de enfrentar a realidade, mas que pode permitir estar ao lado de quem sofre, na incerteza, na dificuldade e no silêncio. Mas, talvez o erro que cometemos, enquanto educadores dada a complexidade do tema, seja mesmo o de não querer tocar no assunto, queremos abafá-lo, por acharmos que é muito difícil acompanhar alguém que está em sofrimento, sobretudo um jovem na fase das crises.

Para além deste erro cometemos ainda outro, o de subestimar a capacidade de vivência deste mistério por parte dos adolescentes e jovens, e se já os subestimamos assim, quanto mais é difícil verificar a capacidade que pode possuir um adolescente em colocar-se no lugar do outro e acompanhá-lo, ajudando a ultrapassar a dificuldade e o sofrimento pelo qual poderá estar a passar um colega ou um familiar. Talvez os adolescentes sejam de facto incapazes de uma leitura adulta do sofrimento, não porque faz parte da sua faixa etária ou condição de adolescente, mas sim porque precisam que alguém os ajude a fazer experiência do sofrimento dando-lhe um significado.

A adolescência é uma idade relevante do ciclo de vida e por fazer parte do nosso processo normal de maturação, contém em si um período de sofrimento psicológico que se manifesta em alguns momentos pela tomada de decisões que podem comportar um risco para a pessoa. É uma etapa da vida de profunda crise e construção identitária uma vez que o adolescente em processo de maturação entra num aparente êxodo de si mesmo perccionado com angústia e perda.

A adolescência pode ser vista como a morte da infância onde se processa o abandono de identificações infantis quando ainda não existe maturidade para enfrentar a vida adulta⁷, pelo que se torna necessária a existência de um tempo no qual o adolescente processa com segurança todas as perdas e incertezas que o vão assaltando ao longo desta fase. Há, pois, no adolescente, uma experiência vital de luto, sobretudo marcada pela tensão entre o desejo emancipatório de autonomia e a necessidade de reconstrução dos laços parentais, cuja organização infantil já não é funcional. Essa «disfuncionalidade» relativamente àquilo que se conhecia e se era, uma espécie de «morte» do eu infantil, é vivida como uma perda intensa e desafiadora, que deve mobilizar o adolescente para a construção da sua identidade. Mas

⁷ Cláudia Fernanda Rodriguez e Maria Julia Kovács, «Falando de morte com o adolescente», *Estudos e pesquisas em Psicologia* 5, n.º 1 (2005): 128.

esse processo determinante para a vida adulta pode sempre ser perturbado por outras perdas e outras necessidades de luto, com as quais é necessário lidar.

Assim, apesar de se considerar, hoje, o sofrimento, a perda, a morte como o tabu da sociedade contemporânea, vivemos cada vez mais a necessidade de saber reler o argumento no âmbito escolar e abrir-lhe um espaço de discussão no âmbito pedagógico. Parece de antemão um contrassenso falar de aprender a perder no lugar onde supostamente aprendemos a ganhar competências, mas talvez a premissa a adotar seja mesmo: aceitar a perda para aprender a viver a vida espiritual, afetiva, psicológica e física de uma forma serena, ordenada e madura.

A escola - que integra os docentes adultos, mas também os pares, colegas e amigos - tem, por isso, um papel proeminente neste âmbito, visto ser o lugar onde se vivem algumas das maiores crises como também as maiores alegrias no processo de crescimento. A escola, como facilitadora, deveria ser capaz de propor novas formas e novos caminhos que têm em conta todas as dimensões da criança e adolescente e não somente o âmbito das capacidades cognitivas; muito caminho se tem feito, mas falta outro tanto para um novo tipo de educação. De salientar ainda, que na fase da adolescência existe um certo estereótipo que secundariza o papel da família, isto é, que evidencia o afastamento da parte do adolescente dos laços familiares. No entanto, permanece no adolescente a luta pela não rutura destes laços, cujos destroços a escola pode, em parte, acolher. E, pela existência de figuras parentais, ausentes e abusivas, torna-se necessário ter outros modelos - professores, figuras do meio social, até colegas que "cuidam" e assumem um papel quase-parental a nível de decisões e de escolhas - para não sucumbir à influência drástica destas figuras parentais da infância e possibilitar um crescimento saudável e de encontro com o próprio «eu».

Procuramos assim colocar a questão: tendo em conta o lugar central da educação na vida de qualquer pessoa, não será, portanto, o contexto educativo um dos lugares privilegiados para a construção da experiência do sofrimento?

Estando conscientes da complexidade que encerra este tema e a subjetividade que lhe confere uma muito diversa tradução cultural e familiar, pois, cada cultura e família apresentam uma resposta e uma aceitação com variadas tonalidades da experiência do sofrimento, como o podemos abordar? Será pertinente? Que meios e métodos para o realizar? Será EMRC o contexto também adequado para isso? Como ajudar os alunos a lidar com a perda e com o sofrimento de uma perspectiva cristã? Como ajudar os alunos a

atravessar crises na sua vida a partir da pessoa de Jesus Cristo e da sua mensagem? Como ajudar os alunos a integrar os momentos dolorosos?

Talvez toda a perspetivação de uma resposta concreta seja votada à impossibilidade e o fruto deste trabalho não tem essa pretensão, mas sim a criação de pontes e a abertura de horizontes a este tema, bem como a clarificação de alguns conceitos que possam ajudar à sua elucidação, mas não à sua solução. O mistério do sofrimento comportando uma infabilidade que pertence ao mistério de cada ser humano não deve ser forçado, mas tão somente acompanhado.

1.2 Enquadramento psicológico: a adolescência e o sofrimento

1.2.1 A Adolescência: um caleidoscópio em construção⁸

A adolescência, mais do que outras fases do ciclo da vida, é definida como um período de transição, profundamente caracterizado por momentos de mudança física, intelectual, afetiva, moral e social, não sendo, portanto, uma etapa que se circunscreve a uma faixa etária específica, muito pelo contrário, as opiniões dividem-se sobretudo na delimitação da sua fase final pois varia de indivíduo para indivíduo.

Nesta fase, não excluindo as restantes fases do crescimento, o desenvolvimento significa essencialmente progresso e está diretamente ligado ao conceito de adaptação. Este processo de adaptação, segundo a enciclopédia da adolescência, significa «o modelar-se e harmonizar-se da mentalidade e do comportamento de uma pessoa com as exigências da sua personalidade e do ambiente, de modo que desta harmonização derivem satisfação e alegria».⁹

Deste período convém distinguir a diversidade dos processos físicos e psicológicos que caracterizam a puberdade e a adolescência. A puberdade assinala a passagem da condição fisiológica da criança à condição fisiológica do adulto, a adolescência por sua vez caracteriza a passagem do status social da criança ao adulto, que pode variar em duração, qualidade e significado de uma sociedade para a outra, no interior da mesma sociedade e de um grupo

⁸ Cf. O processo de desenvolvimento da personalidade do adolescente designado com a imagem de um caleidoscópio, em Roberto Zavalloni, «Lo sviluppo psicologico dell'adolescente», em *Enciclopedia della Adolescenza*, ed. Ambrogio Valsecchi (Brescia: Editrice Queriniana, 1965), 53.

⁹ Roberto Zavalloni, «Lo sviluppo psicologico dell'adolescente», em *Enciclopedia della Adolescenza*, 53.

social para outro.¹⁰ «A adolescência é um processo psicológico de acesso às operações formais, e vivida com todas as transformações que implica essa alteração profunda na relação com o mundo».¹¹

Assim, percebe-se que é uma etapa que se expõe com facilidade à instabilidade e, por isso, é um tempo que pressupõe enfrentar crises de anos precedentes para poder instaurar ideais duradouros que ajudem a criar uma identidade definitiva.¹²

No fundo, poderia dizer-se que é uma fase caleidoscópica, como assinalado no subtítulo deste capítulo, pois varia por coisas com pouco ou muito significado, de dia para dia e de ano para ano e diante do ambiente onde está inserido.

Utilizando a metáfora da construção e utilização do caleidoscópio introduz-se assim a etapa da adolescência.

Do construir à contradição dos espelhos: da transformação física ao desenvolvimento psicológico, psicossocial, moral e religioso.

O desenvolvimento a nível físico do adolescente é como a construção do caleidoscópio: todas as partes do caleidoscópio já possuem uma funcionalidade concreta, no entanto juntas, adquirem novas funcionalidades até agora inexistentes. Assim, no processo de construção explicitamos ainda a colocação dos espelhos, são estes que colocados em ângulos diferentes criam as formas estranhas e belas, mas não sem a interveniência de um fator externo, a luz. Ora a adolescência é esta fase onde todo o desenvolvimento do adolescente ocorre em simultâneo, em diversas vertentes, o que provoca a forma estranha e a ilusão de um adolescente sempre em crise. Tal como o caleidoscópio, a influência do fator externo – o ambiente social – cria e acentua tonalidades e maneiras diversas de se colocar no mundo. A contradição dos espelhos é o que permite ao caleidoscópio ser capaz de criar, a partir da realidade, formas novas que aparentam um conflito, formas estranhas, de uma estranha beleza. A adolescência no seu desenvolvimento psicológico, psicossocial, moral e religioso é como esta contradição dos espelhos, pois as variáveis podem mesmo ser contraditórias, entrar em profundos conflitos, mas, são estes conflitos internos e externos que tornam único e belo o adolescente onde tudo isto acontece, tantas vezes no silêncio e escondimento, outras tantas na euforia e delinquência.

¹⁰ Cf. Luigi Camaioni e Paola di Blasio, *Psicologia dello sviluppo*, (Bologna: Società Editrice il Mulino, 2007), 256.

¹¹ B. Inhelder & J. Piaget, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente* (Barcelona: Paidós, 1985), 286.

¹² Cf. Erik Erikson, *Gioventù e crise d'identità* (Roma: Armando Armando Editore, 1974), 149.

Erickson na teoria dos estados psicossociais de desenvolvimento¹³, refere, no quinto estágio, que o adolescente vive esta etapa entre a capacidade de acolher uma identidade ou de entrar numa espiral de confusão identitária, revelando que a sua correta vivência produzirá uma inserção na sociedade serena e tranquila enquanto a vivência fracassada produz no adolescente uma identidade negativa e agressiva que se aproxima em diversas ocasiões da delinquência. O sucesso desta etapa incide sobretudo no passado, quando nas outras etapas as crises a essas inerentes foram resolvidas de forma saudável. O triunfo sobre as crises experienciadas nesta etapa é crucial para um futuro harmonioso. O sucesso é atingido quando o conhecimento e a descoberta de si mesmo – da sua identidade - é feita de forma gradual, garantindo que o adolescente tenha ao seu dispor ambientes seguros que o ajudem a esse mesmo desenvolvimento.

Berznonsky sublinha a importância dos mecanismos sociocognitivos que os adolescentes usam nos processos contínuos de construção e reconstrução. Propõe três estilos com os quais os adolescentes enfrentam a normalidade, os obstáculos as contradições e as situações de stress: o estilo normativo, o adolescente interioriza os valores, procura apoio social, não tolera a ambiguidade e defende a sua estrutura identitária; o estilo informativo, o adolescente é proativo, capaz de uma autorreflexão, capaz de explorar e é capaz de colocar-se criticamente em discussão, por fim, o estilo difuso/evitativo o adolescente evita conflitos identitários, adia tomadas de decisão e tem pouco conhecimento de si mesmo.¹⁴

A crise de identidade, segundo Erickson, não é um momento catastrófico, mas um momento em que o desenvolvimento deve tomar uma nova direção, uma direção nova e necessária para o indivíduo.¹⁵

Estas crises devem, no entanto, ser vistas como instrumento de desenvolvimento e não como momento de regressão, deste modo, se justifica que em diversos momentos o adolescente possa tornar-se conflituoso. Como tal, pode ser fecundo que de alguma forma exista «uma transposição do conflito intrapsíquico para o plano inter-relacional, pois pode

¹³ Erickson apresenta na teoria dos estados psicossociais de desenvolvimento oito estados através dos quais se desenvolve a personalidade a partir da resolução de tensões; são estes a confiança vs desconfiança, autonomia vs vergonha e dúvida, iniciativa vs culpa, diligência vs inferioridade, identidade vs confusão identitária, intimidade vs isolamento, geração (gerar) vs estagnação e por fim integração vs desespero [em Erik Erickson, *Gioventù e crise d'identità* (Roma: Armando Editore, 1974), 166].

¹⁴ Cf. Luigi Camaioni e Paola di Blasio, *Psicologia dello sviluppo*, 268.

¹⁵ Cf. Erik Erickson, *Gioventù e crise d'identità*, 16.

constituir uma via de resolução da crise identitária. [...] O confronto com o outro ajuda-o a construir uma alteridade ignorada até esta etapa».¹⁶

A complexidade desta fase deriva da complexidade social onde se encontra inserido o adolescente. Existe nele uma tensão entre imobilização e rutura, tensão entre autonomia e constrangimento, isolamento e socialização, nas quais o extremo isolamento e extrema socialização enquanto polos caminham em areias movediças, tantas vezes, até mesmo de forma patológica.¹⁷

Na adolescência esperam-se grandes transformações, a primeira, como já referido, de nível físico e com grandes mudanças ao nível sexual que se expressam na relação do adolescente com o seu corpo em transformação.¹⁸ O adolescente em saída da idade da criança, é confrontado com grandes mudanças: o redimensionamento de diversas partes do seu corpo, o peso, o crescimento dos caracteres sexuais primários e secundários e alterações associadas aos mesmos, o «desenvolvimento do sistema nervoso no qual de uma predominância vagal se passa a uma predominância simpática que pode explicar a particular emotividade relacionada com esta etapa de crescimento»¹⁹ e o desenvolvimento das funções cognitivas com o aparecimento do pensamento operativo formal, que implica uma decisiva ampliação da inteligência na elaboração de teorias, ideias e controlo de hipóteses e do pensamento hipotético-dedutivo, capacitando o adolescente de pensamento abstrato, isto é, proporcionando-lhe a capacidade de raciocinar sobre situações imaginárias diferentes da realidade apreendida.²⁰ De salientar que a forma como o adolescente assume ou não o seu corpo e as suas grandes transformações, assume ou não a sua identidade sexual poderá eventualmente aumentar o risco de consequências patológicas.²¹

A segunda grande transformação, a nível psicológico é a capacidade de se destacar de comportamentos e modos de relação próprios da infância, a dificuldade nesta transformação apresenta-se em picos de autonomização/separação dos pais e picos de aproximação e desejo de segurança ou conforto materno.²² Nesta transformação,

¹⁶ Daniel Coum, «Devenir parent d'adolescent: une double épreuve subjective» em *Qu'est-ce que l'adolescence?*, dir. Véronique Bedin (Auxerre Cedex: Sciences Humaines Éditions, 2019), 85.

¹⁷ Cf. Alain Braconnier, «Les adieux à l'enfance», em *Qu'est-ce que l'adolescence?*, 45-49.

¹⁸ Cf. Alain Braconnier, «Les adieux à l'enfance», em *Qu'est-ce que l'adolescence?*, dir. Véronique Bedin (Auxerre Cedex: Sciences Humaines Éditions, 2019), 45.

¹⁹ Giovanni de Toni, «L'accrescimento fisico nell'adolescenza», em *Enciclopedia della Adolescenza*, ed. Ambrogio Valsecchi (Brescia: Editrice Queriniana, 1965), 26.

²⁰ Cf. Luigi Camaioni e Paola di Blasio, *Psicologia dello sviluppo*, 269-270.

²¹ Cf. Alain Braconnier, «Les adieux à l'enfance», em *Qu'est-ce que l'adolescence?*, 46.

²² Cf. Alain Braconnier, «Les adieux à l'enfance», em *Qu'est-ce que l'adolescence?*, dir. Véronique Bedin (Auxerre Cedex: Sciences Humaines Éditions, 2019), 47.

concomitante às restantes, o adolescente confronta-se com duas das suas maiores necessidades - a independência e a aprovação. A independência oferece ao adolescente a capacidade de explorar, de tomar decisões pessoais e de aderir por própria opção a ideais. Muitas vezes reage com rebeldia a qualquer tipo de decisão, mas mais do que disciplina precisa de alguém que o guie através deste percurso. A necessidade de aprovação joga-se entre estes picos de autonomização-aproximação, pois diante de tantas mudanças, o adolescente precisa de reforço positivo para afrontar todas as dificuldades sem com isso entrar em estados de angústia devastadores.

Um terceiro momento, considerado como a procura de um ideal de si mesmo, onde o adolescente necessita de se sentir seguro e amado pelos seus pais, é por vezes caracterizado por períodos de um certo idealismo imaginário que os leva a um controlo excessivo do seu corpo sexuado, da sua agressividade e das relações de dependência.²³ O adolescente precisa de se sentir seguro nas diversas situações pelas quais a sua vida vai passando. Esta sensação de segurança provém psicologicamente da sensação de certeza. Em muitos momentos o adolescente é capaz de ter confiança na decisão que toma, mas não do processo para aí chegar, duvidando das suas próprias opiniões e dos seus juízos devido à falta de experiência.²⁴

A última e quarta transformação pela qual passa o adolescente é a capacidade de controlar as suas emoções e afetos, que faz com que tantas vezes a adolescência seja vista como uma idade de crise.²⁵

O cérebro adolescente não está plenamente maduro, refletindo, por isso, um julgamento menos racional. Por esta razão as emoções ganham mais espaço do que a razão, traduzindo-se numa busca de emoções mais fortes, sem analisar o risco de seus comportamentos. Além de buscar emoções mais fortes, os adolescentes, flutuam mais pelos estados emocionais diários, apresentando maior tempo de reação a estímulos, do que crianças e adultos. Todas essas mudanças experienciadas no processo da adolescência, são acompanhadas pelo desenvolvimento durante a adolescência de sistemas hormonais, neurológicos e cognitivos associados à regulação emocional. [...] Para que os adolescentes venham a desenvolver de facto a regulação emocional, é necessário, *a priori*, desenvolver algumas competências emocionais importantes neste período: ter consciência do impacto da expressão das emoções nos relacionamentos sociais, sabendo que não precisa de expressar ao exterior tudo que acontece interiormente; ter a capacidade de enfrentar de forma adaptada as emoções, a fim de autorregulá-las, diminuindo a intensidade e sua duração; ter consciência das emoções que

²³ Cf. Alain Braconnier, «Les adieux à l'enfance», em *Qu'est-ce que l'adolescence?*, 47.

²⁴ Cf. Roberto Zavalloni, «Lo sviluppo psicologico dell'adolescente», em *Enciclopedia della Adolescenza*, 65.

²⁵ Cf. Alain Braconnier, «Les adieux à l'enfance», em *Qu'est-ce que l'adolescence?*, 45-50.

sentem, sem serem levados por elas, e por último, ser capaz de identificar as emoções dos outros nas suas diversas relações sociais.²⁶

O ambiente onde se encontra o adolescente pode ou não favorecer o seu crescimento, sendo que as relações dentro do círculo familiar e grupo de pares são cruciais. Apesar do adolescente estar fortemente empenhado no processo de individuação e querer renegociar a sua posição no interior do círculo familiar para poder obter mais liberdade de decisão, a família tem de aprender a «sincronizar dois movimentos antagónicos, manter a relação, o sentimento de pertença, isto é, o sentido da história familiar na sua continuidade e aceitar a descontinuidade sustentando o adolescente num percurso de autonomia e de desvinculo»²⁷.

O grupo de pares influi no processo importantíssimo da formação da identidade porque ajuda a construir e a definir a personalidade e o novo papel sexual, ajudando a separar-se, fornecendo segurança emotiva e sustento da autoestima. Quando desenvolve esta função, o grupo não é apenas um suporte relacional, mas ajuda a fazer crescer diversas habilitações sociais e afetivo-cognitivas.²⁸

O mundo onde os adolescentes vivem, o círculo familiar e o grupo de pares não comporta em si uma antinomia, isto é, o grupo de pares não vem substituir o importante papel do círculo familiar. O círculo familiar que influi em questões de escolha de escola e profissional bem como de orientação de vida futura, desempenha um papel muito importante de proteção em casos de stress. O grupo de pares influi maioritariamente sobre questões sociais do quotidiano como: o que vestir, como se comportar, com quem estar, a quem falar, que tipo de comportamento e postura adotar no meio do grupo, etc.²⁹

O desenvolvimento moral é dos aspetos mais difíceis de tratar no que se refere à composição da personalidade do adolescente. Como diz Erickson, «é o momento em que o indivíduo começa a perceber o bem universal em termos ideológicos»³⁰ e não é somente a evolução de uma capacidade intelectual particular, mas a evolução de um conjunto de componentes que se cristalizam e fundam novas competências. O raciocínio moral pode

²⁶ Helena Aparecida Gurgacz, Laura de Oliveira e Ana Maria Muxfeldt, «Regulação emocional na adolescência», acessado a 17 de março de 2023, <https://www.fag.edu.br/novo/pg/congressoeducacao/arquivos/2019/REGULACAO-EMOCIONAL-NA-ADOLESCENCIA.pdf>.

²⁷ Elena Rosci, «La famiglia», em *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, ed. Alfio Maggolini e Gustavo Charmet (Milano: FrancoAngeli, 2015), 145.

²⁸ Cf. Cristina Saottini, «Il grupo dei pari» em *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, ed. Alfio Maggolini e Gustavo Charmet (Milano: FrancoAngeli, 2015), 171.

²⁹ Cf. Luigi Camaioni e Paola di Blasio, *Psicologia dello sviluppo*, 277.

³⁰ Erik Erikson, *Introspezione e responsabilità: saggi sulle implicazioni etiche dell'introspezione psicoanalitica*, (Roma: Armando Armando Editore, 1972), 221.

recorrer aos instrumentos do pensamento formal, pelo que, as teorizações e valores adquiridos pelos adolescentes durante esta fase estão intimamente ligados a acontecimentos afetivos, a conflitos despoletados por pressões instintivas e à rebelião contra a consciência infantil. São processos necessários a formação da própria identidade.³¹ «Estes impulsos permitem-nos compreender a presença desse conflito dialético com os adultos sobre o que é moralmente justo e injusto, a emergência de avaliações críticas da legitimidade das leis e normas que derivam da autoridade das instituições».³²

O adolescente já não age e decide conforme os estímulos exteriores que recebe: como o castigo, prémios ou por ordens, mas sim, por vontade própria, por estímulos interiores que foi adquirindo. Aqui se começa a falar da passagem de uma moralidade externa para uma moralidade interna.³³

De referir, ainda, um estudo de Donald Meltzer que identifica a adolescência como paixão pela verdade, fazendo de ponte entre a caracterização do desenvolvimento moral para a caracterização do desenvolvimento da religiosidade, de seguida apresentada.

Donald Meltzer, após anos de experiência clínica, confirma a necessidade que os adolescentes têm de compreensão e simbolização de si e do mundo. Refere que «o adolescente é um esfomeado pela verdade»³⁴.

Como o corpo requer comida para sobreviver, assim o aparelho mental precisa, também ele, de verdade. A mente do adolescente precisa, para crescer e emancipar-se, de uma hiper nutrição de verdade que o ajude a sair da confusão, da ilusão da infância e da puberdade na qual o mundo adulto quer fechá-lo.³⁵

Assim, o adolescente que é tantas vezes caracterizado por mentiroso por defesa, medo ou necessidade de desafiar as regras da normalidade, deseja perentoriamente a verdade. Deseja, no fundo, que as suas questões não sejam esquecidas, mas esclarecidas; deseja que o sentido da sua vida seja algo de verdadeiro, constatável, possível e que cumpra as suas exigências de felicidade.

A sua relação com o transcendente começa a mudar, deixando para trás a conceção mágica, típica da infância, para adotar um interesse religioso que aponta para uma conceção

³¹ Cf. Luigi Camaioni e Paola di Blasio, *Psicologia dello sviluppo*, 273.

³² Luigi Camaioni e Paola di Blasio, *Psicologia dello sviluppo*, 274.

³³ Cf. Roberto Zavalloni, «Lo sviluppo psicologico dell'adolescente», em *Enciclopedia della Adolescenza*, 83-84.

³⁴ Secondo Giacobbi, «L'adolescenza nella storia della psicoanalisi», em *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, editado por Alfio Maggolini e Gustavo Charmet (Milano: FrancoAngeli, 2015), 53.

³⁵ Secondo Giacobbi, «L'adolescenza nella storia della psicoanalisi», 53.

reflexiva da fé. Na adolescência o sentido da vida começa também a ser alicerçado e fundamentado a partir da relação com o transcendente.

O adolescente segundo Guittard, passa por três fases no desenvolvimento religioso: a fé imitativa, a fé surpreendida e a fé personalizada. Estas fases correspondem mais a um ritmo de evolução que a períodos muito definidos. Na primeira fase, o adolescente, no início da sua fase pubertária, vive a sua fé imitando comportamentos, pensamentos e gestos do seu ambiente religioso, revelando uma fé menos rica em pensamento crítico e mais rica em emoções e práticas religiosas. A segunda fase, caracterizada por fortes crises e mudanças físicas e psicológicas aumenta a possibilidade da crise religiosa e da dúvida religiosa sobretudo na presença de experiências fortes de perda, como morte, abandono, etc. A terceira fase é caracterizada pela bonança após a tempestade; a fé que o adolescente consolida na segunda fase de crise é agora mais consciente e mais vivida. Esta fase é uma fase que pode ajudar o adolescente a dar o salto da materialidade à vida espiritual.³⁶

No estágio de fé “sintético-convencional” entre os 12 e os 18, apresentado por Fowler, coincidente com a segunda e terceira fase de Guittard, o adolescente tem a possibilidade de construir a sua identidade e aprofundar a sua relação com Deus. Nesta fase, é referida a importância da permanência na comunidade de fé, ou conhecimento de novas comunidades, para poder orientar o seu caminho religioso.³⁷

O adolescente sente necessidade de corresponder às expectativas e ao juízo de outrem, com consciência das variações intergrupais. [...]Uma fé, pois, que é adaptação à situação existencial e ao próprio processo de crescimento por compartimentação da sua vida (há uma parte que é religiosa; trata-se cada parte por si, isoladamente, para evitar uma rutura com o todo, para se proteger da confusão que supõem tantas escolhas e tantos “testes da realidade” a que se está exposto) ou invocação de uma autoridade suprema (uma solução prática e económica é encontrar um líder, guru, e acreditar naquilo que ele sugere). Assim, o juízo pessoal, a crítica, são apenas instrumentos de adaptação situacional, algo que se “usa” numa dada circunstância principalmente para afinar razões de pertença e participação. Trata-se, também, de uma fé convencional pois está de acordo com uma maioria e ainda é de elaboração heterónoma, isto é, de fora para dentro. Esta fé é acompanhada por um intenso desenvolvimento moral: acentuação das preocupações morais e a sensível identificação entre moral e religião.³⁸

³⁶ Cf. Roberto Zavalloni, «Lo sviluppo psicologico dell'adolescente», em *Enciclopedia della Adolescenza*, 85-86.

³⁷ James Fowler, *Estágios da fé: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido*, (São Leopoldo: Sinodal, 1992), 16-17.

³⁸ Cristina Sá Carvalho, «A experiência religiosa dos adolescentes», *Theologica*, 45, n.º 2, (2010): 425.

A Adolescência é, por isso, um caleidoscópio, todas as partes se desenvolvem para dar origem a uma imagem única, e para quem está do outro lado a ver – o educador ou progenitor – torna-se até alienante. O todo complexo da adolescência está conotado às mais difíceis experiências e às mais belas. A complexidade do desenvolvimento em todos os âmbitos: físico, psicológico, afetivo, sexual, moral, social e religioso, desta fase introduz-nos à complexidade do tema que se segue. Como é que o adolescente vive o sofrimento, quais os desafios e dificuldades e, sobretudo, que perspectivas para quem acompanha esta fase.

1.2.2 Adolescência e o sofrimento

Aprofundamos agora a temática da relação entre adolescência e sofrimento, e colocamo-nos em questão perante a dificuldade de aprofundar uma dialética tão intrinsecamente ligada. Quer a adolescência já caracterizada como momento de grande complexidade e transformação física e psicológica, quer o sofrimento que transforma o sujeito seja qual a faixa etária ou etapa de vida, colocam a pessoa num momento de crise que, não obstante, as capacidades pessoais, emocionais e afetivas são dois processos que exigem uma aprendizagem.

Colocar-se diante desta encruzilhada merece um prévio esclarecimento e distinção sobre a noção de dor e noção de sofrimento e a noção de perda numa perspectiva, para já, do ponto de vista psicológico.

De um ponto de vista fenomenológico, a dor representa “a rotura da coincidência entre corpo e existência”, anunciando a contingência e a finitude da pessoa, porque na dor, que é concentrada no corpo a existência torna-se autêntica. [...] A dor rende-nos autênticos, também no sentido que provoca limites à potencialidade corpórea da pessoa que está a sofrer e a delimita.³⁹

O sofrimento «implica o sentimento de dor, o dano ou mal referente ao sujeito, a repugnância da vontade e a sua possível aceitação, a interpretação positiva ou negativa da mesma, a reação com a qual se evita ou se integra».⁴⁰ Se tivéssemos de distinguir estas duas noções, poderia dizer-se que a dor é aguda e momentânea, enquanto o sofrimento tem um carácter persistente, a dor representa o agente externo, acidental, o radicalmente outro de si

³⁹ Claudia Secci, *I giovani, il dolore e la crescita: cultura, formazione, prospettive educative*, (Itália: Gruppo Spaggiari Parma S. p. A., 2017), 16.

⁴⁰ F. Ruiz, «Sofferenza», em *Dizionario enciclopedico di spiritualità*, ed. Ermanno Ancilli, vol. 3 (Roma: Città Nuova Editrice, 1990), 2335.

mesmo, o sofrimento representa a experiência intimamente subjetiva da dor. O sofrimento, no fundo, quando vivido tem em si a capacidade de nos abrir ao conhecimento.⁴¹

Quando falamos da noção de perda, parece-nos que fugimos ao tema central, mas tal não é verdade, visto que estes temas estão interligados uma vez que na adolescência é tantas vezes a primeira vez que se experimenta a perda, o luto, a morte. O luto e a morte enquanto separação e perda, é uma noção que contém a noção geral de dor e é uma noção que se estende na adolescência ao medo de perda da própria identidade. «Os adolescentes começando a perceber a vertiginosa transformação que os espera de si mesmos têm com frequência o medo desta perda de identidade».⁴²

Os fatores que entristecem os adolescentes são frequentemente pouco palpáveis e dificilmente reconhecíveis por eles próprios; são, de facto, acontecimentos e fatores que podem ser rastreados - por exemplo - até ao fim da infância, a uma dissonância entre o possível e o impossível, a um mal-estar geral em relação à mudança no próprio corpo; aspetos, portanto, quase por definição, que não são reconhecíveis nem circunscritos nos seus sinais de aparência, cujo significado só pode ser compreendido no tempo, quando os processos evolutivos em questão estão concluídos ou atingiram algum tipo de forma realizada. Daí a melancolia, uma sensação de tristeza acompanhada de sentimentos vagos de isolamento e desajustamento, que nem sempre têm as suas razões em condições reais. Daí, além disso, o aparecimento de uma impressionante oscilação de humor, manifestada por crises de desolação, seguida de súbitos abalos de hiperatividade e exuberância, onde ambas as fases podem ser rastreadas até à típica depressão adolescente.⁴³

Os adolescentes sofrem também com deságios no âmbito familiar, luto pela morte de pessoas próximas, divórcio dos pais, condição social familiar e a pobreza; no âmbito escolar, as notas, o grupo de pares, o corpo e a sua relação de intimidade com os outros, a popularidade e o bullying.

O sofrimento do adolescente de hoje, exprime-se muito pouco na forma de transgressão verdadeiramente oposta ou um ataque a um qualquer outro, mas exprime-se cada vez mais contra si próprio, são sempre os adolescentes que não se sentem adequados, que estão, no fundo, mais dispostos a compreender os sofrimentos dos outros que o seu próprio sofrimento⁴⁴. Percebe-se nos adolescentes que, muito pela importância do grupo de pares, existe uma grande ligação entre o ser e o dar-se, estar em função do outro e pelo outro, algo que se visualiza no empenho dos adolescentes e jovens e ações de voluntariado.

⁴¹ Cf. Claudia Secci, *I giovani, il dolore e la crescita: cultura, formazione, prospettive educative*, 16-17.

⁴² Claudia Secci, *I giovani, il dolore e la crescita: cultura, formazione, prospettive educative*, 24.

⁴³ Claudia Secci, *I giovani, il dolore e la crescita: cultura, formazione, prospettive educative*, 23.

⁴⁴ Cf. Cecilia Pirrone e Francesco Scanziani, *Vorrei starti vicino: accompagnare bambini e adolescenti di fronte a sofferenza, malattia e morte*, (Milano: Ancora Editrice, 2021), 24.

Entre os temas que tocam os adolescentes e são fonte de sofrimento, mais do que fonte de tristeza, podemos identificar o abandono da infância, os momentos de dispersão e difusão de identidade, que derivam da dificuldade ou incapacidade de escolher os seus próprios caminhos de autorrealização, problemas derivados de momentos de perda e luto ligados à morte ou à doença, própria ou dos círculos de intimidade mais próximos, bem como a aceitação, ou seja a frustração no empenho que o adolescente coloca em ser aceitado nos seus lugares sociais.⁴⁵

Poderíamos traduzir este último – aceitação nos seus lugares sociais - pelo sofrimento das expectativas: da expectativa que colocam em si mesmos e do seu corpo e posição social e da expectativa que os progenitores e figuras educativas colocam sobre seus futuros pessoais. O conceito de felicidade para os adolescentes é inerente a um conceito de verdade aparente. São felizes porque vivem uma certa verdade aparente de si mesmo. Pensam ser algo que não são, ou desejam ser algo que não são. A inconformidade pela não obtenção do seu desejo particular de felicidade leva a enormes sofrimentos e a estados de frustração e sofrimento por vezes excessivos. Pelo que seria importante que, na educação, os ideais de felicidade pudessem ser trabalhados a partir de uma realidade que não fosse utópica, mas uma leitura sã da realidade social em que vivemos onde coabitam sucesso e insucesso, tristeza e felicidade, humildade e verdade.

Da observação direta, temos razões para crer que os adolescentes estão cada vez menos preparados para a experiência da dor e do sofrimento, muito devido a um certo de analfabetismo e vulnerabilidade emotiva aos quais se encontram expostos e dos quais não possuem ferramentas para fazer caminho e crescer.

De pequenos que aprendemos a esconder as nossas emoções. Quando caímos, choramos e nos dizem que nada nos aconteceu faz-nos parecer imaturos. Transmitir as nossas emoções é sinal de debilidade e fraqueza. Parece que enterrar os nossos sentimentos e emoções é o melhor para o nosso bem-estar. O mesmo paradigma é aplicado ao sofrimento. Quando sofremos a nossa primeira reação é esconder. Imaginamos que podemos estar melhor se calarmos a nossa dor, se engarrarmos a nossa ansiedade, o nosso medo e a nossa raiva, mas devagarinho este contínuo esconder começa a minar a saúde e o nosso crescimento pessoal.⁴⁶ Quando chegamos à adolescência já somos uma bomba-relógio, já

⁴⁵ Cf. Claudia Secci, *I giovani, il dolore e la crescita: cultura, formazione, prospettive educative*, 41-43.

⁴⁶ Cf. Cecilia Pirrone e Francesco Scanziani, *Vorrei starti vicino: accompagnare bambini e adolescenti di fronte a sofferenza, malattia e morte*, 46.

nos tornámos mais complexos e tudo em nós, que está prestes a mudar, reage frustradamente porque não sabe exprimir-se. Assim, devia ser proposta uma “alfabetização emocional” que pudesse ter espaço nos percursos pedagógicos propostos pela escola. Isto é, dar a possibilidade aos jovens de significar as suas emoções e aprender a sua gestão interior e a forma como as mesmas se manifestam exteriormente.

A Alfabetização emocional refere-se primariamente à pessoa em si e ao esforço de atribuir um tipo de linguagem as suas próprias emoções, significa sair do monólogo interior para poder aprender a comunicar o que sente. Assim, procedendo a este tipo de descodificação do ambiente emocional a criança, adolescente ou adulto, consegue de alguma forma criar um ambiente emocional exterior e interior saudável.⁴⁷

Tentando uma definição do ponto de chegada de uma alfabetização emocional recorremos a três pontos apresentados por Cecilia Pirrone e Francesco Scanziani:

1. A capacidade de reconhecer um estado emocional e percebê-lo como um estado corporal que se relaciona com a situação que o desencadeou e que o mesmo provoca reações nos pensamentos e comportamentos.
2. Atribuir um nome à emoção, saber diferenciá-la e articulá-la, exprimindo adequadamente a emoção com todo o corpo e com palavras.
3. Reconhecer a emoção que o outro exprime e colocar-se em sintonia com a mesma – empatia.⁴⁸

A possibilidade de recontar-se a si mesmo e de exprimir livremente uma emoção sem qualquer tipo de constrangimento produz uma maior capacidade de leitura da realidade interior e exterior. Assim, quem desempenha um papel educativo é capaz de ajudar a dar significado e a significar certas reações emotivas que são estranhas ao adolescente. Devagar começará a dispor de um novo horizonte sobre a sua vida e, em consequência, sobre situações difíceis que poderá estar a viver.

Uma boa capacidade de compreender as emoções leva também a uma saúde mental e física mais equilibrada. É de salientar que esta capacidade emotiva saudável não pode ser um trabalho apenas de uma geração, mas um trabalho de várias gerações uma vez que a família e os pares, sobretudo na presente faixa etária possuem papel predominante neste processo de aprendizagem.

⁴⁷ Cf. Claudia Secci, *I giovani, il dolore e la crescita: cultura, formazione, prospettive educative*, 99.

⁴⁸ Cecilia Pirrone e Francesco Scanziani, *Vorrei starti vicino: accompagnare bambini e adolescenti di fronte a sofferenza, malattia e morte*, 51-52.

Ao desenvolvimento deste tópico é importante retomar um ponto já acima apresentado, a relação entre a “fome de verdade” característica dos adolescentes, segundo Donald Meltzer e a capacidade emocional e forma como a mesma é experimentada pelos adolescentes. Segundo Donald Meltzer é uma das maiores fontes de sofrimento para os adolescentes a falta de verdade dos parentes e amigos. Viver num ambiente de verdade torna o adolescente mais seguro de si mesmo diante dos outros, sobretudo se este ambiente é também saudável do ponto de vista emocional, onde as emoções não são reprimidas, mas trabalhadas com sensibilidade por parte da família educadores. Deste modo, o adolescente ainda, que numa fase de transgressão, saiba lidar com as frustrações normais deste tempo e assim poder optar por uma coerência entre o que diz e o que faz, ou então optar por situações de rebeldia e transgressão.

A capacidade que cada adolescente possui de lidar com o seu próprio sofrimento depende não só dos estilos e formas que pode adotar para combater as situações difíceis e de crise, mas também dos fatores protetores - «recursos pessoais ou sociais que atenuam ou neutralizam o impacto do risco»⁴⁹ - que o próprio possui ou adquiriu ao longo do tempo, tais como: o suporte dos pais, a capacidade de socialização, capacidade de resolução de problemas e inteligência assim como de fatores de risco tais como: a possibilidade de doenças psicopatológicas nos pais, o contexto social onde está inserido, o grupo de pares, violência familiar, stress pós-traumático, uso de drogas, depressão (do adolescente e dos pais), ansiedade, modelos parentais agressivos, gestação precoce e até o estrato económico onde está inserido o adolescente.⁵⁰

O conhecimento destes diversos fatores permite a quem acompanha, seja ele docente ou até progenitor, a capacidade de poder ajudar de forma mais concreta e personalizada. Assim, quem está a percorrer caminho sabe como pode estimular o adolescente a perceber-se a si mesmo estabelecendo um caminho que atravessa o conceito entre a resiliência e a compaixão permitindo, por isso, um rumo novo a uma história devastada por qualquer tipo de acontecimento que tenha provocado uma crise, perda ou sofrimento.

O conceito de resiliência e o conceito de empatia e compaixão aportam ao tema novas nuances que podem ajudar os adolescentes a criar ferramentas dentro de si para combater

⁴⁹ Evelyn Eisenstein e Ronald Souza, *Situações de risco à saúde de crianças e adolescentes*, (Petrópolis: Vozes, 1993), 19-20.

⁵⁰ Graziela Sapienza e Márcia Pedromônico, «Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente», *Psicologia em Estudo*, 10, n.º 2, (2005): 210-211.

este analfabetismo emocional e vulnerabilidade afetiva que vivem, bem como as situações de sofrimento que terão de enfrentar.

A resiliência, segundo o dicionário da Associação Americana de Psicologia (APA), significa:

o processo e o resultado da adaptação bem-sucedida a experiências de vida difíceis ou desafiantes, especialmente através da flexibilidade mental, emocional, comportamental e da adaptação às exigências externas e internas. Diversos fatores contribuem para a forma como as pessoas se adaptam às adversidades, predominando entre eles: as formas como os indivíduos veem e se envolvem com o mundo; a disponibilidade e a qualidade dos recursos sociais e estratégias específicas de sobrevivência. A investigação psicológica demonstra que os recursos e competências associados a uma adaptação mais positiva (ou seja, maior resiliência) podem ser cultivados e praticados.⁵¹

A noção de resiliência, como referido pode ser cultivada e praticada e é mesmo este o ponto que nos ajuda a desenvolver e a tecer algumas considerações. Se enquanto crianças fomos estimulados a esta capacidade da resiliência que abre à pessoa humana à possibilidade de descobrir uma força interior que o permita viver situações de sofrimento⁵², então estaremos como adolescentes mais capacitados para viver as situações de grande transformação, as tristezas e as perdas com mais conhecimento de si mesmo.

A resiliência para além de um processo biológico e psicoafectivo é também fruto do ambiente cultural onde está inserida a pessoa, por isso sociocultural. Assim, podemos afirmar que é um processo de desenvolvimento e de re-significação de si mesmo após um momento de trauma, que poderia significar para o sujeito um momento de paragem evolutiva e de regressão. Deste modo, podemos afirmar que é característico da resiliência recomeçar o processo evolutivo interrompido pelo trauma, através de caminhos diferentes canalizados por transações biológicas, afetivas, narrativas e sociais⁵³.

Cultivar a capacidade da resiliência torna-se por isso, necessária, para que o adolescente se possa sentir seguro mesmo nos momentos de grande crise e sofrimento. Assim, será mais capaz de viver esta dimensão da crise e do sofrimento na sua vida com capacidade de adaptar-se e reconstruir aquilo que nele foi destruído pelo trauma, crise, perda. Dar-lhes a possibilidade de reconstrução e acompanhar esse processo é o primeiro passo

⁵¹ American Psychological Association, «Resilience», em *APA Dictionary of psychology*, acessado a 31 de março de 2023, <https://dictionary.apa.org/resilience>.

⁵² Cf. Héloïse Lhéréte, «Qu'est-ce qu'une épreuve de vie?», em *Revivre après une épreuve*, dir. Héloïse Lhéréte (Auxerre Cedex: Sciences Humaines Éditions, 2021), 16.

⁵³ Cf. Boris Cyrulnik, «Résilience, un "antidestin"», em *Revivre après une épreuve*, dir. Héloïse Lhéréte (Auxerre Cedex: Sciences Humaines Éditions, 2021), 55-56.

para educar um adolescente a ser saudável e a viver de forma coerente e feliz apesar das adversidades pelas quais pode passar. É preciso criar espaços de acompanhamento aos adolescentes que se encontram em situações de dificuldade, mas ao mesmo tempo dar-lhes a possibilidade de serem eles criadores e acompanhantes de quem se encontra em dificuldade. Esta capacidade de ajudar e de ser ajudado é produtora de resiliência. Aqui o papel do professor tem um papel predominante.

A resiliência não é um processo que se desenvolve por si só, precisa de um apoio de uma pessoa que se torna este lugar seguro. Como o BICE designa, o professor poderia ter o papel de “tutor da resiliência”⁵⁴

O conceito de empatia, amplamente estudado pela psicologia positiva, significa a capacidade/habilidade para sentir as emoções das outras pessoas acoplada à habilidade de imaginar o que a outra pessoa está a pensar ou a sentir. Novos estudos indicam a existência de dois tipos de empatia; a empatia afetiva, que se refere à sensação que cada um tem como resposta às emoções que os outros estão a sentir e a empatia cognitiva, que se refere à capacidade de identificar e perceber as emoções das outras pessoas.⁵⁵ A empatia funciona como coração pulsante da resiliência uma vez que um dos fatores facilitadores da resiliência é a proximidade e o afeto, o cuidado e a forma como sou empático, isto é, como sou capaz de me colocar no lugar do outro percebendo o seu sofrimento.

O conceito de empatia e compaixão encontram-se intimamente ligados pois sendo a empatia a capacidade de compreender as emoções e sentimentos do outro significa que a compaixão é então a capacidade, de diante do outro, responder às suas necessidades com atitudes que dignificam. Como refere a Greater Good Magazine: «a compaixão é o sentimento que surge quando se é confrontado com o sofrimento de outrem e se sente motivado a aliviar esse mesmo sofrimento»⁵⁶. Trabalhar e aprender a ser compassivo proporciona a nível, físico, psicológico e social um crescimento e um equilíbrio maiores. A capacidade de partilhar o sofrimento e de querer ajudar o outro ajuda a um posicionamento sobre si mesmo mais positivo, bem como uma abertura maior à realidade envolvente. A compaixão é capaz de proporcionar novos caminhos na sociedade. O

⁵⁴ Os tutores da resiliência pertencem ao BICE – Bureau International Catholique de l’Enfance. São pessoas em todos os países do mundo e são formados para desenvolver e promover a resiliência nos ambientes onde existem crianças de risco.

⁵⁵ Cf. Greater Good Magazine, «Empathy», acessado a 13 de abril de 2023, <https://greatergood.berkeley.edu/topic/empathy/definition#what-is-empathy>.

⁵⁶ Greater Good Magazine, «Compassion», acessado a 13 de abril de 2023, <https://greatergood.berkeley.edu/topic/compassion/definition>.

adolescente que vive num período de desenvolvimento bastante voltado para si mesmo, quando estimulado à compaixão tem maior capacidade de reagir de forma adequada a situações de stress e angústia enquanto um adolescente que não é estimulado neste campo tem maior tendência a reagir de forma desproporcionada e agressiva.

Assim, apontando as dificuldades, mas também os pontos cruciais de um percurso mais maduro, é possível com maior clareza apontar um caminho. Este caminho pressupõe uma maior consciência do analfabetismo emocional dos adolescentes reconhecendo-o como uma grande fragilidade da nossa sociedade de hoje, mas também a valorização de atitudes que despoletem um comportamento empático e compassivo para com o outro, deste modo seria crucial, aprofundar o estudo da empatia, da resiliência e da compaixão.

O adolescente vive na experiência da dor a possibilidade, como diz Mapelli, «de entrar em contato com a dimensão mais radical da existência humana».⁵⁷ Cabe-nos a capacidade de ajudar a viver esta experiência tendo em conta o universo narrativo e abstrato a nível intelectual e emocional que começam nesta fase a construir. Se enquanto acompanhantes formos também capazes de promover a educação integral do aluno que pressupõe os conceitos de empatia, resiliência e compaixão então podemos construir um mundo novo, mais humano e menos agressivo, mais excêntrico – como quem sai do seu centro – e menos egocêntrico.

O próximo ponto apresenta-nos a forma como a relação com o divino pode ajudar a compreender estas cicatrizes da humanidade e criar caminhos para uma maior maturidade não só a nível psíquico, mas também espiritual, como diz Vasco Pinto de Magalhães:

deve dizer-se que, para penetrar neste mistério do amor e do sofrimento, não basta a reflexão psicológica, moral ou sociológica. Temos de abrir o quadro teológico. E nesse quadro os mistérios iluminam-se uns aos outros. Assim, o verdadeiro enquadramento bíblico exige que se ligue Criação, Incarnação e Ressurreição. Ou seja: a História da Salvação entendida como História da Criação em Cristo. É por isso que São Paulo nos fala de "Cristo como primogénito e cabeça de toda a Criação". E também diz que "somos criados em Cristo, com Cristo e por Cristo!". Chamados a ser quem somos pela nossa entrada e comunhão no corpo de Cristo, no seu processo de morte e ressurreição, donde vem a luz para entender a Vida que é Amor: entrega (morte e sofrimento) na alegria da Ressurreição⁵⁸.

⁵⁷ Mario Mapelli, *Il dolore che transforma*, (Milano: Franco Angeli, 2013), 30.

⁵⁸ Vasco Pinto de Magalhães, *Se Deus é bom porque sofremos?*, (Coimbra: Edições Tenacitas, 2018), 47.

1.3 Enquadramento teológico: a pedra angular

«A pedra que os construtores rejeitaram veio a tornar-se pedra angular. Isto foi obra do Senhor e é um prodígio aos nossos olhos» (Sl 118, 22-23).

O salmo 118 coloca-nos diante desta imagem da pedra angular que era uma pedra rejeitada, a qual é atribuída e relida pelos evangelistas Marco, Mateus, Lucas e Atos dos Apóstolos como sendo uma prefiguração do caminho de Jesus. Aqui atribuímos o significado deste salmo ao caminho que queremos percorrer. Se por um lado é uma questão rejeitada até pela sociedade por outra é uma questão central no universo da humanidade e, neste caso, do adolescente. Todo o percurso que faremos procura evidenciar as fragilidades, as rejeições e as dificuldades deste assunto angular na história da humanidade, procurando desterrá-lo, dando-lhe novos horizontes, procurando um novo lugar no discurso educativo e pretendendo enfrentá-lo com a simplicidade e clareza necessárias, isto é, torná-lo angular.

Assim, começamos por situar a discussão dentro do discurso histórico da teodiceia e da passibilidade e impassibilidade de Deus e a sua importância na experiência religiosa dos adolescentes, para depois evidenciar riscos e lugares onde o discurso afunila numa vivência que potencializa cicatrizes e feridas e posteriormente dificulta processos de cura, para concluir com uma possível perspectiva de um discurso que redima e proporcione uma relação consciente e madura com Deus e com os outros dentro desta realidade do sofrimento humano.

1.3.1 Contextualização

A questão da teodiceia é uma questão muito presente no imaginário religioso dos adolescentes. A teodiceia é a doutrina que trata da conciliação entre o sofrimento e a fé em Deus, sendo a questão que toca diretamente a profundidade do mistério do ser humano e de Deus é uma das questões mais estudadas, debatidas e por consequência parte integrante do imaginário do adolecer.

Conscientes de que por de trás da questão de Deus está a questão do sentido da vida da Humanidade e do seu sofrimento somos por isso confrontados com a não resposta direta a este último. O sofrimento não pode ser explicado, não se consegue teorizar, é uma experiência e, como tal, pode ser apenas vivida na sua fenomenologia.

A fase da adolescência dá especial enfoque às questões do sentido da vida e da existência, pelo que a sua relação com Deus é também ela conduzida por este tema.

Tantas vezes a questão do porquê do sofrimento humano e da aparente ineficácia de Deus perante o mesmo, lhes é imposta ou por ocasiões de perda, luto, sofrimento físico e ou psicológico ou então surge diante do sofrimento dos que lhe são mais próximos, pais, amigo ou grupo de pares. Uma vez que, nesta fase, «o sujeito se sente motivado para fazer uma apropriação pessoal daquilo que lhe foi transmitido»⁵⁹ e em diversos momentos varia entre a rejeição e aceitação, o sofrimento aparece como uma experiência que o pode levar à dúvida religiosa ou até mesmo à rejeição de Deus.

Deste modo, procurar traçar, na história, a forma como foi evoluindo a compreensão do mistério do sofrimento humano na sua relação com Deus e a forma como algumas explicações permanecem ainda hoje no imaginário juvenil ajudar-nos-á a aprofundar esta temática. Cabe-nos a nós continuar este grande caminho de poucas respostas.

O sofrimento humano encontra-se inserido no leque das questões sobre o sentido da vida. Assim, segundo o *Dictionnaire Theologique*:

o sofrimento é a consciência que tem um ser vivente daquilo que nele o fere. Por isso, o sofrimento não é tanto um mal, mas uma reação primeira à vida ameaçada. O cristianismo não encoraja ao dolorismo, mas oferece uma possibilidade de tornar o sofrimento fecundo⁶⁰.

Segundo alguns autores humanistas como Rollo May, Viktor Frankl e Carl Rogers, a dor e o sofrimento são de um modo genérico essenciais ao crescimento humano. Não sendo, contudo, à partida o sofrimento algo que é desejado pela pessoa pode, no entanto, ser uma oportunidade positiva para o desenvolvimento dos potenciais humanos.⁶¹

«O sofrimento é experimentar o desconforto frequentemente causado pela dor que, ao interferir na vida do sujeito, exigirá dele uma interpretação, pelo que podemos dizer que é uma narração subjetiva que a todos conta sobre a sua dor».⁶² O sofrimento tem o rosto de cada indivíduo dado que para cada um a sua intensidade ou a sua percepção é sempre subjetiva.

⁵⁹ Cristina Sá Carvalho, «A experiência religiosa dos adolescentes», 430.

⁶⁰ Louis Bouyer, «Souffrance», em *Dictionnaire Theologique*, ed. Louis Bouyer (Tournai: Desclée de Brouwer, cop. 1963), 610.

⁶¹ Cf. Marina Prista Guerra, «A vivência da dor e do sofrimento», em *Dor e sofrimento: uma perspectiva interdisciplinar* (Famalicão: Campo de Letras, 2001): 185.

⁶² Alexandre Freire Duarte, «Pourquoi Dieu nous laisse-t-il souffrir? (2)», *Humanística e Teologia*, 34, n.º1 (2013): 166.

O drama que decorre desta necessidade de a humanidade aprender a narrar o seu sofrimento e da incapacidade que sente ao fazê-lo resulta da colisão da experiência do sofrimento com o sentido da existência humana. Como tal percebe-se que, «a intensidade do sofrimento chega a atingir tais dimensões que a própria razão de ser da existência é profundamente questionada».⁶³ Pelo que, inúmeras vezes, é também questionada a existência de Deus. A pergunta: Porquê sofrer?

sempre esteve intimamente ligada à pergunta: como conciliar, por um lado, a fé em Deus, que criou o poder e o amor ilimitados [...] e, por outro lado, a experiência do mal, da escuridão, quão dolorosa é? Já o escritor da Igreja antiga Lactâncio - citando o filósofo Epicuro - formulou o problema nestes termos: “Ou Deus quer apagar o mal e não pode; ou pode e não quer; ou ele pode e quer”. Esta última possibilidade “Deus quer e pode fazê-lo”, no entanto, parece contradizer toda experiência e, assim, até mesmo oferecer uma demonstração empírica da inexistência de um Deus onipotente e supremamente bom.⁶⁴

No Antigo Testamento vemos um Deus que é descrito como aquele que se aflige com o seu povo e isso vemo-lo em Ne 8,10-11; Gn 45,5; 1 Sam 20,3; Qo 10,9. Ao longo da história foi possível observar, em algumas ocasiões, esta ideia errónea de um Deus que não sofre com o seu povo a ganhar diversas tonalidades pela confusão entre sofrimento e padecimento,

o padecimento evoca sempre um limite, uma carência, enquanto sofrimento evoca em algumas das suas concretizações a injustiça, o ultraje, a companhia, o ser afetado, o deixar-se afetar, sem que isso implique uma imperfeição do que partilha o sofrimento⁶⁵.

A questão da passibilidade e impassibilidade de Deus tomou vários contornos desde a teologia patrística até aos dias de hoje. Se na teologia patrística se fala da ideia de que Deus sofre, este esquema teológico acaba por cair com o tempo acentuando a incompatibilidade da onipotência de Deus com o sofrimento, predominando o axioma da apatia de Deus.⁶⁶

St. Agostinho apresenta duas respostas, a primeira refere que o equilíbrio e beleza da ordem cósmica de Deus se refletem nos seus contrastes, no fundo, o mal tem um fim bom e Deus usa esse mal para um bem maior. A segunda resposta afirma que a causa do sofrimento não é Deus, mas o pecado humano.⁶⁷

⁶³ José António Pinheiro Teixeira, *Sofro, Logo existo: onde abunda o sofrimento superabunda Deus*, (Lisboa: Multinova, 2002), 15.

⁶⁴ Gisbert Greshake, *Perchè l'amore di Dio ci lascia soffrire?*, (Brescia: Editricie Queriniana, 2018), 13-14.

⁶⁵ José Carlos Carvalho, «Deus sofre?», em *Actas do Congresso “Jacinta Marto – Do encontro à compaixão”*, Fátima 4-6 de Junho de 2010, coord. Vítor Coutinho (Fátima: Santuário de Fátima, 2010), 258.

⁶⁶ Cf. José António Pinheiro Teixeira, *Sofro, Logo existo: onde abunda o sofrimento superabunda Deus*, 32.

⁶⁷ Cf. Gisbert Greshake, *Perchè l'amore di Dio ci lascia soffrire?*, 17-18.

Deste desejo sempre cada vez maior de obter uma resposta, caímos, em dois polos, aquele de racionalizar o sofrimento – abordagem filosófica –, dando-lhe uma resposta racional que o explique, e no outro polo, caímos na espiritualização do sofrimento – abordagem religiosa – com a presunção de o tornar sensato.

Quer a racionalização desta questão, quer a sua espiritualização podem não só exigir da pessoa a capacidade titânica de superar o sofrimento - impondo-lhe essa necessidade para o seu bem-estar e deixando-a frustrada pela incapacidade de o fazer - como levar a pessoa a uma resignação passiva ao sofrimento levando-a a um perverso cultivar o seu próprio sofrimento, mistificando-o.

A teologia contemporânea, que vai tentar elaborar uma teopatía, para a qual o contributo e releitura da teologia rabínica e cabalística da *Shekkináh*, a teologia anglicana, a mística espanhola e a visão ortodoxa da tragédia divina tiveram um importante contributo. Da teologia rabínica a ideia de que os sofrimentos de Israel são inseridos no sofrimento de Deus; da teologia anglicana a ideia de que a única onipotência que Deus possui é a que Cristo revela no seu amor sofredor; da mística espanhola o conceito de que o amor de Deus demonstra a sua vitalidade no sofrimento e, por fim, do pensamento ortodoxo a referência a que a tragédia da história humana é também tragédia de Deus.⁶⁸

Assim, vemos que teólogos como Moltmann, vão tecendo caminhos entre o sofrimento humano e a presença de Deus, introduzindo o fator, a nosso ver decisivo: o critério cristológico, a pessoa de Jesus. Moltmann afirma que «os sofrimentos de Cristo não são exclusivamente os seus sofrimentos, mas inclusivamente os nossos sofrimentos».⁶⁹

Afastamo-nos, portanto, de um Deus fruto de uma noção metafísica, e aproximamo-nos de um Deus feito acontecimento. Como diz Moltmann: «acontecimento do Gólgota, o acontecimento do amor do Filho e da dor do Pai quem provém o Espírito».⁷⁰ Um acontecimento que revela este movimento de amor da Trindade e que se revela totalmente no acontecimento da Cruz.

Vemos como Jesus já na sua vida pública, quando cura, se insere no sofrimento dessa pessoa. Vejamos a passagem da cura do cego tartamudo (Mc 7, 31-37): Jesus afasta-se da

⁶⁸ José António Pinheiro Teixeira, *Sofro, Logo existo: onde abunda o sofrimento superabunda Deus*, 32-33.

⁶⁹ Jungen Moltmann, *Le Dieu Crucifié. La Croix du Christ, fondement et critique de la théologie chrétienne*, (Paris, Les Editions du Cerf, 1974), 291.

⁷⁰ Cf. Jungen Moltmann, *Le Dieu Crucifié. La Croix du Christ, fondement et critique de la théologie chrétienne* 285.

multidão e a sós com ele, mete-lhe os dedos nos ouvidos e toca-lhe a língua com a sua saliva. Jesus envolve-se com o sofrimento da humanidade. Toca com a sua intimidade o interior da pessoa sofredora. Nas curas que realiza podemos afirmar que Jesus participa da dor daquele que está a curar, compadece-se e vive os seus sofrimentos. Deus-Pai comunica a sua presença através de Jesus e das suas obras.

Deus sofre, segundo Moltmann, mas não sofre como as criaturas. Enquanto estas sofrem por carência de ser, Deus sofre por superabundância de ser. Esta superabundância de ser é, por sua vez, uma superabundância de amor. É assim que situa quer toda a capacidade divina de sofrimento quer toda a sua capacidade de amor na linha da afirmação neotestamentária Deus é amor (1 Jo 4, 8.16), afirmação que seria desmentida se Deus fosse, de um modo absoluto incapaz de sofrer. Neste contexto, aquele que sofre longe de ser condenado a crer-se abandonado por Deus, no fundo coloca-se em sintonia com o grito de morte de Cristo agonizante.⁷¹

Deus não diviniza o sofrimento, mas redime-o, torna-o em esperança. Tal como Deus se coloca em sintonia com grito de seu filho na Cruz, o clamor da humanidade é o seu próprio clamor.⁷² «O sofrimento de Deus é um processo real e uma salvação efetiva, sendo por isso um acontecimento teológico»⁷³, que se manifesta misteriosamente. Assim, «acreditar num Deus que sofre é tornar ainda mais misterioso o mistério, mas de forma mais luminosa. É abandonar uma falsa certeza para substituí-la por uma “tenebrosa luminosidade”».⁷⁴

A teologia cristã tentou ao longo do tempo, equacionar soluções que pudessem, de alguma forma, ajudar a clarificar o modo como Deus se comportava diante do sofrimento humano e a forma como o ser humano deveria posicionar-se diante deste mistério. Algumas destas soluções cristalizaram-se no tempo acabando por fazer parte do pensamento cristão atual.

Karl Rahner abandona este exercício exaustivo de procurar soluções ao problema afirmando: «a incompreensibilidade do sofrimento é um fragmento da incompreensibilidade de Deus»⁷⁵. Afasta-se das respostas que ao longo do tempo modelaram comportamentos cristãos diante deste mistério.

⁷¹ José António Pinheiro Teixeira, *Sofro, Logo existo: onde abunda o sofrimento superabunda Deus*, 182.

⁷² Cf. Pedro Miguel Sousa, *O sofrimento de Deus: uma leitura sistemática a partir do evangelho de São João*, (Apelação: Paulus Editora, 2020), 119.

⁷³ Pedro Miguel Sousa, *O sofrimento de Deus: uma leitura sistemática a partir do evangelho de São João*, 156.

⁷⁴ François Varillon, *La sofferenza di Dio: note teologiche e spirituali*, (Roma: Città Nuova Editrice, 1989), 31.

⁷⁵ Karl Rahner, «Perchè Dio ci lascia soffrire?», em *Sollecitudine per la Chiesa: Nuovi Saggi VIII*, (Roma: Ed. Paoline, 1982), 557.

No seu livro, *Porque razão nos deixa Deus sofrer?*, Karl Rahner sintetiza em quatro pontos algumas destas opiniões que se foram tornando convicções e que ele apresenta como "respostas teístas ao problema da dor": a primeira, como um fenómeno natural num mundo em desenvolvimento; a segunda, como um efeito da liberdade criadora e culpável (liberdade humana e angélica); a terceira como uma situação de julgamento e amadurecimento e a quarta como uma orientação para outra vida, para a vida eterna.⁷⁶ Elisabeth Kubler-Ross, por sua vez, em 1969, descreve cinco fases populares da dor que são, até hoje, comumente aceites e que revelam comportamentos: negação, raiva, negociação, depressão e aceitação.⁷⁷

Don Gianni Colzani, no quadro da sua antropologia cristã, indica três possíveis formas de resposta que percorrem a história da reflexão ocidental sobre a dor: a perspectiva trágica, a lógica racional e o compromisso espiritual.⁷⁸

O sofrimento, enquanto experiência vivida, encerra-nos no patamar do individual. Enquanto experiência narrada, coloca-nos na esfera comunitária e solidária, pelo que nos cabe a nós, dentro do possível, procurar este patamar comunitário que nos ajuda a viver o mistério partilhando-o, fazendo-o narração histórica e testemunho.

Como salienta o Papa João Paulo II, na *Salvifici Doloris*:

Este mundo do sofrimento, abrangendo muitos, numerosíssimos sujeitos, existe *por assim dizer na dispersão*. Cada um dos homens, mediante o seu sofrimento pessoal, por um lado constitui só uma pequena parte desse "mundo"; mas, ao mesmo tempo, esse "mundo" está nele como uma entidade finita e irrepitível. A par disso existe também a dimensão inter-humana e social. O mundo do sofrimento possui como que uma sua *própria capacidade*. Os homens que sofrem tornam-se semelhantes entre si por efeito da analogia da sua situação, da provação do destino partilhado, ou da necessidade de compreensão e de cuidados; mas sobretudo, talvez, por causa do persistente interrogar-se sobre o sentido do sofrimento. Embora o mundo do sofrimento exista na dispersão, contém em si, ao mesmo tempo, um singular desafio *à comunhão e à solidariedade*⁷⁹.

As diversas tentativas de interpretar este drama do limite, devem ser acolhidas com seriedade e respeito. Cada resposta possui um aspeto de verdade sem, com isso, conseguir superar o irremediável mistério da dor. E, destes modelos de resposta, é preciso também desmascarar a insuficiência de qualquer solução que pretende ser absoluta⁸⁰. Como tal,

⁷⁶ Cf. Karl Rahner, «Perchè Dio ci lascia soffrire?», 542-562.

⁷⁷ Neste livro, *La morte e il morire*, Elisabeth Kubler-Ross descreve estas cinco populares fases da dor que aqui apenas assinalamos sem explicitar.

⁷⁸ Gianni Colzani, «La libertà minacciata: la sofferenza», em *Antropologia cristiana. Il dono e la responsabilità*, (Piemme: Casale Monf., 1991), 91.

⁷⁹ JOÃO PAULO II, «Carta Apostólica Salvifici Doloris», SD 8.

⁸⁰ Cf. Cecilia Pirrone e Francesco Scanziani, *Vorrei starti vicino: accompagnare bambini e adolescenti di fronte a sofferenza, malattia e morte*, 40.

é importante denunciar o risco de muitos estereótipos religiosos que, mesmo com as melhores intenções, podem levar a uma resignação passiva perante o sofrimento, mistificando a dor das pessoas e lançando um véu de ambiguidade sobre a compreensão de Deus⁸¹.

Assim, no próximo subponto, tornou-se relevante, para o discurso, apresentar uma síntese de quatro tipos de resposta adotadas pela tradição religiosa para tentar responder ao drama do sofrimento. Adotamos, para este efeito, a síntese de Giacomo Canobbio sendo que em alguns pontos apresentados, utilizamos também a opinião de outros autores para enriquecer a síntese.

O autor apresenta três respostas que se foram maturando ao longo do tempo e que surgiram numa época específica da história da Igreja e ocuparam um lugar na tradição cristã. Apesar de terem ajudado tantas pessoas a viver a experiência do sofrimento humano foram, para tantos, causa de maior sofrimento. Ainda hoje ouvimos resquícios deste pensamento nas nossas salas de aula e catequeses podendo, por vezes, ser um dos motivos de afastamento ou até de recusa da fé cristã.

1.3.2 “Clichês”: respostas imediatas à questão do sofrimento.

Giacomo Canobbio, como já suprarreferido, introduz na reflexão três clichés a este drama «que não correspondem às convicções próprias das pessoas e que em grande parte são marcadas pela dúvida».⁸² A primeira resposta está ligada ao sofrimento como castigo pelos nossos pecados, a segunda aborda o valor pedagógico do sofrimento e a terceira centra-se na questão de que o sofrimento existe para fazer-nos participantes da salvação do mundo.

Francesco Scanziani e Cecilia Pirrone⁸³ apresentam ainda um outro cliché que reflete sobre a possibilidade da predestinação do sofrimento como se tudo fizesse parte de um plano divino predefinido, incluindo o bem e o mal.

A síntese que apresentamos de seguida segue as perspetivas destes três autores uma vez que se tocam na maior parte dos seus aspetos.

⁸¹ Cecilia Pirrone e Francesco Scanziani, *Vorrei starti vicino: accompagnare bambini e adolescenti di fronte a sofferenza, malattia e morte*, 40.

⁸² Cf. Giacomo Canobbio, *Perché Dio ci lascia soffrire?*, (Brescia: Editrice Morcelliana, 2021), 22.

⁸³ Cecilia Pirrone, psicóloga e psicoterapeuta e Francesco Scanziani, sacerdote e teólogo da diocese de Milão, escrevem um livro a duas mãos: “*Vorrei starti vicino: accompagnare bambini e adolescenti di fronte a sofferenza, malattia e morte*”. Este livro aborda e desmistifica alguns conceitos e opiniões sobre a forma como se lida com o sofrimento com crianças e adolescentes.

1.3.2.1 Sofrimento: como castigo pelos nossos pecados

A primeira resposta [segundo G. Canobbio] é a mais óbvia e talvez a mais antiga, aquela que em caso de pandemia, como em outras catástrofes, foi proposta: Deus abandona-nos ou faz-nos sofrer para nos punir pelas nossas faltas. No pano de fundo dessa resposta está o dinamismo da relação entre culpa e punição. Sempre que há uma penalidade, deve ter havido uma falta. Pois quando surge uma ameaça, seja ela pessoal ou coletiva, é preciso encontrar uma causa, e não basta uma "natural", é preciso encontrar uma "sobrenatural". Esta só pode ser Deus, que não pode tolerar a infidelidade do ser humano⁸⁴.

Esta primeira resposta é fundada na teologia da retribuição, na qual podemos encontrar uma relação entre causa-culpa. Deste modo, aquilo que nos acontece e nos causa sofrimento é por culpa pessoal e considerada como merecida. Esta questão é amplamente tratada na bíblia. A experiência mais traumática do povo de Israel, o exílio, é lida como causa do pecado e da infidelidade do povo⁸⁵.

Este parecer fundado na ideia geral de um Deus que exige um pagamento encontramos em vários livros do Antigo Testamento. Se por um lado na bíblia, encontramos textos que expressam a ligação entre culpa e pena (cf. Gn 3, 1-24; Lv 26, 28; Jer 30, 14 etc), por outro, encontramos textos que negam esta mesma ideia (cf. Sl 145, 9 e Ex 33, 19 etc). O modo de Deus fazer atuar a sua justiça é a sua misericórdia.

Na nossa reflexão devemos incluir a relação entre ação de Deus e lei da natureza. Usamos o exemplo dado por Giacomo Canobbio, para explicitar este ponto: a pandemia. Se Deus nos castigasse pelos nossos pecados quereria dizer que nos enviou uma pandemia que vitimou milhares de pessoas apenas para nos punir das nossas más ações. Quereria dizer que Deus chegaria ao ponto de perceber que, precisamente no ano de 2020, a humanidade teria atingido ao vértice do seu próprio pecado, pelo que à semelhança de Sodoma e Gomorra (Gn 19, 1-29), deveríamos pagar de alguma forma. Deus não é um *deus ex machina*, que vem arrancar e colher tudo o que está mal, por isso, não devemos esperar uma intervenção divina nos processos naturais. Ele é o Deus que se manifestou na fraqueza da cruz de Cristo e esperar que ele viesse tapar os buracos da humanidade significa deixar de parte o Deus de Jesus Cristo.⁸⁶ «Como podemos acreditar num Deus que é Amor se se deve pensar que o nosso sofrimento não o toca no seu ser eterno?»⁸⁷

⁸⁴ Giacomo Canobbio, *Perchè Dio ci lascia soffrire?*, 23.

⁸⁵ Cf. Giacomo Canobbio, *Perchè Dio ci lascia soffrire?*, 24.

⁸⁶ Cf. Giacomo Canobbio, *Perchè Dio ci lascia soffrire?*, 23-38.

⁸⁷ François Varillon, *La sofferenza di Dio: note teologiche e spirituali*, 23.

Se ficássemos somente por este discurso de culpa e punição, então a história seria apenas um jogo de equilíbrio entre ofensa a Deus, com a necessidade de pagamento, e sacrifício do homem para pagar a culpa⁸⁸. Onde está a bondade de Deus e a sua misericórdia? Teria Job sido capaz de ver nas suas feridas o seu Redentor (cf. Job 19, 25-27), um redentor que o acompanha na sua carne sofredora? Ou talvez, então, os pais do cego de nascença de facto tenham mesmo culpa de ele ter nascido cego (cf. Jo 9, 3)?

Deus não é um Deus punitivo, mas um Deus que se comove com o seu povo, um Deus que revela a sua onipotência, morrendo por nós. «A morte de Jesus Cristo revela-nos que a onipotência de Deus não é decididamente um poder opressivo ou dominador ou arbitrário».⁸⁹ Deus torna-se, perante o sofrimento dos seus filhos, um Deus de excessos de amor (cf. Lc 15, 20) um Deus de misericórdia que, através do seu Filho, se envolve connosco e no nosso sofrimento.⁹⁰

«Deus não quer que expiemos os pecados, Deus quer perdoar, quer que sejamos “dons” no futuro enquanto nós queremos andar a pico no nosso sofrimento»⁹¹

1.3.2.2 Sofrimento: para nos educar

Uma outra resposta que tantas vezes usamos para tentar encontrar um sentido para o sofrimento é aquela de que o sofrimento tem algum valor pedagógico. Bem sabemos que em algumas ocasiões, de facto, aprendemos com o nosso próprio sofrimento, mas são tantas outras que a nossa incompreensão daquilo que nos está a acontecer nos esmaga e não vemos claramente que tipo de aprendizagem devemos tirar. Aliás, talvez não exista mesmo qualquer tipo de aprendizagem. Como referem Francesco Scanziani e Cecilia Pirrone,

Diante de homens e mulheres que redescobriram a fé precisamente no momento da prova, muitos, mesmo sendo crentes, perderam-na ou perderam-se a si mesmos. De facto, uma coisa é afirmar que passando pela dor se aprende algo construtivo e outra é acreditar que esse caminho é necessário para a aprendizagem, ou mesmo o único. Uma coisa é admirar a força de quem soube tirar o bem até do que foi - e continua sendo - mau, outra é concluir justificando ou mesmo bendizendo esse mal como se ele tivesse em si mérito próprio.

A capacidade do coração humano que sabe tirar o bem também do mal: saltos de vida a partir até das experiências de morte – a sua capacidade de resiliência, diríamos hoje, é sempre surpreendente, mas este desfecho não torna a dor experimentada “boa”. O mérito

⁸⁸ Cf. Cecilia Pirrone e Francesco Scanziani, *Vorrei starti vicino: accompagnare bambini e adolescenti di fronte a sofferenza, malattia e morte*, 38.

⁸⁹ Pedro Miguel Sousa, *O sofrimento de Deus: uma leitura sistemática a partir do evangelho de São João*, 120.

⁹⁰ Cf. Pedro Miguel Sousa, *O sofrimento de Deus: uma leitura sistemática a partir do evangelho de São João*, 134.

⁹¹ Xavier Thénevot, *Ha senso la sofferenza?*, (Magnano: Edizioni Qiqajon, 2009), 73.

do fruto vai para a liberdade da pessoa - e para a Graça de Deus - não para a condição de sofrimento.⁹²

Se o sofrimento tivesse um valor pedagógico que pai usaria a via do sofrimento para fazer o seu filho aprender? Não parece plausível pensar que Deus possa querer enviar-nos sofrimentos para ver quanto tempo resistimos, mantendo a nossa fé n'Ele⁹³ ou então pensar que Deus, no seu desejo em educar-nos, como todos os educadores, nos mete à prova para ver se aprendemos a lição.⁹⁴ Como reflete Karl Rahner:

Há tanta dor horrenda no mundo que só a mistificação piedosa poderia atribuir-lhe um efeito humanizador [e de crescimento]. As crianças queimadas por bombas de napalm não experimentaram qualquer processo de maturação humana. Do mesmo modo, há inúmeros casos em que a dor, apesar de toda a boa vontade de a suportar humana e cristãmente, tem efeitos deletérios, coloca exigências inaceitáveis ao homem, dobra e danifica o seu carácter, obriga-o a atender apenas às necessidades mais primitivas da existência.⁹⁵

Percebemos assim, que esta resposta, apesar de em muitas situações ter o seu mérito, está longe de ser também ela uma resposta absoluta a todo este mistério, está longe de repatriar os corações cansados ao Deus que é Amor. Esta imagem não faz jus ao Deus de Jesus Cristo que nos diz: «Vinde a mim, todos os que estais cansados e oprimidos, que Eu hei-de aliviar-vos. Tomai sobre vós o meu jugo e aprendei de mim, porque sou manso e humilde de coração e encontrareis descanso para o vosso espírito. Pois o meu jugo é suave e o meu fardo é leve». (Mt 11, 28-30)

O Deus de Jesus Cristo é o Deus baixíssimo,⁹⁶ o Deus dos corações aflitos que ama como Pai, certamente, mas um Pai que dá tudo para resgatar o seu filho do sofrimento, até a vida. Deus não pode na sua relação connosco querer-nos mal para nos educar. Portanto, «o grito do ser humano perante a dor, não é só legítimo, como coincide com o clamor do próprio Deus, mas também possibilita a Deus manifestar-se como é: Aquele que se opõe ao mal/sofrimento».⁹⁷

⁹² Cecilia Pirrone e Francesco Scanziani, *Vorrei starti vicino: accompagnare bambini e adolescenti di fronte a sofferenza, malattia e morte*, 30.

⁹³ Cf. Giacomo Canobbio, *Perchè Dio ci lascia soffrire?*, 46.

⁹⁴ Cf. Giacomo Canobbio, *Perchè Dio ci lascia soffrire?*, 50.

⁹⁵ Karl Rahner, «Perchè Dio ci lascia soffrire?», 555.

⁹⁶ Cristian Bobin usa o termo Deus Baixíssimo no seu livro, *O Francisco e o Pequenino*, (Braga: Apostolado de Oração, 2014).

⁹⁷ Pedro Miguel Sousa, *O sofrimento de Deus: uma leitura sistemática a partir do evangelho de São João*, 107.

1.3.2.3 Sofrimento: faz-nos participantes da salvação do mundo.

A tradição cristã, que tem no seu centro um Deus crucificado, foi ao longo do tempo cultivando várias interpretações do sofrimento. Esta afirmação de que o sofrimento nos faz participantes da salvação do mundo, coloca-nos então dentro de um debate teológico, na qual a intenção original era ajudar a enfrentar o sofrimento pessoal "como" e "com" Jesus: nele encontrámos este modelo a imitar. Com efeito, como o Senhor salvou o mundo através da sua paixão, ensinou-se progressivamente a oferecer os próprios sofrimentos pela redenção de todos, tendo-O como exemplo dessa oferta.⁹⁸ Ainda que este caminho tenha ajudado tantos a dar sentido e a viver a sua dor, no entanto,

nesta releitura, o acento recai sobretudo sobre o sofrimento: o valor da cruz está ligado ao sofrimento e ao facto de esta, se acolhida como Jesus o fez na sua Páscoa, "trazer uma recompensa"; mais: cooperar na redenção de Cristo e na salvação do mundo. Consequentemente, quanto mais alguém sofre, mais contribui para o sucesso da história. Tal espiritualização da dor passou a justificar o sofrimento, propondo até mesmo um paradoxal - e problemático - "amor ao sofrimento".⁹⁹

Como refere ainda Giacomo Canobbio, estas experiências de quem sofre com Cristo não devem ser com este discurso desvalorizadas, muito pelo contrário, vemos na história da Igreja homens e mulheres que a identificação com Cristo os levou à vivência física da paixão de Jesus. No entanto, se formos pela absolutização da necessidade de sofrer para a salvação do mundo, invés de atenuar o sofrimento das pessoas deveríamos aumentá-lo. Aqui a parábola do bom samaritano ficaria sem fundamento e chegaríamos ao absurdo de um peso indescritível sobre a vida das pessoas¹⁰⁰.

Joseph Ratzinger esclarece também este ponto no seu livro, «Introdução ao Cristianismo», fazendo notar que o valor da cruz está no “tanto amor” e não na “tanta dor”¹⁰¹.

A cruz não é importante como “soma do sofrimento físico”, quase como se o valor redentor residisse na maior quantidade possível de tormento. Como poderia Deus ter alegria nas dores sofridas por uma de suas criaturas ou mesmo por seu próprio Filho, ou - se fosse possível - até mesmo ver nelas a moeda com a qual comprar a sua redenção?¹⁰²

⁹⁸ Cf. Cecilia Pirrone e Francesco Scanziani, *Vorrei starti vicino: accompagnare bambini e adolescenti di fronte a sofferenza, malattia e morte*, 32.

⁹⁹ Cecilia Pirrone e Francesco Scanziani, *Vorrei starti vicino: accompagnare bambini e adolescenti di fronte a sofferenza, malattia e morte*, 32.

¹⁰⁰ Cf. Giacomo Canobbio, *Perché Dio ci lascia soffrire?*, 56-57.

¹⁰¹ Cf. Cecilia Pirrone e Francesco Scanziani, *Vorrei starti vicino: accompagnare bambini e adolescenti di fronte a sofferenza, malattia e morte*, 32.

¹⁰² Cecilia Pirrone e Francesco Scanziani, *Vorrei starti vicino: accompagnare bambini e adolescenti di fronte a sofferenza, malattia e morte*, 34 apud Joseph Ratzinger, *Introduzione al Cristianesimo. Lezioni sul simbolo apostolico*. Brescia: Queriniana, 2019, 281.

Tomás de Aquino já tinha ele também enfrentado esta questão dizendo que não é o sofrimento de Cristo na Cruz que salva, mas o amor que nela se manifesta¹⁰³. «A paixão é o caminho, não necessário, através do qual o amor se realiza. Por outro lado, a salvação não coincide com o estar isento de infortúnios, mas em amar a Deus, mesmo quando poderíamos dizer – baseados no Novo Testamento – que o amor comporta paixão».¹⁰⁴

O sofrimento de Jesus e a salvação da humanidade estão ligadas intimamente à missão de Jesus e à aceitação das consequências dessa missão¹⁰⁵. Estas consequências são fruto da liberdade da Humanidade e da liberdade de Deus em agir no mundo. Assim, podemos dizer que a salvação é por amor e fruto desse amor maior, porque se fosse somente fruto do sofrimento não seria salvação. É aqui que entra a nossa configuração com Cristo, na aceitação da liberdade das consequências da missão, que podem, por isso, comportar sofrimento, sem que este, no entanto, seja a meta do nosso percurso.

1.3.2.4 Sofrimento: é destino.

Esta é uma das respostas mais usadas, “...é o destino”, talvez a mais fatalista em relação às anteriores. “... É o destino.” provoca alguma perplexidade, como se não pudéssemos ser livres nas nossas escolhas, porque afinal, “já está tudo escrito no pensamento de Deus”. Um imaginário onde somos condenados e forçados a viver a história que alguém escreve por nós, sem a possível existência de um fim diverso daquele que já foi escrito, sem que tenhamos algum tipo de intervenção no nosso devir. Como referem Francesco Scanziani e Cecilia Pirrone,

Tal interpretação é tão antiga que Homero e depois a grande filosofia grega atribuíram os males da vida a um destino cego - chamado de várias maneiras: Moira, ou Tyche, Ananche... A vida era pensada como se fosse um comboio sobre carris não podia mudar o rumo era tão inelutável que até os deuses tiveram de se submeter e o herói da tragédia grega enfrentou a vida, com uma coragem desesperada reconhecendo a impossibilidade de poder mudar o próprio destino, aliás, colaborando para o seu cumprimento, mesmo sem estar ciente disso. Na história, portanto, tal interpretação experimentou múltiplas declinações: falou-se do desígnio de Deus, de desígnio ou desígnio divino, até de predestinação real e própria, numa certa visão cristã. Afinal, a nível popular, não é esta conceção que está por detrás da

¹⁰³ Cf. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Summa theologiae*, III, q. 48, a. 3 (São Paulo: Edições Loyola, 2003).

¹⁰⁴ Cf. Giacomo Canobbio, *Perchè Dio ci lascia soffrire?*, 59.

¹⁰⁵ Cf. Giacomo Canobbio, *Perchè Dio ci lascia soffrire?*, 61.

curiosidade dos horóscopos, segundo a qual o nosso futuro está escrito nas estrelas (e não tanto na força da nossa responsabilidade)?¹⁰⁶

Compreendem-se, portanto, a dúvida de fé ou até a rejeição de qualquer tipo de relação com Deus, pois seria fundada na ideia de um Deus de marionetas, incapaz de encarnar na história. Se o sofrimento tivesse um caráter de predestinação, então a única resposta plausível ao sofrimento seria a resignação passiva. Mas Deus é Amor, e por amor, nos chama à liberdade. (cf. Gal 5, 13)

Estas quatro respostas ou “clichés” procuram dar razões ao sofrimento humano e, por vezes podem, mesmo, levar à rejeição de Deus, à resignação e a permanecer num porquê sem limites que gera frustração. No entanto, talvez possamos assinalar um caminho. Como refere Pedro Miguel Sousa,

Deus fez-se realmente e verdadeiramente Homem, irrompendo uma intercomunicação inaudita, sendo a carne da Humanidade, morada do Deus Invisível, o Totalmente-Outro, que inaugura o derradeiro momento da revelação. “tendo Deus falado, outrora a nossos pais, muitas vezes e de muitas maneiras, nestes tempos que são os últimos falou-nos pelo Filho” (Hb 1, 1-2). Deus disse a última palavra, revelação do Amor, não de uma forma extrínseca e parcial, como outrora acontecia, mas na concretização histórica da nossa existência, fazendo-se carne no seu Verbo (cf. Jo 1, 14). É palavra densa e efetiva no coração da fragilidade e da caducidade da história: não somente toca tais realidades, mas nelas habita e permanece.¹⁰⁷

Assim, o próximo ponto procura introduzir na reflexão o critério cristológico, isto é, o critério que coloca Jesus como o centro dos nossos esquemas humanos. Partindo d’Ele, concentramo-nos na forma como viveu e como é critério para a nossa vida. Por mais respostas que queiramos às perguntas mais profundas, Ele, o verbo encarnado constitui a única plausível.

1.3.3 O critério cristológico

A Constituição pastoral *Gaudium et Spes* apresenta Jesus como aquele que revela o mistério do Homem ao próprio Homem. Ele é o critério para o nosso discernimento e vivência pessoal no meio do mundo. É Ele que nos guia por meio das noites e alegrias do Espírito. Como afirma o número 22 desta constituição:

¹⁰⁶ Cecilia Pirrone e Francesco Scanziani, *Vorrei starti vicino: accompagnare bambini e adolescenti di fronte a sofferenza, malattia e morte*, 27.

¹⁰⁷ Pedro Miguel Sousa, *O sofrimento de Deus: uma leitura sistemática a partir do evangelho de São João*, 80.

Na realidade, o mistério do homem só no mistério do Verbo encarnado se esclarece verdadeiramente. Adão, o primeiro homem, era efetivamente figura do futuro, isto é, de Cristo Senhor. Cristo, novo Adão, na própria revelação do mistério do Pai e do seu amor, revela o homem a si mesmo e descobre-lhe a sua vocação sublime.

«Imagem de Deus invisível» (Col. 1,15), Ele é o homem perfeito, que restitui aos filhos de Adão semelhança divina, deformada desde o primeiro pecado. Já que, n'Ele, a natureza humana foi assumida e não destruída, por isso mesmo também em nós foi ela elevada a sublime dignidade. Porque, pela sua encarnação, Ele, o Filho de Deus, uniu-se de certo modo a cada homem. Trabalhou com mãos humanas, pensou com uma inteligência humana, agiu com uma vontade humana, amou com um coração humano.¹⁰⁸

O mistério do Homem só no mistério do verbo encarnado encontra respostas às suas angústias, às suas alegrias, à questão do sentido da vida e do sofrimento humano. Se quisermos saber como Deus se comporta com quem sofre, como viveu no seu Filho o sofrimento, devemos sempre voltar à pessoa de Jesus, só assim podemos dispor de um critério seguro para tentar cristianizar e humanizar o nosso sofrimento.¹⁰⁹

O mistério da encarnação, onde o Filho de Deus se une à Humanidade¹¹⁰, inicia uma inversão do olhar sobre a finitude da pessoa humana, assim como sobre a compreensão de Deus: esta carne limitada da pessoa torna-se o espaço da revelação do Altíssimo, não mais o seu oposto, mas a ocasião da sua presença.¹¹¹ «Enquanto o homem invoca a libertação das limitações, Deus entra livremente; esperamos a superação da finitude e da morte, assumida e elevada. A espera é preenchida, mas de uma forma nova e não editada. Já não é esta a resposta de Jesus à pergunta sobre o limite? De facto, a sua própria pessoa é a resposta!»¹¹².

Jesus com a sua manifestação, as suas obras, os seus milagres, com a sua morte e ressurreição cumpre a revelação¹¹³ e por isso é o centro para onde converge todo o nosso ser, agir e padecer. N'Ele e com Ele podemos entregar o nosso espírito ao Pai, porque no enorme amor da Cruz nos recolhe e se faz consolo. O sofrimento é uma experiência de

¹⁰⁸ CONCÍLIO VATICANO II, *Constituição pastoral Gaudium et spes: sobre a Igreja no mundo atual*, GS 22, (Coimbra Gráfica de Coimbra, 1998), 206.

¹⁰⁹ Cf. Xavier Thénevot, *Ha senso la sofferenza?*, 41.

¹¹⁰ Cf. CONCÍLIO VATICANO II, *Constituição pastoral Gaudium et spes: sobre a Igreja no mundo atual*, GS 22, 206.

¹¹¹ Cf. Cecilia Pirrone e Francesco Scanziani, *Vorrei starti vicino: accompagnare bambini e adolescenti di fronte a sofferenza, malattia e morte*, 44.

¹¹² Cecilia Pirrone e Francesco Scanziani, *Vorrei starti vicino: accompagnare bambini e adolescenti di fronte a sofferenza, malattia e morte*, 44.

¹¹³ CONCÍLIO VATICANO II, *Constituição dogmática Dei Verbum sobre a revelação divina*, DV 4, (Coimbra: Gráfica de Coimbra, 1998), 113.

abandono e de despojamento, é uma experiência do absurdo e esse absurdo viveu-o Jesus na Cruz, vive-o ainda hoje conosco¹¹⁴.

Como é que então, através da pessoa de Jesus e da sua vida, podemos nós fazer experiência verdadeira da sua proximidade enquanto sofremos? Escutando e dando lugar à sua Palavra que se transforma em resposta de Deus à humanidade.

Na fase da adolescência, caracterizada por uma necessidade de figuras que ajudem a construir a sua identidade, torna-se importante a categoria do testemunho. O testemunho, permite uma relação entre o passado e o presente e promove uma relação afetiva entre evento testemunhado e a pessoa recetora do testemunho.¹¹⁵ Assim, torna-se necessário que a vida de Jesus nos seus feitos históricos, encontros e desencontros e evento da cruz seja narrada, para dar início a uma relação. Aqui torna-se essencial a figura do professor, como aquele que é narrador de uma história ou, com maior impacto, testemunha de uma relação pessoal com Cristo.

Assim, no prosseguimento desta reflexão, são apresentados quatro episódios da vida de Jesus que podem ajudar a desmistificar os quatro clichés já apresentados. Procurámos ainda, que nestes episódios seja expressa a forma como Jesus se coloca diante de diversas situações de sofrimento e a sua resposta.

1.3.3.1 A cura do cego de nascença: sofrimento sem culpa (Jo 9, 1-40).

A cura do cego de nascença é um episódio que retoma o prólogo de São João para reforçar a ideia de que a humanidade, com a vinda de Jesus, faz o percurso de passar das trevas à luz. Acontece, após a festa das tendas, sem se conseguir perceber a distância temporal entre um episódio e outro¹¹⁶.

Este relato inicia com o olhar de Jesus (εἶδεν) que se detém sobre o cego, e é este olhar que dá início a toda a ação. Deter-se e aproximar-se de quem sofre é a forma de Jesus, ele procura sempre o lugar ao lado da pessoa que sofre e, dizer isto, é um outro modo de dizer encarnação.

¹¹⁴ Xavier Thénevot, *Ha senso la sofferenza?*, 76.

¹¹⁵ Cf. Maiane Liana Hatschbach Ourique e Eliana Regina Fritzen Pedroso, «A docência e os seus saberes: o valor do testemunho para o ensino» *Educação*, Porto Alegre, v. 39, n. 2 (maio-ago. 2016): 208-209.

¹¹⁶ Cf. Raymond E. Brown, *Giovanni: Commento al vangelo spirituale*, (Assisi: Cittadela Editrice, 2005), 492.

Após o deter-se, que revela o olhar atento de Jesus, nasce a pergunta dos discípulos: «quem foi que pecou para este homem ter nascido cego? Ele ou os seus pais?» (Jo 9, 2). Ao que Jesus responde, «nem pecou ele, nem os seus pais...» (Jo 9, 3). A interpretação dos discípulos contrasta com aquela do Jesus joanino (vv. 3-5), oferecendo ao leitor uma introdução hermenêutica que lhe permitirá enquadrar o milagre subsequente num quadro teológico adequado¹¹⁷.

A posição de Jesus é clarificada em duas etapas. Em primeiro lugar (v. 3), a sua dupla negação ("nem ele nem os seus pais") rompe a ligação estabelecida pelos discípulos entre pecado e doença. A cegueira do cego não deve ser entendida como expressão de um castigo divino. A proposição final subsequente ensina exatamente o contrário, uma inversão radical de perspectiva: as obras de Deus não se manifestam na destruição da pessoa, mas na sua cura. Assim, a cegueira do cego não deve ser entendida como a manifestação do castigo de Deus, mas antes como o local da sua intervenção libertadora. Na pessoa do cego, Deus revela-se não como o Deus que castiga, mas como o Deus que salva.¹¹⁸

Este milagre, apresenta-nos um Deus que se ergue contra o que deforma e altera a humanidade, e por isso, Jesus como cume da revelação, apresenta-se como aquele que dá sentido e orientação à existência.¹¹⁹ Como tal, diante do sofrimento de um homem, que não tem culpa, Jesus não somente se faz próximo, mas toca e envolve o corpo da humanidade em sofrimento, como tocou corpo deste cego. Ao silêncio de quem sofre, Jesus não responde com palavras, responde com a sua presença e o seu tempo.

«Dito isto, cuspiu no chão, fez lama com a saliva, ungiu-lhe os olhos com lama e disse-lhe: vai, lava-te na piscina de Siloé – que quer dizer enviado. Ele foi, lavou-se e regressou a ver» (Jo 9, 6-7).

A figura do cego é uma figura passiva no momento da cura. Jesus não lhe pergunta se quer ver, como em tantos outros casos que conhecemos nos evangelhos, não precisa, ele conhece o desejo que reside desde sempre no coração deste homem – o desejo de ser livre de uma culpa que não existe e sobretudo não é sua. Jesus no coração da humanidade é, como diria St. Agostinho, – *interior intimo meo*.

A ação de Deus é uma ação salvadora, ele não encarnou para nos mostrar a quem pertencia a culpa dos erros da humanidade, mas para nos arrancar das garras do desespero e nos mostrar o acesso à vida em plenitude¹²⁰ – a vida com e em Jesus. Hoje, o seu toque íntimo, que cura, que consola é feito a partir das mãos daqueles que estão perto e se fazem

¹¹⁷ Cf. Jean Zumstein, *Il vangelo secondo Giovanni*, vol. 1, (Torino: Claudiana srl, 2017), 429.

¹¹⁸ Jean Zumstein, *Il vangelo secondo Giovanni*, 429.

¹¹⁹ Cf. Jean Zumstein, *Il vangelo secondo Giovanni*, 430.

¹²⁰ Cf. Jean Zumstein, *Il vangelo secondo Giovanni*, 432.

perto. O único tipo de liturgia possível, na experiência do sofrimento, é a liturgia do toque e da presença e é redentora.

1.3.3.2 A Ressurreição de Lázaro: o amigo que morre (Jo 11, 1-54)

O relato bíblico de Lázaro, uns capítulos após a cura do cego de nascença, faz a transição entre a vida pública de Jesus e a semana da paixão, sendo este o último sinal realizado por Jesus antes de morrer.¹²¹

Deste relato, mais do que a ressurreição de Lázaro, queremos colher o envolvimento de Jesus nesta cena:

Quando Maria chegou aonde Jesus estava, ao vê-lo, caiu a seus pés, dizendo-lhe: «Senhor, se estivesses aqui, o meu irmão não teria morrido». Então Jesus, quando a viu chorar, e os judeus, que com ela tinham vindo, também a chorar, comoveu-se profundamente e ficou perturbado. E disse: «Onde o pusestes?». Disseram-lhe: «Senhor, vem e vê». Jesus chorou. (Jo 11, 32-35)

O choro de Jesus introduz o tema das lágrimas de Deus. As lágrimas silenciosas de Deus provêm do amor do Pai que através de Jesus chega aos discípulos; são as lágrimas de Deus diante da morte que separa as pessoas, não umas das outras, mas d'Ele¹²², como afirmam, também, Cecilia Pirrone e Francesco Scanziani:

Até Jesus chora diante do túmulo de «seu amigo (v. 35)! Um sinal eloquente de sua autêntica humanidade, mas sobretudo um inesperado vislumbre do coração de Deus diante da morte. [...] Em Jesus abre-se o conhecimento inédito - e às vezes até inesperado - do coração de Deus¹²³.

O motivo da comoção de Jesus não é especificado, mas apenas o seu contexto. Naquela conjuntura, com um complemento linguístico associado, poderia até significar que Jesus está irritado ou simplesmente que algo o deixou descontente. O autor revela que esta irritação de Jesus é interior¹²⁴, mas o termo grego - *embrimesato to pneumati* - indica não tanto uma emoção, mas uma reação mais forte. O verbo *embristhenai* significa literalmente: “tremar, indignar-se”¹²⁵.

¹²¹ Cf. Xavier León-Dufour, *Lettura dell'evangelo secondo Giovanni*, (Milão: Edizioni San Paolo, 1990), 683.

¹²² Cf. Xavier León-Dufour, *Lettura dell'evangelo secondo Giovanni*, 698

¹²³ Cecilia Pirrone e Francesco Scanziani, *Vorrei starti vicino: accompagnare bambini e adolescenti di fronte a sofferenza, malattia e morte*, 74.

¹²⁴ Cf. Xavier León-Dufour, *Lettura dell'evangelo secondo Giovanni*, 697-698

¹²⁵ Cecilia Pirrone e Francesco Scanziani, *Vorrei starti vicino: accompagnare bambini e adolescenti di fronte a sofferenza, malattia e morte*, 74.

Em Jesus revela-se este Deus que chora com e pela sua humanidade: um Deus que fica indignado diante da morte. Como referem Pirrone e Scanziani, «Um Deus que reage com força contra tudo o que vai contra a vida do homem e contra o seu projeto. Assinala-o Papa Francisco: Deus Pai é capaz de zangar-se e de se irritar [...]. O nosso Deus tem sentimentos. O nosso Deus ama-nos com um coração, não nos ama com ideias».¹²⁶

Jesus torna visível este Deus que não teoriza o drama da morte, mas vive-o com os seus filhos, chora-o com eles e indigna-se com eles. Assim se pode afastar a ideia da onnipotência divina como soberania real, ideia de um Deus afastado da história do seu povo, dos seus sentimentos e das suas dores.

1.3.3.3 Bom samaritano: profundamente compadecido, ligou-lhe as feridas. (Lc 10, 25-37)

A parábola do bom samaritano é uma parábola que exprime uma das características de Deus: a misericórdia. Característica que Lucas tanto enfatiza no seu evangelho. Assim, a parábola trata de um samaritano que vendo um homem ferido, aproxima-se, enche-se de compaixão, sofre com ele e cuida-o.¹²⁷ Deste modo, o leitor do evangelho, é levado a colocar-se na pele do ferido, através da pergunta do doutor da Lei: quem é o meu próximo? (v. 29), assim, qualquer um pode ser este ferido e, por isso, colocar-se naquela condição de ser quem está a precisar dessa proximidade que cura.¹²⁸

O verbo usado para definir encheu-se de compaixão - ἐσπλαγχνίσθη/ esplanchnisthē - era o verbo usado na Bíblia para falar da compaixão de Deus pelos pobres e frágeis, e é o sentimento atribuído a Jesus no confronto com qualquer pessoa que precisa de ajuda. Assim, os verbos usados por Lucas para definir a ação do samaritano são os verbos que definem a ação de Deus¹²⁹.

Esta é a ação misericordiosa de Deus para com o seu povo, aproximar-se, encher-se de uma profunda compaixão - que sente a dor do outro - sofrer e cuidar. E a beleza de toda a sua ação misericordiosa reside na sua gratuidade e generosidade. Ele é aquele que volta todas as vezes que forem necessárias para cuidar e curar, como fez o samaritano. Não exige

¹²⁶ Cecilia Pirrone e Francesco Scanziani, *Vorrei starti vicino: accompagnare bambini e adolescenti di fronte a sofferenza, malattia e morte*, 70.

¹²⁷ Cf. François Bovon, *Vangelo di Luca*, vol. 2, (Brescia: Paideia Editrice, 2007), 112.

¹²⁸ Cf. Matteo Crimella, *Luca: introduzione, traduzione e commento*, (Milão: San Paolo Editrice, 2015), 201-203.

¹²⁹ Cf. Gérard Rossé, *Il vangelo di Luca: commento esegetico e teologico*, (Roma: Città Nuova Editrice, 2001), 409.

nada em troca, não exige que assumamos o nosso sofrimento, mas que nos deixemos cuidar. Pede-nos apenas a liberdade do samaritano: a não vergonha da nossa fragilidade.

Reparemos que o samaritano não corrige sequer a pessoa ferida, pois era sabido de todos que era uma estrada mal frequentada. Toda a ação acontece sem condenação, sem imposição, na total liberdade do amor.

Diante do nosso sofrimento, seja ele qual for, a resposta de Deus é sempre a mesma, o cuidado e perseverança na caridade. E é este o convite que nos é colocado no final da parábola: reconhecer no próximo a sua fragilidade e ser capaz de suportá-lo na própria montada. Tornar-se próximo de quem está em situação de sofrimento é tornar presente a forma de atuar de Deus, que se mostra de forma singular na práxis de Jesus.¹³⁰

1.3.3.4 Bom ladrão: Hoje! (Lc 23, 33-43)

A passagem que trata do episódio do bom ladrão, comumente conhecida como tal, é enquadrada no relato da crucifixão de Jesus. Jesus é apresentado entre os malfeitores, sofre a mesma condenação, encontra-se na mesma fragilidade e no mesmo sofrimento.

Segundo Rossé, a narração dos versículos 40-43 do capítulo 23 do evangelho segundo Lucas, «é acima de tudo, a revelação de uma esperança aberta a todos, qualquer que seja a nossa condição de afastamento do Senhor, uma revelação plástica da misericórdia de Deus para com o que está perdido»¹³¹. Jesus revela a originalidade de Deus que não está somente ao lado da pessoa doente ou em sofrimento, implica-se diretamente. Em Jesus Deus escuta o bom ladrão, este escutar implica silêncio. Quantas vezes não é esta a nossa pergunta: porquê o silêncio de Deus nas nossas horas de agonia? Deus escuta o grito sofredor de cada pessoa, como o fez na cruz, mas permanece silencioso, não responde, pois não existe resposta a um grito, existe apenas o coração que o acolhe.

Jesus não anula, magicamente, o sofrimento daquele malfeitor, responde ao seu desejo mais profundo e promete-lhe «sem negar a parusia, o hoje da sua salvação: salvação, portanto, individual e presente, e não apenas coletiva e futura»¹³².

Este hoje, promessa escatológica e ao mesmo tempo pessoal, assegura a quem vive momentos de grande sofrimento uma presença consoladora. Quantas vezes a pergunta do

¹³⁰ Cf. Giacomo Canobbio, *Perchè Dio ci lascia soffrire*, 122.

¹³¹ Gérard Rossé, *Il vangelo di Luca: commento esegetico e teologico*, 979.

¹³² Gérard Rossé, *Il vangelo di Luca: commento esegetico e teologico*, 980

porquê do sofrimento, neste caso associado a uma culpa - «para nós é justo, pois recebemos o que as nossas ações mereciam» (v.41) - não vem afogada pela falta de esperança e pelo vazio de sentido ou até mesmo pelo medo da condenação, provocando por isso a revolta e o desespero.

Neste hoje da salvação o bom ladrão encontra o Deus que o olha com misericórdia, sem condenar. O único que lhe dá a promessa de uma vida nova. Uma promessa para todos os corações pesados e sofridos: «Ele enxugará todas as lágrimas dos seus olhos; e não haverá mais morte, nem luto, nem pranto, nem dor» (Ap 21, 4).

«O bom ladrão pede algo a Jesus e é o único que se atreve a fazê-lo. E o que ele pede? Um futuro: "Jesus, lembra-te de mim quando entrares no teu Reino" (Lc 23, 42). E Jesus dá-lhe este futuro. O sofrimento permite-nos encontrar esperança contra toda esperança e aqui vemos o contributo da fé que não suprime o absurdo, mas traz esperança.¹³³

Estes quatro relatos evangélicos, revelam-nos a forma como Deus nos responde de forma tão concreta, através da sua palavra encarnada que é o Seu Filho. É ele que diante daquele sofrimento que não compreendemos, sem culpa, nos assegura a sua presença; diante das nossas dores físicas, nos assegura o cuidado; diante das nossas mortes nos assegura a sua compaixão e diante da nossa cruz nos assegura a salvação. Talvez assim, possamos nas nossas horas dramáticas encontrar algum consolo e sobretudo transmitir a quem sofre essa mesma presença e consolação.

Optar por este modelo que faz encarnar no quotidiano das nossas dores a vida de Jesus, é abrir a possibilidade de uma relação forte e eficaz entre o adolescente e o transcendente, entre o adolescente e o mundo.

1.3.4 Permanecer na pergunta¹³⁴

No percurso que realizámos apenas quis salientar um possível caminho que, por um lado, tentou desmistificar algumas ideias, por outro, procurou oferecer um critério para viver a experiência do sofrimento. Um caminho acompanhado por Jesus Cristo.

¹³³ Cf. Xavier Thénevot, *Ha senso la sofferenza?*, 78

¹³⁴ Tema introduzido por don Francesco Scanziani numa formação para pastoral da saúde em 2023.

As mil perguntas sobre este tema continuam em cima da mesa, nem temos a pretensão de pensar que para todas as pessoas se pode oferecer a mesma “aparente” solução, visto que, «o sofrimento não é genérico: possui o rosto de quem o padece»¹³⁵.

Deveríamos aprender a olhar para o sofrimento como parte deste mistério que não perceberemos a não ser na vida eterna. Talvez não seja nunca o processo de relativizar a resposta o acertado ou até mesmo de rejeitar a sua existência vivendo num mundo ilusório, mas também não é a procura desenfreada que nos fará encontrar a solução. A pergunta permanece sempre a mesma, somos nós que diante dela mudamos. Não será talvez a hora de assumir a ousadia de permanecer na pergunta? Ou de outro modo, não terá chegado o momento de aprendermos a permanecer com Ele na pergunta? Não é este o agir de Deus, permanecer e partilhar da nossa pergunta e encarnar a nossa vida?

Desde Adão que Deus permanece nas perguntas: Onde estás?! No livro do Génesis surge o primeiro silêncio do sofrimento - Adão escondeu-se. Depois, a uma trémula resposta de Adão e de Eva, Deus procura a causa daquele afastamento e daquela rejeição; não encontrando a causa permanece sem resposta. Não procuramos todos a resposta a uma causa: o “porquê?”, mas e se fosse possível, ser capaz de permanecer na pergunta?

Permanecer e esperar não é fácil, é sempre um exercício quotidiano de amor. Será que podemos exercitar a capacidade de esperar? Como criar uma estrutura que nos ajude a permanecer sem desesperar. Propomos três ações que estruturam esta capacidade de criar espaço para vivermos na pergunta, psicológica e espiritualmente.

Não se trata de uma forma resignada e passiva de enfrentar o sofrimento, mas de ser capaz de na experiência do sofrimento deixar que a pergunta me abre um novo horizonte de sentido. Um horizonte cristão ou de outra forma, uma estrutura cristã, que sirva de base a uma práxis na experiência do sofrimento, quer da parte da pessoa que sofre quer da parte da pessoa que acompanha.

A fortaleza cristã e resiliência psicológica, a empatia e a compaixão. Três formas de criar interiormente esse espaço para podermos viver a realidade de um outro modo e coabitar a nossa pergunta de fundo. Estas três formas interligadas podemos aprendê-las, vivê-las e posteriormente ensiná-las.

¹³⁵ Giacomo Canobbio, *Perchè Dio ci lascia soffrire?*, 67.

1.3.4.1 A fortaleza cristã e a resiliência: uma virtude e uma força interior.

A resiliência, já trabalhada anteriormente¹³⁶, é a capacidade de se desenvolver diante de grandes dificuldades e, como escreve Stefan Vanistendael,

oferece um enraizamento profundo na vida. Encoraja-nos a abraçar a vida na sua totalidade, não contornando os infortúnios por vezes inevitáveis, mas procurando sempre a vida, o crescimento, a construção ou a reconstrução e, em última análise, alguma felicidade. Em suma, ao recorrermos à resiliência, reconhecemos o sofrimento, mas procuramos o sentido e a construção da vida. Reconhecemos o passado, mas procuramos construir um futuro¹³⁷.

Assim, vemos como a resiliência embora não tendo correspondência direta no contexto bíblico, tem-no no contexto espiritual, encontrando-se na noção de fortaleza. A fortaleza é a virtude da firmeza, mas não uma firmeza estática, mas que se modela à necessidade. Através da virtude da fortaleza o temor é vencido pelo amor. A fortaleza permite também ultrapassar obstáculos de forma regulada e ordenada¹³⁸.

A resiliência como a fortaleza não pretende ser um evitar o sofrimento, mas aprender a vivê-lo diante do impacto do drama na vida pessoal e espiritual, através da confiança. A resiliência permite uma readaptação à realidade.

A resiliência coloca-nos um desafio: como é que, numa dada situação, podemos deixar de ter algum controlo e, ao mesmo tempo, manter a confiança? Este desafio exige uma grande dose de confiança na bondade fundamental da vida, mesmo que muitas coisas corram mal.¹³⁹ Vimos como em tantos testemunhos de vida, como Viktor Frankl, Etty Hillesum, Edith Stein e em tantas outras situações trágicas emerge esta força, que para os cristãos tem como fundamento Deus. Como continua Vanistendael,

A expressão desta confiança fundamental na vida, mesmo que nem tudo esteja sob controlo, pode ser associada a uma fé religiosa. Chama-se a isto entrega à vida ou, como diz Dietrich Bonhoeffer, "lançar-se incondicionalmente nos braços de Deus". Trata-se de um equilíbrio delicado entre o controlo e a confiança na entrega, um equilíbrio que é suportado por uma realidade positiva que transcende tudo. Esta confiança em Deus inspirou Bonhoeffer a escrever na véspera de Ano Novo na sua cela de prisão, sob ameaça de morte, um belo poema sobre o Bem. Trata-se de um golpe de loucura, de uma projeção ou de uma extrema lucidez sobre a vida? A coerência da vida de Bonhoeffer até à sua morte trágica - enforcado pelos nazis - leva-nos à última interpretação¹⁴⁰.

¹³⁶ A noção de resiliência foi já apresentada no subponto da adolescência e sofrimento.

¹³⁷ Stefan Vanistendael, *Résilience et spiritualité. Le réalisme de la foi*, (Genève: Les Cahiers du BICE, 2012), 7.

¹³⁸ Tulio Goffi, «Fortezza», em *Dizionario enciclopedico di spiritualità*, ed. Ermano Ancilli, vol. 1, (Roma: Edizioni Studium, 1975), 784.

¹³⁹ Cf. Stefan Vanistendael, *Résilience et spiritualité. Le réalisme de la foi*, 43

¹⁴⁰ Stefan Vanistendael, *Résilience et spiritualité. Le réalisme de la foi*, 43

A resiliência ajuda-nos a permanecer na pergunta, porque nos faz capaz de nos adaptarmos às situações de sofrimento sem que estas nos esmaguem, ajuda-nos a ver em Jesus a nossa fortaleza, a rocha onde construímos com segurança a nossa casa. Apenas Ele nos dá a certeza que está connosco até ao fim dos tempos, porque ainda hoje nos rostos dos homens crentes vemos essa centelha divina que nos dá esperança. Segundo Vanistendael, o Deus “resolve-problemas” está morto, pois só o Deus que sofre com a humanidade permanece vivo¹⁴¹

Afinal de contas, um Deus criador não pode deixar de sofrer com cada ser afetado pelo mal. Jesus não se coibiu de assumir um tal compromisso. E esse Deus pede para ser reconhecido e amado nessa vulnerabilidade que - paradoxalmente - é necessária para superar o domínio do mal e da violência.¹⁴²

A Educação religiosa na escola tem um especial papel na possibilidade de ajudar a desenvolver a capacidade da resiliência e fortaleza. Na educação para a resiliência, o papel do educador é fundamental - ninguém é resiliente sozinho¹⁴³ - e funciona como lugar seguro para a criança, adolescente ou jovem.

1.3.4.2 A empatia

A empatia é comumente designada como a capacidade de sentir o que o outro sente, é o *Einführung* de Theodor Lipps e depois desenvolvido por Husserl. A empatia reflete a capacidade de sentir dentro de si a verdade do outro. Conhecendo os sentimentos do outro, consigo reconhecer os meus próprios sentimentos. Segundo a reflexão de Edith Stein:

Quando olho um homem nos olhos, o seu olhar responde-me. Ou me deixa penetrar no seu interior ou me rejeita. É senhor da sua alma e pode abrir ou fechar-me as portas. Pode sair de si mesmo e entrar nas coisas. Quando dois homens se olham, estão frente a frente um eu e um outro eu. Pode tratar-se de um encontro à porta ou de um encontro no interior, o outro eu é um tu. O olhar do homem fala. Um eu dono de si mesmo e consciente que me olha. Usualmente dizemos: uma pessoa livre e espiritual. Ser pessoal quer dizer livre e espiritual. O homem é pessoa: isto distingue-o de todos os outros seres¹⁴⁴.

Quando agimos de forma empática, não fazemos comparações com o que sentimos naquele momento, mas somos empáticos com a experiência do outro. Jesus faz isto em todos

¹⁴¹ Cf. Stefan Vanistendael, *Résilience et spiritualité. Le réalisme de la foi*, 54.

¹⁴² Stefan Vanistendael, *Résilience et spiritualité. Le réalisme de la foi*, 54.

¹⁴³ Cf. Marta Kohl Oliveira, *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*, (São Paulo: Scipione, 1997), 84.

¹⁴⁴ Edith Stein, *La Estructura de la persona humana*, (Espanha: Estudios y ensayos BAC Filosofia e ciências, 2007), 94.

os seus encontros nos diversos relatos evangélicos, empatiza com o outro, e, por isso, é capaz de aproximar da dor do outro.

Se fossemos todos mais capazes e treinados para empatizar com o outro, por um lado, conhecer-nos-íamos melhor, por outro daríamos mais espaço aos sentimentos daquele que temos diante de nós.

A nossa pergunta do sofrimento é uma pergunta partilhada, e empatizar é o caminho para a saber viver com os outros, pois a um dado momento da nossa vida, perceberemos que todos passamos pelo sofrimento. Colhendo as diversas tonalidades do sofrimento nos outros acolheremos a sua pergunta ao mesmo tempo que ele acolherá a nossa.

No episódio da mulher adúltera (cf. Jo 8, 1-11), ela reconhece o seu pecado, e isso vê-se porque não foge do apedrejamento. A sua dor é acolhida por Jesus de forma empática. Ele permanece silencioso no porquê de não ser castigada esperando que ela se reconheça como digna da não-condenação e por isso, da sua misericórdia.

A empatia é a capacidade que nos move a reconhecer a dor da humanidade, como quando Raskolnikov, do livro *Crime e Castigo* de Fiodor Dostoiévski, diante da prostituta Sónia se curva e beija os seus pés:

Ele passeava sempre, sem falar, sem olhar para Sónia. Por fim, aproximou-se dela. Tinha os olhos brilhantes e os lábios trémulos. Pondo-lhe as mãos nos ombros, lançou-lhe um olhar incendiado ao rosto molhado com lágrimas... De repente curvou-se até ao chão e beijou-lhe os pés. Ela recuou assustada como se estivesse diante de um louco. E nesse momento Raskolnikov parecia realmente ter perdido o juízo. Exclamou empalidecendo e sentindo o seu coração oprimido. O rapaz levantou-se imediatamente. Não foi diante de ti que me curvei, mas diante de toda a dor humana¹⁴⁵.

1.3.4.3 A compaixão

Nas palavras de Emanuel Housset, «A compaixão não é um simples começo, mas a origem: ela é, por sua vez, o primeiro movimento do coração e o mais alto degrau do amor»¹⁴⁶. Assim, retirando a objeção filosófica de que a compaixão pode ser um entrave a uma tomada de decisão clara numa situação, correndo o risco de ser apenas considerada com base na simpatia ou antipatia; poderíamos dizer que a compaixão, envolvendo a cognição, o afeto e a ação é a “origem” e capacidade do reconhecimento do sofrimento como parte da

¹⁴⁵ Fiodor Dostoiévski, *Crime e Castigo*, (Rio de Janeiro: Ediouro) 1998, 344-345.

¹⁴⁶ Emanuel Housset, *L'intelligence de la pitié: phénoménologie de la communité*, (Paris: Les Editions du Cerf, 2003), 123.

humanidade e da vida, através da empatia e da escuta, até mesmo de sentimentos hostis, sem fazer juízos ou combatê-los, colocando em ato decisões que possam aliviar o sofrimento¹⁴⁷.

A compaixão, faz-nos ser mais atentos à pobreza do outro, mas fá-lo, não somente por um tomar consciência de si mesmo diante do sofrimento do outro e por consequência ser-lhe sensível, mas porque muda de forma radical a minha intimidade, fazendo com que já não consigamos não ver o seu sofrimento e, como tal passar a vivê-lo, com ele, dentro de nós.¹⁴⁸

Assim, só Deus em Jesus nos pode mostrar este verdadeiro amor perante o outro, porque este aprender a sentir o outro, isto é, aprender a amar, é o passo que nos torna semelhantes a Deus. Este tornar-se naquilo que sentimos é o que Emmanuel Housset define como tornar-se semelhante a Deus:

“quando o homem vive e, sentindo por amor, sente o que deve sentir, transforma-se no que sente”. Como a alma anima o corpo, o amor dá à vida espiritual o sentido do espírito, é o amor pelo qual ela sente que inicia toda a vida verdadeiramente humana. [...] Esta contemplação do bem soberano equivale imediatamente a desejá-lo como realizável: “À luz do rosto de Deus, assim como o amor não pode existir sem um objeto, também não há inteligência sem esperança. A inteligência do amor é assim, na imediatez do sentimento, a abertura a uma superabundância inesperada de misericórdia que, perturbando-nos, funda um futuro porque não nos mantém numa distância indefinida de Deus. A luz do rosto de Deus faz-nos viver na esperança, porque ele dá ao homem a promessa que ele não pode dar a si mesmo, a de um renascimento sempre possível¹⁴⁹.”

Assim, nesta perspectiva percebemos que apesar da pergunta existir, o nosso permanecer na mesma pode basear-se num reaprender constantemente a sentir a presença de Deus que não nos garante a solução, mas o amor e a com-paixão deste nosso sofrimento que é, tantas vezes, o sofrimento de toda a humanidade.

Ao falarmos de compaixão, estamos diante de uma das categorias essenciais dos atributos de Deus, no Antigo Testamento, que em Jesus Cristo se vai transformar em chave de leitura das relações de Deus conosco, torna-se uma chave de leitura das nossas relações com os outros, como sinal distintivo e condição *sine qua non* para a nossa relação com Deus. Ora, é importante denotar que a compaixão de Deus reclama do crente a vivência na mesma dinâmica. Assim, estar diante da cruz de Jesus e ao pé das cruces da História é absolutamente imprescindível para conhecer Deus crucificado. Ora, a atitude passional diante dos crucificados da nossa História vivencia-se não somente mediante o sofrimento pelo outro, mas libertando-os dessa fragilidade (cf. Mt 25). Se conotarmos o termo “paixão” com o sentido de sofrimento, então a paixão pelo outro impele-nos a uma atitude passional no encontro com o outro que sofre. Assim, o ser humano é capaz de sofrer e participar no

¹⁴⁷Cf. Giovanni Cucci, «La psicologia della compassione», *La civiltà Cattolica*, Quaderno 4110, vol. 3 (2021): 471.

¹⁴⁸ Cf. Emanuel Housset, *L'intelligence de la pitié: phénoménologie de la communauté*, 124.

¹⁴⁹ Emanuel Housset, *L'intelligence de la pitié: phénoménologie de la communauté*, 131.

sofrimento do outro, diante de configurações que usualmente são desmotivadoras desse encontro¹⁵⁰.

A compaixão de Deus permite-nos uma abertura nova, que fazendo-nos sair do nosso eu – que sofre – nos revela a responsabilidade de dar ao outro a verdade do seu ser. Este dar ao outro a sua verdade requer uma inteireza, que chama a ir mais além de nós próprios¹⁵¹. Daqui se percebe como as terapias de grupo funcionam, em tantos casos, melhor que uma terapia individual, porque no outro que sofre encontramos o nosso eu sofrido e aí o outro torna-se o nosso lugar de cura. Por isso, Giovanni Cucci afirma que

De facto, a compaixão promove a resiliência, a capacidade de lidar com situações traumáticas sem sucumbir. A resiliência, como já foi referido várias vezes, não está simplesmente relacionada com a dureza física, mas com as estruturas de significado, os valores presentes no sujeito e a qualidade das relações. As comunidades coesas são um exemplo magnífico de resiliência, como a história tem demonstrado em ocasiões de catástrofes naturais ou provocadas pelo homem¹⁵².

Assim, cultivar a virtude da compaixão, torna-se essencial para que a experiência do sofrimento não seja devastadora, mas que seja possível ser portador de uma estrutura quer interior quer exterior que permita um renascimento e não um atrofiar psicológico ou uma raiva espiritual.

Nesse sentido os educadores deviam ser tutores de compaixão, o que não implica somente uma práxis educativa apropriada traduzida em projetos, mas um modo de educar cujo a base é a compaixão, um modo de educar segundo o que apresenta Max Horkheimer. Uma educação por imitação que fosse centrada na amplitude da experiência, «uma experiência ampla com a cultura, que se contraponha à simplificação e banalização do sofrimento e dor do outro, próprias às práticas sociais contemporâneas».¹⁵³

Todos os três conceitos, resiliência, empatia e compaixão, são mecanismos de saída de si, a resiliência, cujo sair de si, significa adaptar-se à nova realidade após um sofrimento; a empatia cujo sair de si é sentir o que o outro sente e, por fim, a compaixão, onde o sair de si significa acolher a fragilidade do outro e vivê-la.

Concluimos assim, a primeira parte, referindo a importância de EMRC no discurso até então proposto e abrindo as portas à segunda parte. Até agora, procurámos situar o

¹⁵⁰ Pedro Miguel Sousa, *O sofrimento de Deus: uma leitura sistemática a partir do evangelho de São João*, 141.

¹⁵¹ Emanuel Housset, *L'intelligence de la pitié: phénoménologie de la communauté*, 104.

¹⁵² Giovanni Cucci, «La psicologia della compassione», *La civiltà Cattolica*, Quaderno 4110, vol. 3 (2021), 472.

¹⁵³ Divino José da Silva, Educação e compaixão: considerações a partir de Max Horkheimer, *Filosofia e educação*, 17, acessado a 27 de abril de 2023, <https://anped.org.br/sites/default/files/t172.pdf>.

problema e tecer algumas reflexões sobre um caminho de aprendizagem, que podemos dizer se desdobra em três intenções: aprender a ser acompanhado no sofrimento, aprender a deixar-se acompanhar e sobretudo para quem está, do lado do educador, aprender a acompanhar. Propusemos uma explicitação da questão do sofrimento desmistificando alguns clichés que tantas vezes são utilizados para dar uma resposta pouco segura aos nossos adolescentes, mesmo sabendo que não existem respostas. Verificámos que, de facto, dada a impossibilidade de responder à pergunta do porquê do sofrimento apresentámos Jesus, como o critério cristológico que nos acompanha nas experiências de limite, para, por fim, referir que à pergunta sem resposta, talvez seja possível não entrar em exaustivas indagações, mas permanecer na pergunta. Permanecer na pergunta, reflete sobre a criação de uma estrutura psicológica e espiritual baseada na fortaleza cristã e resiliência psicológica, empatia e por fim, a compaixão.

EMRC, ao lado de disciplinas promotoras da cognição formal e da moralidade madura, como a literatura, a história ou a filosofia, entra no discurso como a disciplina que, por excelência, pode promover uma educação baseada nestes valores e virtudes, trazendo ao debate e à experiência do aluno - desde que seleccionados os modelos de ensino adequados - toda a riqueza e desafio da abordagem teológica. Não é por simpatia do docente que o faz – se bem que esta é importante – mas pelas questões que a sua genealogia e tradição intelectual pode trazer e, sobretudo, é capaz de acompanhar de forma particular os adolescentes que atravessam uma das fases mais críticas do seu crescimento através da explicitação da presença de Cristo, que já está nas suas vidas, mesmo que disso não tenham consciência ou d’Ele tenham construído uma representação infantil, sumária, pouco esclarecida e verdadeira. Assim, promove o conhecimento próprio e integração das diversas potências humanas de forma mais profunda e mais estruturante, a partir de uma visão cristã da pessoa.

PARTE 2: UM PROJETO EDUCATIVO RELEVANTE

Ensinar tornou-se, para além de tanta burocracia, um projeto que vive, não somente daquilo que o professor tem para oferecer de teórico, mas de um desejo de transformar os conteúdos em competências essenciais para o desenvolvimento humano a todos os níveis, por isso,

Há que transformar as atividades de aprendizagem em ocasiões para que o sujeito se expresse naquilo que faz, possa distinguir-se dos outros e constituir-se sujeito singular. Para isso, é necessário tanto um clima de aprendizagem e uma pedagogia quanto instituições que tolerem e estimulem a individualidade.¹⁵⁴

A escola, é lugar privilegiado da construção da identidade pessoal a partir de uma experiência intensamente social. Nela surge a genialidade e a autoridade, mas também a fragilidade e a desigualdade. Um lugar de contrastes que situa o ser humano num percurso de crescimento transformador.

Seria o objetivo do projeto, que se apresenta de seguida, criar a possibilidade de uma aprendizagem inovadora, através da experiência pessoal e comunitária, que transforma a aprendizagem significativa não só num momento passivo para o aluno, mas num sujeito ativo e centro de todo o projeto. Assim, como refere José Gimeno, «aprender com motivação, tornar interessante o que se ensina, é garantia de que a apropriação subjetiva da cultura ocorrerá e que a aprendizagem significativa nestas condições criará atitudes positivas para continuar a aprender».¹⁵⁵

A Pedagogia do Serviço é, simultaneamente, um modelo centrado no aluno e um método de ensino cooperativo, portanto, de inerente matriz comunitária, e experiencial, pois

baseado na pesquisa, a aprendizagem desenvolve-se através de ações dirigidas às necessidades concretas da comunidade, num processo que permite a iniciativa dos alunos e oferece um tempo estruturado para reflexão sobre a experiência do serviço e demonstração das capacidades e conhecimentos adquiridos¹⁵⁶.

A Pedagogia do Serviço é particularmente centrada na aprendizagem que o aluno realiza a partir das questões que vai colocando e na resposta às necessidades concretas da comunidade, seja ela escolar ou não, deste modo, a aprendizagem torna-se mais relevante.¹⁵⁷

Grande parte da sua riqueza advém da necessidade de que os alunos participem no desenvolvimento dos seus próprios objetivos de aprendizagem e se confrontem com a vida real, num modo de encarar o ensino e a aprendizagem que desafia eficazmente as suas suposições e o pensamento crítico.¹⁵⁸

¹⁵⁴ José Gimeno Sacristàn, *A educação obrigatória: o seu sentido educativo e social*, (Porto: Porto Editora, 2000), 104.

¹⁵⁵ José Gimeno Sacristàn, *A educação obrigatória: o seu sentido educativo e social*, 100.

¹⁵⁶ Cathryn Berger Kaye, *The Complete Guide to Service Learning*, (Minneapolis: Free Spirit Publishing, 2010).

¹⁵⁷ Cf. Cristina Sá Carvalho, «Pedagogia do Serviço – uma perspetiva de Planificação e de Implementação». *Pastoral Catequética*, n. 41 (2018): 51.

¹⁵⁸ Cristina Sá Carvalho, «Pedagogia do Serviço – uma perspetiva de Planificação e de Implementação», 51.

Promete, como todos os modelos de aprendizagem, um método, mas não parcializa a educação, pelo contrário, unifica-a num projeto único que permite a relação com diversas coordenadas educativas, como a intencionalidade, pois incentiva a uma transformante e inovadora relação consigo e com o mundo. É «problemática», pois assume o pressuposto de que nenhuma situação tem uma compreensão objetiva de si mesma, isto é, que possui toda uma zona de mistério que precisa de ser pensada e problematizada. Também fomenta a responsabilidade, para a qual, através da Pedagogia do Serviço, somos chamados a dar resposta diante do outro; reciprocidade e sociabilidade, numa lógica que podemos considerada como crística, ou seja, de saída de si dando-se ao outro. E convoca a criatividade e, por fim, o testemunho, porque quando amadurecido por quem o viveu, a pessoa torna-se testemunha credível da eficácia deste método¹⁵⁹ e, principalmente, daquilo que aprendeu.

A Pedagogia do Serviço é estruturada a partir de cinco dimensões, a saber – a investigação, a preparação e planeamento, a ação, a reflexão e a demonstração e celebração. Não se trata de fases estanques, pois não existe um tempo definido para cada uma delas. A dimensão da reflexão acompanha cada uma das etapas de forma particular.

As dimensões de reflexão e de celebração da aprendizagem pelo serviço acrescentam dimensões cruciais à estruturação da avaliação formativa e à recuperação do sentido social do trabalho intelectual e escolar, facultando aos alunos uma perceção clara dos processos de construção social e individual do conhecimento e a verificação das consequências da aplicação de decisões tomadas e implementadas¹⁶⁰.

Durante a fase da ação os alunos foram interpelados à concretização das diversas tarefas através de métodos cooperativos que rendem mais eficaz a aprendizagens dos alunos. A integração da metodologia cooperativa na Pedagogia do Serviço torna-a mais rica e mais ágil, isto é, ajuda ao desenvolvimento do projeto, porque permite a realização de diversas tarefas em simultâneo e estimula à aprendizagem através da motivação intrínseca¹⁶¹. Segundo Yael e Slhomo Sharan a metodologia em grupo permite que os alunos possuam maior controlo da sua aprendizagem, bem como apresenta uma ótima estrutura para o desenvolvimento das capacidades intelectuais de cada aluno¹⁶².

¹⁵⁹ Cf. Giuseppe Milan, «Il valore del Service Learning come metodologia pedagogica in una prospettiva di comunità», em *Didattica della solidarietà*, ed CIOFS Scuola FMA (Milano: FrancoAngeli, 2019), 29-39.

¹⁶⁰ Cristina Sá Carvalho, «A Misericórdia como categoria política: um estilo de vida redefine o papel da educação nas sociedades», *Tese de doutoramento*, Universidade Católica Portuguesa (jul. 2022), 601, acedido a 4 de maio de 2023, <http://hdl.handle.net/10400.14/40054>

¹⁶¹ Yael e Slhomo Sharan, desenvolveram um modelo de aprendizagem cooperativo que desfruta da potencialidade motivação intrínseca, a saber, a motivação que o aluno possui na aprendizagem a partir daquilo que ele próprio vai descobrindo ao longo do trabalho.

¹⁶² Cf. Yael Sharan e Slhomo Sharan, «Group investigation expands cooperative learning», *Educational Leadership Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, vol. 47 (1990): 20.

A implementação deste projeto de Pedagogia do Serviço, foi impulsionada pela componente inovadora que a metodologia demonstra possuir e pelo ambiente escolar, neste caso específico a Escola Básica de Marvila.

A temática abordada no contexto da Pedagogia do Serviço escolhida pelos alunos – os conflitos na escola – reflete uma das grandes necessidades daquela comunidade escolar concreta, pelo que foi muito interessante perceber como à medida que o projeto ia evoluindo a capacidade de resposta dos alunos evoluiu também e, assim, percebemos claramente o impacto do projeto na sua aprendizagem.

Andrew Furco, ao avaliar as várias dimensões e outputs da Aprendizagem pelo Serviço, sublinha que, «the true value of academic service-learning lies in its capacity to include and incorporate several effective teaching practices which enhance learning and promote youth development». A essência desta pedagogia permite que os professores possam aprender e aplicar estratégias que, ancoradas na autenticidade da aprendizagem em situação real, e num clima de verdadeira participação, facultam as vantagens de uma educação de orientação socio-construtivista de largo espectro¹⁶³.

Em EMRC estamos preocupados em transformar a vida dos nossos alunos, ajudando-os a fazerem escolhas cada vez mais coerentes com um projeto de vida assente na verdade, bondade e beleza.

Nesse sentido a utilização de estratégias que os levem a tomadas de opinião, resolução de problemas e confronto com as dificuldades as suas próprias dificuldades e as dos outros revela-se um meio de educação muito fecundo e com verdadeiro potencial de crescimento.

Dado o carácter interativo da disciplina de EMRC, esta unidade com outras disciplinas poderá ser um trampolim de aprendizagens profundas e impactantes que, de facto, mudem a perceção dos alunos da importância da aprendizagem. Em EMRC, pode contribuir-se para o desenvolvimento não só moral, como físico e espiritual dos alunos de forma integral.

Como tal, a lecionação de EMRC será frutífera na medida em que os professores se dispõem a abraçar a missão numa lógica crística - de saída de si para dar vida ao outro – onde o perfil humano e o perfil cristão, indissolúveis no professor, fortalecem as suas palavras e tornam-se testemunho.

O professor de EMRC tem de estar desperto para as realidades existentes à sua volta, porque são essas realidades que se pretendem transformar à luz do evangelho de Jesus Cristo. Fazer de EMRC apenas um momento lúdico ou um momento de teorização da doutrina religiosa desenraíza a disciplina das suas finalidades primordiais.

¹⁶³ Cristina Sá Carvalho, «A Misericórdia como categoria política: um estilo de vida redefine o papel da educação nas sociedades», *Tese de doutoramento*, Universidade Católica Portuguesa (jul. 2022), 630, acedido a 13 de maio de 2023, <http://hdl.handle.net/10400.14/40054>.

2.1 Descrição do ambiente e desenvolvimento da PES

«O desenvolvimento cognitivo de uma criança, segundo Vygotsky, está intrinsecamente ligado ao contexto histórico e sociocultural no qual vive e à forma como é capaz de dominar as ferramentas da sua própria cultura»¹⁶⁴, motivo pelo qual, se revela necessária uma investigação cuidada do meio cultural e ambiente social em que se inserem os alunos e a escola com os quais somos confrontados enquanto educadores. Toda a conjectura histórica e social é produtora de humanidade e conseqüentemente de novas realidades. Realidades que têm o seu espaço dentro da sala de aula e peso na capacidade de aprendizagem dos alunos, bem como nos métodos educativos utilizados para a favorecer. Se estes aspetos não forem equacionados, então o sistema educativo não responde à sua finalidade de 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.¹⁶⁵

Deste modo, percebendo a importância de uma contextualização social do ambiente escolar, procede-se de seguida à recolha dos elementos essenciais para a construção de um mapa de caracterização necessário à seleção de metodologias adequadas às características dos alunos destinatários do projeto.

2.1.1 Caracterização do contexto escolar

A freguesia de Marvila, situada na Zona Oriental de Lisboa, tem 6, 29 km² de área; 38 102 habitantes e densidade populacional de 6057,6 habitantes por km². Constituída por 10 bairros¹⁶⁶. Marvila é a segunda freguesia de Lisboa com maior densidade populacional. O seu índice de envelhecimento é o quinto mais baixo do conjunto das freguesias e é significativamente inferior ao da cidade.

A população de Marvila apresenta, generalizando, um baixo nível de instrução formal – 59% dos residentes apresenta graus de Ensino Básico. Este indicador assume, no concelho de Lisboa, um valor de 42%. Também o comportamento da população da freguesia relativamente à titularidade de graus de Ensino Superior difere em muito da população da cidade: somente 8% dos residentes da freguesia têm formação superior, contra os 27% da cidade. Este panorama

¹⁶⁴ Luigi Camaioni e Paola di Blasio, *Psicologia dello sviluppo* (Bologna: Società Editrice il Mulino, 2007), 105-106.

¹⁶⁵ Cf. Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, «Lei de bases do Sistema Educativo, Artigo 2.º, §4», acedido em 3 de fevereiro de 2023, https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=:~:texto=1%20%2D%20O%20ensino%20b%C3%A1sico%20%C3%A9,idade%20at%C3%A9%2015%20de%20Setembro.

¹⁶⁶ Cf. Anónimo, «Toponímia», acedido a 24 de outubro de 2021, <https://jf-marvila.pt/toponimia/>.

encontra confirmação noutros indicadores de instrução, nomeadamente na mais elevada taxa de analfabetismo da capital, 6,85%, quando o valor para a cidade é de 3,2%. Marvila apresenta também o número mais expressivo de residentes sem qualquer grau de ensino completo: 7 692¹⁶⁷.

A freguesia de Marvila pela sua extensão territorial é bastante diversificada quer a nível socioeconómico, quer a nível das infraestruturas que suportam a população, distinguindo-se com facilidade os imóveis que pertencem à população de nível económico mais elevado e os imóveis que pertencem à população de nível económico relativamente baixo.

No bairro das Salgadas, onde se encontra a escola Básica de Marvila, a população é maioritariamente de etnia cigana e africana, com uma taxa de envelhecimento relativamente baixa.

A biblioteca de Marvila – situada muito perto da Escola Básica de Marvila – é a maior biblioteca municipal da cidade de Lisboa, sendo um lugar onde a articulação entre a arte e a cultura tem um espaço proeminente na programação de atividades, tendo-se tornado num marco que veio transformar a vida da comunidade, sobretudo a vida da comunidade escolar.

A Escola Básica de Marvila localiza-se na Rua António Gedeão, no Bairro das Salgadas na freguesia de Marvila¹⁶⁸.

Tem como oferta educativa os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico regular, e um curso de educação e formação de jovens (CEF) de Operador de Informática.

Apesar de possuir infraestruturas exteriores que revelam alguma degradação, o interior é muito cuidado pelos professores, tornando o espaço acolhedor e agradável quer para os alunos como para quem visita a escola. O interior tenta despertar nos alunos o gosto pela escola, uma vez que os seus trabalhos, realizados nas diversas disciplinas, são expostos nas paredes da escola para que toda a comunidade escolar tenha presente o empenho na realização dos mesmos.

¹⁶⁷ Anónimo [Santa Casa da Misericórdia], «Projeto Radar: falar, escutar, cuidar», 27-28, acedido a 24 de outubro de 2021, https://mais.scml.pt/lisboacidadetodasidades/wp-content/uploads/sites/18/2020/02/radar_rel-intercalar_210_fev20.pdf.

¹⁶⁸ Faz parte do agrupamento de Escolas D. Dinis, desde 2012. Criada em 1995, é composta por dois pavilhões. No pavilhão central, com dois pisos, situam-se a sala de professores, a sala de diretores de turma, sala de receção a Encarregados de Educação, sala de Assistentes Operacionais, Biblioteca, sala TIC, Direção, arquivo, 10 salas no rés-de-chão e 10 salas no piso 1. Num segundo pavilhão, com ligação interna, está situada a sala dos alunos, papelaria, reprografia, refeitório, bar e uma sala para atividades desportivas. A escola não possui ainda um pavilhão desportivo, contando apenas com um campo exterior.

O agrupamento de escolas D. Dinis é considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária¹⁶⁹ (TEIP) e integra a Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde.

Percebe-se claramente a razão pela qual é um território de intervenção prioritária, uma vez que um dos fatores demográficos presentes na escola é o da pobreza, fator que, segundo Richard Arends, «está na base da maior parte dos fracassos na escola»¹⁷⁰. Devido à heterogeneidade socioeconómica da freguesia acima expressado, o agrupamento de escolas vê como grande desafio «quebrar o círculo de baixa escolaridade familiar, permitindo que todos tenham condição real de aceder ao ensino secundário e concluí-lo»¹⁷¹.

Como se refere atrás, o contexto em que a Escola Básica de Marvila se insere apresenta grandes desafios e estes são visíveis quando se tem presente os escalões económicos a que pertencem. Aparece referido no Projeto Educativo do Agrupamento de Escola Dom Dinis, que «60% dos alunos estão inseridos nos escalões A e B de apoio Social escolar»¹⁷². No entanto, o mesmo Projeto Educativo (2018-2022), refere que muitos, não estando referenciados, manifestam igualmente tais carências.

A escola apresenta também uma grande variedade cultural, com forte afluência de alunos do Brasil, da Ucrânia, da África francófona e anglófona, médio oriente e migrantes da China, Paquistão e Angola, de estratos socioeconómicos mais favoráveis¹⁷³.

Os alunos são provenientes, em grande maioria, da Freguesia de Marvila. A enorme heterogeneidade socioeconómica da Freguesia reflete-se na composição do perfil dos alunos desta escola.¹⁷⁴

Os dados concretos dos resultados escolares comparando com a média nacional, em termos de situações de abandono e indisciplina precoce, têm despertado a reflexão dentro da comunidade escolar e incentivado as práticas que pudessem alterar a situação, tendo por isso a escola assistido a um aumento da média das classificações, ainda que aquém do pretendido. Não obstante as dificuldades, a escola procura acima de tudo, promover uma educação para valores como o saber, o humanismo, a qualidade, o rigor, a competência e os afetos.

¹⁶⁹ Foi criado o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) através do Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto. Este programa abrangeu 35 agrupamentos de escola em áreas de exclusão social da Grande Lisboa e do Grande Porto. A partir de 2006 foi lançado o projeto TEIP 2 com nova regulamentação (n.º 55/2008, de 14 de outubro). Neste momento encontra-se em vigor o TEIP 3 (regulado pelo Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de Outubro) sendo implementado em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas.

¹⁷⁰ Richard Arends, *Aprender a Ensinar*, 7ª ed. (Madrid: McGraw-Hill Interamericana de Espanha, 2007), 9.

¹⁷¹ Agrupamento de Escolas D. Dinis, «Projeto Educativo 2018-2022», 11, acedido a 26 de outubro de 2022, https://aa59a12b-540c-4dd2-b8107b21a9d5ff03.filesusr.com/ugd/adf0ab_8cb50741b6d74c9c90e7babb41f5d282.pdf.

¹⁷² Agrupamento de Escolas D. Dinis, «Projeto Educativo 2018-2022», 11.

¹⁷³ Cf. Agrupamento de Escolas D. Dinis, «Projeto Educativo 2018-2022», 11.

¹⁷⁴ Cf. Agrupamento de Escolas D. Dinis, «Projeto Educativo 2018-2022», 11.

«Tal como outras organizações, as escolas são também locais que necessitam de acompanhar as modificações da sociedade mais ampla em que se encontram inseridas»¹⁷⁵. Nesta escola, apesar da escassez de recursos, é notório o esforço pelo acompanhamento da realidade política e social envolvente.

Assim, enquanto se percebem as dificuldades inerentes ao contexto socioeconómico, dado o cuidado e empenho e promoção diários de todos intervenientes na formação escolar, olha-se também com esperança para o futuro da escola.

O agrupamento de escolas D. Dinis, da qual faz parte a Escola Básica de Marvila, tem uma parceria com a Rede de Bibliotecas Escolares, muito valiosa para comunidade escolar e entendida como instrumento e recurso fundamental de suporte a toda a organização escolar, a todos os processos pedagógicos e, por fim, fundamental para o desenvolvimento dos alunos a todos os níveis.¹⁷⁶

Para responder às necessidades dos alunos, a escola tem várias atividades de desenvolvimento educativo e complemento curricular. Estes projetos contribuem para o desenvolvimento motor e psicoafectivo que, permitindo uma aprendizagem e aproximação a novos equipamentos e experiências diferentes, contribuem de igual forma para o trabalho colaborativo e a criação de ambientes de aprendizagem verdadeiramente enriquecedores.¹⁷⁷

A visita de estudo, como complemento ao currículo escolar e como espaço educativo não formal, desempenha um papel proeminente na Escola Básica de Marvila, pois constitui-se como estímulo ao conhecimento cultural, bem como um social promotor de interdisciplinaridade. A escola possui um plano acessível a todos os docentes que lhes permite a planificação das visitas de estudo de forma transversal e interdisciplinar.¹⁷⁸

O agrupamento possui também um Plano do Sucesso Escolar aprovado pelo Conselho Geral, no dia nove de julho de 2019. Este Plano oferece aos professores um conjunto de estratégias de sala de aula que possam ser mais eficazes na resposta às necessidades individuais de cada aluno.¹⁷⁹

¹⁷⁵ Richard Arends, *Aprender a Ensinar*, 26.

¹⁷⁶ Cf. Agrupamento de Escolas D. Dinis, «Projeto Educativo 2018-2022», 8.

¹⁷⁷ Cf. Agrupamento de Escolas D. Dinis, «Projeto Educativo 2018-2022», 9.

¹⁷⁸ Cf. Agrupamento de Escolas D. Dinis, «Projeto Educativo 2018-2022», 10.

¹⁷⁹ Cf. Agrupamento de Escolas D. Dinis, «Plano de Promoção do Sucesso Escolar», 1, acedido a 9 de fevereiro de 2023, https://aa59a12b-540c-4dd2-b810-7b21a9d5ff03.filesusr.com/ugd/adf0ab_baba294060324c10b3d93dd32d667aac.pdf.

2.1.2 Caracterização da turma

A turma de estágio é composta por quatro turmas de 7º e 8º ano de escolaridade da Escola de Ensino Básico de Marvila bem como de 2 alunos de 5º ano.

A frequência dos alunos às aulas de EMRC é bastante flutuante, sendo esta taxa elevada de absentismo escolar suportada pelo contexto social, dificuldades inerentes ao mesmo e pelos comportamentos de risco adotados pelos alunos.

A turma é maioritariamente composta por raparigas – 16 – e por 4 rapazes, fazendo um total de 20 alunos das turmas A e B do sétimo ano, A e C do oitavo ano e das turmas A e B de 5º ano¹⁸⁰. A possibilidade de um enquadramento escolar a este nível provém da necessidade de agregar turmas para obter o número mínimo de alunos para a abertura de uma turma da disciplina.

O agregado familiar, considerado como um sistema social em miniatura ou como «forma social primária, porque está na origem da civilização enquanto lugar que garante o processo generativo de um ponto de vista biológico, psicológico social e cultural»¹⁸¹ é também ele lugar primário de aprendizagem e, por isso, de particular importância na caracterização do indivíduo.

No que toca à descrição do agregado familiar da presente turma denota-se uma taxa bastante alta de divórcio, sendo que, dos alunos que fizeram a ficha de caracterização, a saber 17, oito referem que os pais estão separados. O aumento de separações, divórcios, segundas uniões e famílias monoparentais pode causar grandes sofrimentos e crises de identidade nos jovens. «Sobretudo para as crianças, a transição aparece como particularmente dolorosa: a rutura da união que se coloca logo desde o início da sua vida provoca nos mesmos, sobretudo nos mais pequenos, a angústia ligada à possibilidade da própria sobrevivência».¹⁸² A necessidade assumir responsabilidades e tarefas desproporcionais à sua idade, cria uma tensão interior e exterior criadora de ruturas profundas dentro do núcleo familiar.¹⁸³

Como refere outro autor:

A qualidade das relações familiares determina em larga medida, a vontade e a capacidade da criança para explorar o seu mundo e estabelecer relações sociais fora da família. Assim sendo,

¹⁸⁰ Para além da disparidade de idades na presente turma, da qual se evidencia a faixa etária dos 12 e 13 anos, 6 alunos para os 12 anos e 6 para os 13 anos, fazendo um total de 12 alunos inseridos nestas duas idades; um aluno com 10 anos, 2 alunos com 11 anos e os restantes com 15 anos.

¹⁸¹ Eugenia Scabini e Raffaella Iafrate, *Psicologia dei legami familiari* (Bologna: Società Editrice il Mulino, 2003), 18.

¹⁸² Eugenia Scabini e Raffaella Iafrate, *Psicologia dei legami familiari*, 163.

¹⁸³ Sínodo dos Bispos, «Os jovens a fé e o discernimento vocacional: Documento final», 32, acedido a 17 de outubro de 2021. https://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20181027_doc-final-instrumentum-xvassemblea-giovani_po.html

[...] crianças oriundas de “famílias intactas” têm mais possibilidades de sucesso do que as crianças oriundas de famílias monoparentais, ou as que passaram por uma situação de divórcio tendem a ter uma menor supervisão e um menor apoio da parte do progenitor que não detém a sua custódia, e, os filhos de pais solteiros tendem a viver experiências inconsistentes de educação, a passar menos tempo com o progenitor e a ser sujeitos a um menor controlo social do que as crianças oriundas de famílias intactas [...] (de referir que se encontram meritórias exceções noutros modelos de família).¹⁸⁴

«O envolvimento dos pais proporciona múltiplos e diversos benefícios: para o aproveitamento escolar do aluno, para os pais, para os professores, para as escolas».¹⁸⁵ Assumir, conscientemente, o peso e as implicações do agregado familiar na educação tornam-se uma urgência, também ela do âmbito escolar, para poder criar caminhos de compreensão e integração dos alunos na esfera social e cultural da sociedade ao mesmo tempo em que se promove um crescimento harmonioso do ser humano.

Um estudo que procura perceber a implicação das habilitações literárias dos pais na aprendizagem dos seus filhos revela que: «quanto maior a escolaridade dos pais, menor a percentagem de jovens que já reprovou»¹⁸⁶ ou que «se verifica[m] associações privilegiadas entre os tempos de leitura ou de trabalhos de casa ao fim-de semana; à medida que a escolaridade dos pais aumenta, aumenta também o tempo de leitura e estudo»¹⁸⁷ e até de uma forma mais preocupante «no que concerne a comportamentos de risco, os filhos de pais muito pouco escolarizados referiam, aos 17 anos, envolver-se mais em lutas ou já ter sido alguma vez suspenso da escola».¹⁸⁸

Neste sentido clarifica-se a relação entre défice de aproveitamento escolar na referente turma com as habilitações literárias do agregado familiar. Apenas um progenitor possui uma licenciatura, enquanto todos os restantes do universo de 17 alunos, que responderam ao inquérito, possuem habilitações literárias até ao 9º ano. O aproveitamento escolar dos referidos alunos segundo a pauta escolar do ano precedente é bastante baixo. De referir que 7 dos 17 alunos que responderam à referida ficha de caracterização, não sabiam definir as habilitações literárias dos seus progenitores. Este ponto merece uma abertura de parêntesis para apresentar a relação de transmissão entre pais e filhos que se revela pertinente também para a reflexão.

¹⁸⁴ Maria dos Reis, «A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso», tese de doutoramento (2008) 73, acedido a 9 de fevereiro de 2023, <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2238/1/PAULA.COLARES.Relacao.Pais.Professores.pdf>

¹⁸⁵ David Davies, *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspetivas*. (Lisboa: Livros Horizonte, 1989), 37.

¹⁸⁶ Elisabete Ramos et al., «Reproduzir ou contrariar o destino social?», *Estudo longitudinal de uma geração nascida nos anos 90 do século XX em Portugal*, 10, Anália Torres coord., acedido a 18 de janeiro de 2022, http://epiteen.iscsp.ulisboa.pt/resultados_publicacoes.

¹⁸⁷ Elisabete Ramos et al., «Reproduzir ou contrariar o destino social?», 12.

¹⁸⁸ Elisabete Ramos et al., «Reproduzir ou contrariar o destino social?», 16.

A dificuldade relacional existente nesta faixa etária no binómio pais-filhos e o desejo de emancipação do passado por parte dos adolescentes intervém, também, diretamente na transmissão do conhecimento e capacidade de aprendizagem. O aluno cuja crise familiar é acentuada e a relação de intimidade com os progenitores é escassa tem maior dificuldade na perceção da realidade e do mundo envolvente. Quando, pelo contrário o ambiente é saudável, diz-nos Winnicott:

as experiências vividas na família tornarão gradativamente a criança e o adolescente capazes de se sentirem amados, de cuidar, se preocupar e amar o outro, de se responsabilizar por suas próprias ações e sentimentos. Estas vivências são importantes para que se sintam aceitos também nos círculos cada vez mais amplos que passarão a integrar ao longo do desenvolvimento da socialização e da autonomia.¹⁸⁹

Para além da taxa de habilitações literárias dos pais ser relativamente baixa, também as suas profissões variam de acordo com o género. As mães possuem cargos no âmbito da limpeza, cozinha, saúde e educação, sobretudo como auxiliares, e os pais possuem cargos no âmbito da jardinagem, manutenção, confeção e limpeza.

O binómio escola-aluno é também um ponto de particular relevância. Quando inquiridos sobre a sua relação com o espaço físico-ambiente social, muitos afirmaram apreciar particularmente os lugares de socialização, como os intervalos, campo de futebol, bar e amigos; outros afirmaram o particular desconforto com o espaço sala de aula, aulas em concreto, corpo docente, trabalhos de casa, direção escolar e falta de higiene dos espaços, bem como o estar nos intervalos.

Salientam-se estes dois últimos fatores apresentados pelos alunos, como fatores a ter particular atenção: a falta de higiene, por ser um detalhe que os adolescentes normalmente não salientam por não ser objetivo da sua particular atenção e o não querer estar na rua, que é significativo e deve ser particularmente tido em consideração em contexto de sala de aula, dado que revela um índice de insociabilidade, alertando para a possibilidade de bullying ou até algum distúrbio de personalidade, dado que a adolescência é particularmente marcada, como diz Philippe Jeanmet: pela “fome pelo outro”¹⁹⁰.

Na adolescência o grupo de pares é um dos fatores influenciadores de um crescimento saudável. Se na adolescência, não existe a inserção num grupo de pares, a sua inserção social na vida adulta será certamente atingida.

¹⁸⁹ Donald Winnicott, *A família e o desenvolvimento individual*, 4ª ed. (São Paulo: Martins Fontes, 2009), 29.

¹⁹⁰ Cf. Veronique Bedin, «Introduction», em *Qu'est-ce que l'adolescence?*, dir. Veronique Bedin (Auxerre Cedex: Sciences Humaines Éditions, 2019), 7.

A relação adolescente-estudo é uma relação conotada com o binómio amor-ódio, própria dos excessos de um adolescente na caracterização dos seus sentimentos em relação a acontecimentos, estruturas e até mesmo pessoas. Assim, uma análise superficial ao interesse e empenho dos alunos pelo estudo, denota a clara diferença de opinião entre o género feminino e o género masculino, a saber: o género feminino demonstra interesse e empenho no estudo e o género masculino denota menos interesse ou nenhum no estudo. É de referir, ligado a esta relação adolescente-estudo, que quase todos os alunos do género masculino, na pergunta sobre o futuro profissional responderam ser jogador de futebol profissional. Ser jogador de futebol permite-lhes deixar de parte o empenho no estudo que lhes poderá abrir outro tipo de possibilidades profissionais.

Os alunos referem a prática de atividades extracurriculares nas esferas do desporto – tais como futebol, futsal, jujitsu, natação, dança, caminhada – e da música – tocam instrumentos musicais como guitarra e piano. Apesar de existirem alunos que referem realizar atividades extracurriculares, metade da turma responde não realizar qualquer atividade extracurricular, dentro e fora da escola, o que constitui uma realidade bastante significativa, dado que as atividades extracurriculares são importantes para o desenvolvimento interpessoal, cognitivo e social do aluno. Não realizar qualquer tipo destas atividades é desperdiçar a possibilidade de uma nova fonte de aprendizagem e crescimento. Os alunos que não participam em atividades extracurriculares, afirmam passar o tempo entre os jogos de computador e a música, atividades que se tornaram, nos dias de hoje, um espaço fictício, onde o ciberespaço acaba por protagonizar um espaço real de existência para os adolescentes no qual vivem as suas emoções de forma desencarnada, isto é, onde o conteúdo apreendido lhes provoca uma emoção forte, mas exterior aos mesmos e controlável, enquanto que a mesma emoção vivida num contexto concreto fora do ciberespaço – na realidade – provoca uma emoção vivida de uma forma interior potencialmente nociva e na qual poderão não ter controlo das possíveis consequências¹⁹¹.

De salientar, do que referem como preferencial para os seus tempos livres em detrimento do estudo, é o tempo que despendem a assistir a séries televisivas, geralmente nocivas para a sua faixa etária pelo seu conteúdo inapropriado.

«A leitura como uma atividade cognitiva múltipla, complexa e sofisticada, que envolve a coordenação de vários processos psicológicos de diversas ordens»¹⁹² e que promove o

¹⁹¹ Cf. Giuseppe Riva, *Nativi digitali: crescer e apprendere nel mondo dei nuovi media* (Bologna: Società Editrice Il Mulino, 2014), 79-81.

¹⁹² Ana Cristina Maia Costa, «A aprendizagem da leitura análise de manuais do 1.º ano de escolaridade», Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, (julho 2012), 21, acedido a 1 de dezembro de 2022. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9484/1/Tese%20mestrado %20final.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9484/1/Tese%20mestrado%20final.pdf).

aumento da capacidade cognitiva, bem como o enriquecimento da personalidade, é de particular interesse no desenvolvimento cognitivo de qualquer pessoa. As opiniões dos alunos, quando inquiridos sobre o tempo de leitura e o gosto pela mesma, apontam caminhos opostos, sendo que 10 alunos, do universo dos 17 inquiridos, referem não apreciar ou possuir gosto na leitura de livros.

Este fator torna-se muito significativo e implicativo na participação dos alunos em contexto de sala de aula. A falta de capacidade de leitura inibe a sua participação e interação nas diferentes atividades propostas bem como a compreensão das mesmas.

A relação do adolescente com a fé, passa por um processo de maturação até à idade adulta. Na adolescência surgem: a possibilidade de realizar uma primeira síntese religiosa orgânica, a tendência a concetualizar a religiosidade como facto moral, a necessidade de identificação com o grupo religioso, uma certa recusa de formas externas de estereotipação da fé e uma incipiente capacidade de interiorização da religião que permite um maior conhecimento e autenticidade.¹⁹³ Esta relação, que não pode ser votada ao abandono ou até ao desânimo, deve ser levada com entusiasmo, porque é potencialmente geradora de humanidade. Quando estimulada pode tornar-se uma relação fecunda, na qual o adolescente tem oportunidade de crescer de forma saudável; em certas ocasiões de trauma ou experiências violentas (morte, abandono, etc.) esta relação pode abrir-se ainda à dúvida religiosa.¹⁹⁴ No decorrer das aulas os alunos mostraram particular interesse por dados relevantes e detalhes históricos de Jesus e dos evangelhos, bem como da descoberta das diferentes confissões religiosas. A capacidade de abertura ao mistério foi notória ao longo de todo o percurso, e quando confrontados com a presença e companhia de Jesus nas suas vidas, não só não a rejeitaram, mas adotaram uma postura de acolhimento.

Na secção da ficha de caracterização dedicada à vivência da fé, o género feminino - menos linear na resposta - fez referência a uma descrença completa em Deus, enquanto todos os alunos do género masculino referem acreditar em Deus. No que se refere a experiências de vivência religiosa, como a catequese ou escuteiros, apenas alguns alunos fizeram referência à catequese, sendo que, para além desta, não existem referências a outros tipos de experiências neste âmbito, pelo que a vivência da fé em grupo, fora do ambiente escolar e aulas de EMRC, é nula. A falta deste tipo de vivências grupais, fundamental para a sedimentação da experiência

¹⁹³ Severino de Pieri, «Problematica religiosa degli adolescenti e dei giovani», acedido a 10 de fevereiro de 2023, https://www.notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com_content&view=article&id=11990:problematika-religiosa-degli-adolescenti-e-dei-giovani&Itemid=101.

¹⁹⁴ Cf. Cristina Sá Carvalho, et al., *Programa de Educação Moral Religiosa e Católica 2014*, (Torres Novas: Gráfica Almondina, 2014), 166.

religiosa, é colmatada, de alguma forma, pela disciplina de EMRC, que, nesta escola em particular, desempenha um trabalho muito importante e eficaz.

No que se refere à disciplina de EMRC, a turma apresenta-se muito heterogénea na assiduidade, pontualidade, empenho e participação. Há alunos que revelam muito interesse, empenhando-se muito nos trabalhos e nas aulas, alunos que faltam às aulas, alunos com distúrbios do foro psicológico e alunos com capacidades cognitivas limitadas devido a doenças crónicas, etc., sendo esta uma turma com características e necessidades muito particulares que, não obstante as reais dificuldades na aprendizagem, verificadas não só na disciplina de EMRC mas também nas restantes disciplinas, possui um potencial imenso a ser descoberto, valorizado e cuidado. Consideramos que, como diria Victor Hugo num tão conhecido verso: “Cada criança que se ensina é um Homem que se ganha” e, por isso, todo este percurso assumiu, de forma geral, a configuração de um caminho.

2.2 Implementação do projeto de Pedagogia do Serviço

2.2.1 Relevância do projeto de Pedagogia do Serviço na UL 3 do 7º ano

O projeto da Pedagogia do Serviço foi implementado na turma de 7º/8º ano no âmbito da unidade letiva 3, a saber: a riqueza e o sentido dos afetos e da unidade letiva 4 – a paz universal, referidas pelo Programa de EMRC para o 7º ano.

Ainda que a turma contemplasse alunos do 8º ano e até mesmo de 5º e 6º, decidimos seguir as unidades letivas do 7º ano uma vez que, como referido no documento das aprendizagens essenciais, o programa de EMRC apresenta um caráter em espiral,¹⁹⁵ pelo que os diversos temas são revisitados de forma diferente ao longo dos ciclos de estudo.

A unidade letiva 3 do sétimo ano, - a riqueza e o sentido dos afetos - centrada no conhecimento da adolescência, procura um caminho fulcral no qual o adolescente se conhece a si próprio, descobre as suas mudanças e se apropria de uma nova forma de interagir com o mundo. Propõe, ainda, uma passagem essencial do conhecimento dos processos naturais de amadurecimento humano nas suas variadas dimensões até ao aprofundamento das questões mais problemáticas pelas quais passam os alunos que atravessam esta fase.

Dada a heterogeneidade etária dos alunos, bem como dos diversos processos de maturação, optou-se por iniciar a lecionação desta unidade letiva com duas aulas, uma com metodologia centrada no professor e uma “Gaming class”¹⁹⁶. Procurámos, com estas duas propostas, que todos os alunos pudessem obter uma base comum sobre as diversas temáticas típicas da adolescência: as mudanças corporais, as mudanças psicológicas e afetivas da adolescência e as dificuldades relacionais desta fase, para depois partir para a Pedagogia do Serviço nas restantes aulas até à conclusão do projeto. Opção tomada tendo em conta a que no início do ano os alunos revelavam as dificuldades que tinham com esta fase, quer seja a nível interno – dificuldades com as suas próprias mudanças, porque não as entendiam e a nível externo – dificuldades com os colegas que também atravessam a mesma fase. Assim verificou-se a necessidade de ajudar a turma a reconhecer a fase da adolescência de forma saudável,

¹⁹⁵ «Desenvolve-se em espiral, onde os mesmos conhecimentos, capacidades e atitudes são desenvolvidos com maior profundidade ao longo do tempo de forma a transformar as representações mentais, as competências e as atitudes na medida em que a capacidade de cognição dos alunos evolua» em Ministério da Educação, *Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho sobre as aprendizagens essenciais*. Acedido a 27 de junho de 2022, http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AprendizagensEssenciais/3_ciclo/emrc_3c_7a.pdf

¹⁹⁶ Gaming class, metodologia de jogo em sala de aula. Técnica que pode ser considerada pouco pedagógica, mas que tem um potencial enorme de aprendizagem. As aulas preparadas através do jogo ajudam os alunos a memorizar conteúdos, ajudam-nos a adquirir capacidades de relacionamento entre eles, capacidades de liderança e capacidades de resolução de problemas.

necessidade de esclarecer as suas dúvidas e verificar a interação entre pares diante das particularidades desta fase.

Como referido, na primeira parte, os adolescentes têm necessidade de uma alfabetização emotiva, isto é, necessitam de adquirir capacidades de leitura das suas próprias emoções, que por sua vez os ajuda a integrar os episódios de crise normais desta etapa do seu crescimento.

Deste ponto, partimos para o tema que os alunos quiseram desenvolver a partir da metodologia da Pedagogia do Serviço: como ajudar os alunos a integrar os momentos de crise e conflito nas suas vidas e nas dos seus colegas.

«Uma vez que a Pedagogia do Serviço desenvolve processos conscientes, planificados e sistemáticos de ensino-aprendizagem que relacionam as tarefas de serviço com conteúdos programáticos e competências relevantes»¹⁹⁷, as planificações de cada aula tiveram em consideração as metas, os conteúdos e os objetivos apresentado no programa de EMRC de 2014.

Com o projeto de pedagogia do serviço procurámos aprofundar as metas: B, Q, G e N, a saber; construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história, reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana, identificar valores evangélicos e promover o bem comum e o cuidado do outro¹⁹⁸.

De entre os objetivos propostos pelo programa de EMRC, aprofundámos com maior empenho, os seguintes: identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência, identificar as preocupações que sentem os adolescentes, valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento, conhecer a mensagem cristã sobre a felicidade e a realização pessoal e reconhecer soluções fundamentais para situações de conflito de valores com base no reconhecimento da dignidade da pessoa humana¹⁹⁹.

A beleza e a novidade da Pedagogia do Serviço é que permite extravasar o que é proposto pelo programa uma vez que é um modelo de ensino centrado no aluno e permite igualmente uma articulação entre metas, objetivos e conteúdos ampla, dado à sua capacidade

¹⁹⁷ Cristina Sá Carvalho, «Pedagogia do Serviço – uma perspetiva de Planificação e de Implementação» *Pastoral Catequética*, n. 41 (2018): 70.

¹⁹⁸ Metas apresentadas pelo programa de EMRC de 2014. [em Cristina Sá Carvalho, et al., *Programa de Educação Moral Religiosa e Católica 2014*, (Torres Novas: Gráfica Almondina, 2014), 78-82.]

¹⁹⁹ Objetivos apresentados no programa de EMRC de 2014 para a unidade letiva 3 – a riqueza e o sentido dos afetos. [em Cristina Sá Carvalho, et al., *Programa de Educação Moral Religiosa e Católica 2014*, (Torres Novas: Gráfica Almondina, 2014), 78-82]

de integrar diversas fases da aprendizagem: a concetualização a experimentação, a reflexão e a revisão.²⁰⁰

Na tabela seguinte apresenta-se a relação entre domínios, metas e objetivos lecionados em contexto de Pedagogia do Serviço das Unidade letivas 3 e 4.

Unidade Letiva 3 e 4		
Domínios	Metas	Objetivos
Religião e experiência religiosa	B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história	5. Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.
Cultura cristã e visão cristã da vida	G. Identificar os valores evangélicos	8. Conhecer a mensagem cristã sobre a felicidade e a realização pessoal
Ética e Moral	N. Promover o bem comum e o cuidado do outro.	4. Reconhecer soluções fundamentais para situações de conflito de valores com base no reconhecimento da dignidade da pessoa.
	O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa a comunidade e o mundo	1. Compreender que a pessoa humana cresce e se desenvolve. da vocação pessoal. 2. Identificar a etapa da adolescência como relevante na formação da personalidade e no desenvolvimento 3. Conhecer as várias dimensões da personalidade humana
	Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes 7. Valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento

Tabela 1 - Relação entre domínios, metas e objetivos usados na Planificação da Pedagogia do Serviço

Na perspetiva deste projeto deu-se prioridade ao domínio ética e moral, pelo tipo de conteúdos apresentados, mas também pela própria tipologia de Pedagogia do Serviço, pois procura decifrar as complexas realidades onde os alunos se inserem ajudando a criar pensamento crítico e capacidade de leitura dos sinais dos tempos, bem como capacidade de relação interpessoal.

O domínio da religião e experiência religiosa, centrado na meta B, a construção de uma chave de leitura religiosa da pessoa, na Pedagogia do Serviço funciona como fio condutor,

²⁰⁰ Cf. Giuseppe Milan, «Il valore del Service Learning come metodologia pedagogica in una prospettiva di comunità», 37.

porque à medida que se foi construindo o projeto os alunos iam tendo maiores conhecimentos de si mesmos e foram capazes de construir uma imagem das suas capacidades e das suas emoções e sentimentos mais conscientes e ponderados.

A articulação entre domínios, metas e objetivos escolhidos para esta Pedagogia, enaltece sobretudo os seguintes valores apresentados no perfil dos alunos à saída da escola obrigatória: a responsabilidade e integridade, na medida em que promove o respeito e a saudável relação interpessoal; a excelência e a exigência, na medida em fomenta a perseverança no trabalho; a curiosidade, reflexão e trabalho, porque procura a reflexão, o empenho dos alunos e impulsiona o aluno na descoberta de novas aprendizagens e cidadania e participação, na medida em que conduz os alunos a acolher determinados comportamentos centrados no respeito e dignidade humanas²⁰¹.

As aprendizagens essenciais que visam promover as áreas de competência propostas pelo perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, foram escolhidas tendo em consideração a meta do projeto de Pedagogia do Serviço delineado pelos alunos. São centradas no desenvolvimento e maturação dos alunos procurando que adquiram a capacidade de «ter consciência de si próprios a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprios e com os outros uma relação harmoniosa e salutar».²⁰²

Unidade Letiva 3 – A riqueza e o sentido dos afetos	
Aprendizagens Essenciais	Número de Aulas
Identificar os aspetos essenciais que caracterizam a Adolescência.	2
Discutir a relevância da adolescência na formação da personalidade e no desenvolvimento pessoal	3
Valorizar a mensagem cristã para a vivência do ser humano.	2
Assumir atitudes responsáveis da busca da felicidade pessoal e dos demais.	10
Unidade Letiva 4 – A Paz universal	
Identificar a Paz como condição essencial para a convivência humana.	3
Assumir atitudes responsáveis pela construção da paz.	7
Compreender a fragilidade humana adquirindo comportamentos de compaixão diante do outro.	10

Tabela 2 - Relação entre aprendizagens essenciais e número de aulas lecionadas para cada uma

²⁰¹ O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória concretiza uma medida de política educativa que visa a promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem. Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, constitui-se como um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo.

²⁰² Ministério da Educação. Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho sobre o Perfil do aluno à Saída da escolaridade obrigatória. Acedido a 5 de junho de 2023. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Evidenciamos a utilização de uma aprendizagem essencial que não é proposta pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho sobre as aprendizagens essenciais, mas que foi criada para esta Pedagogia do Serviço, tendo em conta a necessidade de aprofundar uma chave de leitura da pessoa humana na tónica da compaixão. A pessoa é mais humana, se imbuída de valores como a compaixão e a misericórdia para com o outro. No nosso ponto de vista, esta dimensão não se encontrava expressa nas aprendizagens essenciais propostas, pelo que foi criada apenas para este efeito.

Segundo o já expresso na primeira parte, a compaixão como capacidade de partilhar da vida do outro ordena interiormente a vida de quem a vive pois aniquila as diferenças e constrói pontes capazes de suportar a fragilidade e o sofrimento. Esta aprendizagem compreende esta dimensão do ser humano abandonada porque associada tantas vezes a sentimentalismo disforme.

Esta aprendizagem essencial propõe por isso colocar ao centro a pessoa com todas as suas fragilidades e enaltece-las. Adquirir por isso a atitude da compaixão é adquirir a capacidade de acolher as próprias fragilidades e ser capaz de as suportar de forma consciente, sem se sentir constantemente frustrado ou aniquilado; é adquirir um coração que vive, mesmo no meio do sofrimento próprio que provém das mudanças, provém da morte ou da perda.

Salienta-se, ainda, a meta da unidade letiva 3; assumir atitudes responsáveis da busca da felicidade pessoal e dos demais, porque promove e projeta o aluno para uma reflexão sobre si mesmo e sobre o outro. Foi muito trabalhada ao longo do projeto de Pedagogia do Serviço, uma vez que os alunos eram incentivados a acolher e sobretudo a refletir sobre as suas atitudes diante de conflitos com os seus colegas. Em tantos momentos de reflexão os alunos apresentavam desejo de mudar as suas atitudes porque na pesquisa que faziam foram encontrando dados que os ajudava a perceber melhor a origem dos seus próprios conflitos.

As aprendizagens essenciais, escolhidas para a Pedagogia do Serviço, poderiam, em todo o caso, ser todas colocadas em cada uma das aulas, porque a Pedagogia do Serviço permite uma abordagem curricular de grande amplitude. Em algumas ocasiões foi possível perceber esta mesma amplitude pela reflexão feita pelos alunos ao longo das aulas.

Unidade Letiva 3 – A riqueza e o sentido dos afetos		
Metas	Objetivos	Conteúdos
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história	4. Descobrir fatores de desenvolvimento da adolescência	Os amigos e a sua influência na personalidade e na vida.
	5. Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.	O que muda quando crescemos: - Perceber a vida de um modo mais complexo - Assumir responsabilidade e fazer escolhas. Experimentar novas formas de resolver problemas ético-morais: consciência e autonomia moral
G. Identificar os valores evangélicos	8. Conhecer a mensagem cristã sobre a felicidade e a realização pessoal	Crescer e ser adulto é fazer escolhas na perspectiva do amor.
O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa a comunidade e o mundo	1. Compreender que a pessoa humana cresce e se desenvolve. da vocação pessoal.	- O ciclo de vida: da infância à terceira idade - A adolescência é a idade em que nós estamos.
	2. Identificar a etapa da adolescência como relevante na formação da personalidade e no desenvolvimento	- Na adolescência fazem-se escolhas relevantes para o resto da nossa vida: estudos, trabalho, estado de vida.
	3. Conhecer as várias dimensões da personalidade humana	- A personalidade humana: identidade, continuidade, totalidade - O crescimento e as mudanças da personalidade: o desenvolvimento da pessoa e a adolescência (compreender quem sou e o que quero fazer com a minha vida)
Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes	A experiência de maturação dos adolescentes: integração social, desejo de amar e ser amado, dificuldades na escola; dificuldades na relação com a família
	7. Valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento	O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros.
Unidade Letiva 4 – A paz universal		
Metas	Objetivos	Conteúdos
Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	1. Valorizar a paz como valor orientador do sentido da realidade humana.	A paz, o grande sonho da humanidade.
N. Promover o bem comum e o cuidado do outro	4. Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito de valores com base no reconhecimento da dignidade da pessoa	Diálogo, perdão e reconciliação

Tabela 3- Relação entre metas, objetivos e conteúdos usada na planificação da Pedagogia do Serviço

Os conteúdos, na sua relação com as metas e objetivos, foram escolhidos de acordo com a sua relevância para o projeto de Pedagogia do Serviço. Salienta-se da UL 3 a meta B com o objetivo 5 e o conteúdo sobre a responsabilidade e a resolução de problemas porque foram aprendizagens centrais em toda a Pedagogia do Serviço. Os alunos adquiriram novas capacidades de resolução de problemas e conflitos a partir das propostas que eles apresentaram no site e das suas pesquisas sobre o tema, bem como da sua experiência que se foi traduzindo para o site. A fase da pesquisa foi a que contribuiu mais para a consolidação de novas atitudes diante dos conflitos.

Particular evidência teve também a meta Q, com os objetivos 6 e 7 e conteúdos sobre a maturação do adolescente e a importância do grupo de pares para a felicidade dos seus membros. Nas aulas, a interação entre os alunos foi ganhando novos contornos ao longo do tempo e isso foi um dos frutos do que estavam a aprender e do modo como essa aprendizagem era eficaz pela forma como influenciava os seus comportamentos.

Da UL 4 salienta-se a meta N com o objetivo 4 – resolução de problemas com o conteúdo diálogo, perdão e reconciliação; do qual se destaca o perdão e a reconciliação. Durante a fase de preparação os alunos criaram uma lista de dons que se tornou uma estratégia riquíssima para o diálogo entre colegas e para ajudar à reconciliação entre colegas. Um instrumento importante para o aprofundamento e conhecimento próprios, bem como para o reconhecimento dos dons dos colegas.

Algumas metas como a meta O foram apresentadas no contexto de estratégias específicas que não faziam diretamente parte da Pedagogia do Serviço, como a estratégia da caixinha das emoções, mas que foram pensadas precisamente com o fim de ajudar a Pedagogia do Serviço através a alfabetização emocional. As restantes metas, objetivos e conteúdos foram depois desenvolvidas na pedagogia do Serviço de forma mais discreta em relação às metas, objetivos e conteúdos acima apresentados, mas trabalhadas pelos alunos ao longo das aulas.

A seguinte tabela expressa a relação entre metas, objetivo e conteúdos, estratégias e avaliação através das diferentes fases da Pedagogia do Serviço de modo a explicitar os métodos utilizados ao longo das aulas e a sua correspondência com o proposto no programa de EMRC de 2014.

Metas	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Instrumentos de avaliação
Primeiras duas aulas				
O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa a comunidade e o mundo	1. Compreender que a pessoa humana cresce e se desenvolve. 2. Identificar a etapa da adolescência como relevante na formação da personalidade e no desenvolvimento da vocação pessoal. 3. Conhecer as várias dimensões da personalidade humana	A personalidade humana: identidade, continuidade, totalidade. O ciclo de vida: da infância à terceira idade; A adolescência é a idade em que nós estamos.	Entrega da capa para toda a unidade com o nome be yourself Powerpoint: Introdução à Unidade letiva 3: A riqueza e o sentido dos afetos Questões difíceis – alunos escrevem perguntas que querem ver respondidas pela professora. - Desafio para os alunos #beyourself para fazerem em casa	- Grelha de registo de Assiduidade pontualidade. -Apresentação do material. Observação direta: - Empenho/motivação na realização das tarefas propostas. -Relacionamento interpessoal. -Espírito Crítico. -Autonomia. - Comportamento individual (cumprimento de regras). - Criatividade -Participação na aula - Cumprimento dos desafios #beyourself -Trabalho de grupo – trabalhos de cooperação
O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa a comunidade e o mundo B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	1. Compreender que a pessoa humana cresce e se desenvolve. 2. Identificar a etapa da adolescência como relevante na formação da personalidade e no desenvolvimento da vocação pessoal. 3. Conhecer as várias dimensões da personalidade humana 4. Descobrir fatores de desenvolvimento da adolescência 5. Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.	O ciclo de vida: da infância à terceira idade; A adolescência é a idade em que nós estamos. Na adolescência fazem-se escolhas relevantes para o resto da nossa vida: estudos, trabalho, estado de vida. A personalidade humana: identidade, continuidade, totalidade Os amigos e a sua influência na personalidade e na vida. O que muda quando crescemos: - Perceber a vida de um modo mais complexo - Assumir responsabilidade e fazer escolhas. A experiência da maturação dos adolescentes.	Caixinha emoções: sorteio do aluno que vai responder a três perguntas sobre a emoção que lhe saiu. Resposta às perguntas escritas pelos alunos na aula anterior Jogo de perguntas sobre a adolescência com batalha Naval online - Desafio para os alunos #beyourself para fazerem em casa	
Metas	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Instrumentos de avaliação
Pedagogia do Serviço – Fase preparação				
O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa a comunidade e o mundo B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história. Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana N. Promover o bem comum e o cuidado do outro	3. Conhecer as várias dimensões da personalidade humana 4. Descobrir os fatores de desenvolvimento da adolescência 6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes. 1. Valorizar a paz como valor orientador do sentido da realidade humana. 4. Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito de valores com base no reconhecimento da dignidade da pessoa.	A personalidade humana: identidade, continuidade, totalidade O crescimento e as mudanças da personalidade: o desenvolvimento da pessoa e a adolescência (compreender quem sou e o que quero fazer com a minha vida) Os amigos e sua influência na personalidade A experiência de maturação dos adolescentes: integração social, desejo de amar e ser amado, dificuldades na relação com a família A paz o grande sonho da humanidade. O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros. Diálogo, perdão e reconciliação	Caixinha emoções: sorteio do aluno que vai responder a três perguntas sobre a emoção que lhe saiu. Lista de dons pessoais que podem ajudar a turma na realização do projeto: de forma individual e depois a pares. Identificação das problemáticas deste projeto e motivação para o projeto. Construção do Paddlet do projeto - Trabalhos de grupo para investigação da problemática e organização de material - Pesquisa e reflexão sobre a forma de recolher informação sobre a necessidade decidida pela turma no âmbito da escola e das dificuldades dos alunos.	- Grelha de registo de Assiduidade pontualidade. -Apresentação do material. Observação direta: - Empenho/motivação na realização das tarefas propostas. -Relacionamento interpessoal. -Espírito Crítico. -Autonomia. - Comportamento individual (cumprimento de regras). - Criatividade -Participação na aula - Fichas de realização de tarefas e cumprimento das fichas de cargos -Trabalhos de grupo - trabalhos de pesquisa;

<p>O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa a comunidade e o mundo</p> <p>B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.</p> <p>Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana</p> <p>N. Promover o bem comum e o cuidado do outro</p> <p>G. Identificar os valores evangélicos.</p>	<p>3. Conhecer as várias dimensões da personalidade humana</p> <p>4. Descobrir os fatores de desenvolvimento da adolescência</p> <p>6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes.</p> <p>1. Valorizar a paz como valor orientador do sentido da realidade humana.</p> <p>4. Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito de valores com base no reconhecimento da dignidade da pessoa.</p> <p>8. Conhecer a mensagem cristã sobre a felicidade e a realização pessoal</p>	<p>A personalidade humana: identidade, continuidade, totalidade O crescimento e as mudanças da personalidade: o desenvolvimento da pessoa e a adolescência (compreender quem sou e o que quero fazer com a minha vida)</p> <p>Os amigos e sua influência na personalidade</p> <p>A experiência de maturação dos adolescentes: integração social, desejo de amar e ser amado, dificuldades na escola; dificuldades na relação com a família</p> <p>A paz o grande sonho da humanidade.</p> <p>O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros.</p> <p>Diálogo, perdão e reconciliação</p> <p>Crescer e ser adulto é fazer escolhas na perspectiva do amor</p>	<p>- Fichas de reflexão sobre o projeto a realizar após cada etapa da fase de preparação e da fase de ação.</p> <p>- Formulário google final de reflexão sobre a temática.</p> <p>- Nos grupos a reflexão sobre o que iam aprendendo e partilhando</p>	<p>- Grelha de registo de Assiduidade pontualidade. -Apresentação do material.</p> <p>Observação direta:</p> <p>- Empenho/motivação na realização das tarefas propostas. -Relacionamento interpessoal. -Espírito Crítico. -Autonomia. - Comportamento individual (cumprimento de regras). - Criatividade -Participação na aula</p> <p>-Fichas de reflexão</p> <p>-Preenchimento do formulário google.</p>
--	--	--	---	--

Pedagogia do serviço – Fase ação e demonstração

<p>O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa a comunidade e o mundo</p> <p>B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.</p> <p>Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana</p> <p>N. Promover o bem comum e o cuidado do outro</p>	<p>3. Conhecer as várias dimensões da personalidade humana</p> <p>4. Descobrir os fatores de desenvolvimento da adolescência</p> <p>6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes.</p> <p>1. Valorizar a paz como valor orientador do sentido da realidade humana.</p> <p>4. Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito de valores com base no reconhecimento da dignidade da pessoa.</p>	<p>A personalidade humana: identidade, continuidade, totalidade O crescimento e as mudanças da personalidade: o desenvolvimento da pessoa e a adolescência (compreender quem sou e o que quero fazer com a minha vida)</p> <p>Os amigos e sua influência na personalidade</p> <p>A experiência de maturação dos adolescentes: integração social, desejo de amar e ser amado, dificuldades na escola; dificuldades na relação com a família</p> <p>A paz o grande sonho da humanidade.</p> <p>O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros.</p> <p>Diálogo, perdão e reconciliação</p>	<p>- Construção do site na ferramenta Wix</p> <p>- Realização de um mini-video para o site</p> <p>- Criação dos conteúdos a partir do que foi investigado na fase de preparação</p>	<p>- Grelha de registo de Assiduidade pontualidade. -Apresentação do material.</p> <p>Observação direta:</p> <p>- Empenho/motivação na realização das tarefas propostas. -Relacionamento interpessoal. -Espírito Crítico. -Autonomia. - Comportamento individual (cumprimento de regras). - Criatividade -Participação na aula</p> <p>- Fichas de realização de tarefas e cumprimento das fichas de cargos</p> <p>-Trabalhos de grupo - trabalhos de pesquisa;</p> <p>- Concretização e capacidade técnica de nível tecnológico</p>
---	--	--	--	--

<p>O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa a comunidade e o mundo</p> <p>B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.</p> <p>Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana</p> <p>N. Promover o bem comum e o cuidado do outro</p>	<p>3. Conhecer as várias dimensões da personalidade humana</p> <p>4. Descobrir os fatores de desenvolvimento da adolescência</p> <p>6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes.</p> <p>1. Valorizar a paz como valor orientador do sentido da realidade humana.</p> <p>4. Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito de valores com base no reconhecimento da dignidade da pessoa.</p>	<p>A personalidade humana: identidade, continuidade, totalidade</p> <p>O crescimento e as mudanças da personalidade: o desenvolvimento da pessoa e a adolescência (compreender quem sou e o que quero fazer com a minha vida)</p> <p>Os amigos e sua influência na personalidade</p> <p>A experiência de maturação dos adolescentes: integração social, desejo de amar e ser amado, dificuldades na escola; dificuldades na relação com a família</p> <p>A paz o grande sonho da humanidade.</p> <p>O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros.</p> <p>Diálogo, perdão e reconciliação</p>	<p>Criação de cartazes online pelos alunos para expor na escola</p> <p>Distribuição pela escola dos cartazes e pequenos papéis</p>	<p>- Grelha de registo de Assiduidade pontualidade.</p> <p>-Apresentação do material.</p> <p>Observação direta:</p> <p>- Empenho/motivação na realização das tarefas propostas.</p> <p>-Relacionamento interpessoal.</p> <p>-Espírito Crítico.</p> <p>-Autonomia.</p> <p>- Comportamento individual (cumprimento de regras).</p> <p>- Criatividade</p> <p>-Participação na aula</p> <p>- Fichas de realização de tarefas e cumprimento das fichas de cargos</p> <p>-Trabalhos de grupo - trabalhos de pesquisa;</p> <p>- Concretização e capacidade técnica de nível tecnológico</p>
Pedagogia do Serviço – Fase celebração				
<p>G. Identificar os valores evangélicos.</p>	<p>8. Conhecer a mensagem cristã sobre a felicidade e a realização pessoal</p>	<p>Crescer e ser adulto é fazer escolhas na perspectiva do amor</p>	<p>Lanche com os alunos e partilha do projeto e do mudou o projeto nas suas vidas.</p>	<p>- Grelha de registo de Assiduidade pontualidade.</p> <p>Observação direta:</p> <p>Relacionamento interpessoal.</p>

Tabela 4 - Relação entre metas, objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação

A articulação dos conteúdos, com os métodos e o tipo de avaliação permite visualizar com que densidade pedagógica a Pedagogia do Serviço permite desenvolver os conteúdos das unidades curriculares ao mesmo tempo que representa para o professor um salto mais complexo em termos avaliativos. A avaliação não deixa de ser quantitativa – a partir de fichas de reflexão, fichas de trabalhos de grupo, mas prevalece a avaliação qualitativa realizada durante as aulas e ao longo de todo o ano. Neste processo avaliativo teve grande peso a fase da reflexão porque acompanha todas as outras fases da Pedagogia do Serviço e é a forma de perceber que aprendizagens estão a ser cumpridas bem como as aprendizagens que os alunos descubrem por si próprios.

2.2.2 O projeto no tempo: desafios e implementação

A Pedagogia do Serviço, dadas as suas características específicas de implementação, necessita de um período de aulas alargado, assim, dispusemos de 12 aulas. A turma apresentava características muito específicas, entre as quais um fraco aproveitamento escolar, pelo que as atividades propostas deviam ser estimulantes de forma a conseguir manter a motivação por parte dos alunos durante as aulas. Assim, toda a preparação do projeto de Pedagogia do Serviço teve início em outubro, onde foram implementadas diversas atividades que, se por um lado, os introduzia em novas formas cooperativas de trabalhar, por outro, ajudava-os a um conhecimento próprio mais profundo.

A necessidade de uma alfabetização emocional é importantíssima para a implementação de um projeto de Pedagogia do Serviço, uma vez que, este tipo de metodologia, procura realizar sempre uma releitura e reflexão pessoal e comunitária do que vai sendo implementado. A Pedagogia do Serviço é riquíssima em experiências afetivas, o encontro com a necessidade da comunidade e com as necessidades dos colegas, ajuda a um crescimento e à criação de consciência crítica sobre a realidade.²⁰³

A escola sendo considerada um território TEIP, revela várias dificuldades a nível social, pelo que a agressividade, a abstenção e fracasso escolares são muito elevados. A turma em si, é muito heterogénea. São alunos marcados por uma forma agressiva de reagir às dificuldades, tornando-se este um dos pontos que, desde o início, precisava de ser trabalhado para poder implementar um percurso de Pedagogia do Serviço. Assim, trabalhar as relações entre grupos de pares existentes em aula, dada a heterogeneidade da turma foi uma das prioridades iniciais, uma vez que o projeto de Pedagogia do Serviço implica necessariamente um método cooperativo ao longo da sua implementação.

²⁰³ Will DeGenaro, «The Affective Dimensions of Service Learning», *Reflections*, v.9, n.º3, University Michigan-Dearborn (2010): 200.

Portanto, a utilização de atividades, como a roda da verdade²⁰⁴ e a caixa das emoções²⁰⁵ durante o ano, ajudou-os a conhecerem-se melhor e a aceitarem as suas diferentes perspetivas e diferenças culturais²⁰⁶.

As estratégias permitiram aos alunos uma abertura em relação a si mesmos, por vezes comovente, tendo cada um mostrado muita sinceridade e verdade em todas as partilhas realizadas.

O projeto ao longo do tempo, tornou-se uma experiência para os adolescentes de grande aprendizagem, ainda que, em muitos momentos as peças do projeto demorassem a juntar-se e a fazer surtir aprendizagens novas. A implementação das cinco fases, foi dividida ao longo das 12 aulas, conforme a necessidade.

A Pedagogia do Serviço parte da experiência dos alunos, enquanto grupo, e das necessidades comunitárias presentes na escola, pelo que, quando lhes foi referido que podiam escolher o tema do projeto tendo em conta as necessidades que viam na escola, a sua escolha foi unânime: relações de conflito. De entre diversas formas que propuseram, a construção de um site foi a mais votada entre os alunos. A construção de um site, pela sua novidade e atualidade, entusiasmou-os e por isso levou-os a empenharem-se na sua concretização.

Durante todo o processo do trabalho os alunos tiveram acesso a uma ferramenta online denominada [padlet](#)²⁰⁷, onde, ao longo das aulas, se foi vendo todo o processo de construção do projeto a ser descrito e as etapas que atravessávamos juntos. A realização do padlet proporcionou uma visão global, enquanto manteve o foco para a realização de todo o processo. Foi usada também como estratégia para que os alunos pudessem comentar os dons dos outros aí descritos.

A fase de preparação/investigação contempla os momentos de planeamento, de catalogação de talentos e dons dos intervenientes no projeto, de análise do problema, de

²⁰⁴ Roda da verdade foi uma atividade desenvolvida no primeiro período e segundo, onde os alunos tinham duas opções quando a roda girava: responder a uma pergunta sobre eles próprios e a segunda fazer uma tarefa que lhe era indicada pelos professores.

²⁰⁵ Caixa das emoções foi uma atividade que acompanhou a pedagogia do serviço. Os alunos deviam retirar uma emoção, de entre 25, à sorte de dentro da caixa e responder a três questões relacionadas com essa emoção diante de todos os alunos.

²⁰⁶ Turma com diferenças culturais e étnicas muito vastas: alunos africanos, alunos de etnia cigana e alunos com distúrbios do foro psicológico.

²⁰⁷ Esta palavra padlet tem uma hiperligação que conduz para o padlet online onde foram trabalhados com os alunos os conteúdos que descrevemos. Esta estratégia foi aplicada para ajudar os alunos a permanecerem motivados vendo os passos do projeto a serem concretizados e para os ajudar a fazer uma espécie de diário das diversas fases.

articulação de responsabilidades entre os alunos e de definição de parâmetros de implementação do projeto²⁰⁸.

A fase de investigação passou também pelo processo de identificar formas de investigação e pela criação de grupos de trabalho, consoante a aptidão que os alunos demonstravam querer desenvolver.

A fase de reflexão, acompanhada de uma ficha para preencherem, deu-se nas fases finais de cada uma das fases processos em cada grupo de modo a verificar se o aluno conseguiu compreender as implicações do seu trabalho na sua aprendizagem, bem como os tipos de aprendizagem que fez.

A fase de demonstração contempla o momento em que os alunos revelam à comunidade o projeto que foi realizado. Uma vez que a construção de um site sobre os conflitos na escola é já por si um dos instrumentos de demonstração, optámos também por difundir o site no meio escolar, através de cartazes criados pelos alunos para expor nos corredores e pequenos papéis que possuíam a mesma imagem para os alunos distribuírem nos intervalos.

A fase de celebração é um momento essencial para os alunos, pois sentem que o que fizeram e todo o esforço é importante para aqueles que os acompanharam e viram o projeto a acontecer.

Todo o empenho da parte dos alunos neste projeto de Pedagogia do Serviço e os seus frutos alertam-nos para a necessidade de criar estratégias pedagógicas que desenvolvam todos os níveis da pessoa humana. O Papa Francisco num discurso aos membros do congresso eucarístico «Educar hoje e amanhã, uma paixão que se renova» em 2015, referia a necessidade de que a educação aborde sempre três tipos de linguagem:

Há três linguagens: da mente, do coração e das mãos. A educação deve mover-se nestes três caminhos. Ensinar a pensar, ajudar a ouvir bem e acompanhar no fazer, ou seja, que as três linguagens estejam em harmonia; que a criança, o jovem, pense aquilo que sente e faz, sinta aquilo que pensa e faz, e faça aquilo que pensa e sente. E deste modo, a educação torna-se *inclusiva* porque todos têm um lugar.²⁰⁹

²⁰⁸ Cf. Cathryn. Berger Kaye, *Service learning in action: transforming a mission statement to a school-wide culture of civic engagement*, 2010, 11, acedido a 27 de junho de 2022. https://www.nesacenter.org/uploaded/conferences/FTI/2011/handouts/Berger_Service_Learning.pdf

²⁰⁹ Francisco, *Discurso do papa francisco aos participantes no congresso mundial promovido pela congregação para a educação católica com o tema: "educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova"*, acedido a 8 de maio de 2023, https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/november/documents/papa-francesco_20151121_congresso-educazione-cattolica.html

Assim, tomaremos estas três linguagens que o Papa Francisco refere para apresentar todo o processo de pedagogia vivido pelos alunos. Serão os três momentos desdobrados nas duas experiências que se cruzam em sala de aula, a experiência por parte dos alunos e a experiência por parte do professor.

2.2.2.1 A linguagem da mente: A fase de preparação/investigação e reflexão

Não se vai mais à escola "para ler, escrever e fazer aritmética", mas para adquirir as habilidades necessárias para entrar em contato com a complexidade da realidade. Essa mudança de paradigma destabilizou significativamente aquela parte da escola que está convencida apenas de que sua tarefa ainda é transferir e mediar conteúdos. Uma escola sem conhecimento não é um lugar de aprendizagem, mas apenas de formação automática, em que as emoções e as ações perdem o sentido da existência.²¹⁰

A Pedagogia do Serviço é estimulante a nível intelectual, e dentro deste projeto exigiu dos alunos o desenvolvimento de habilidades cognitivas de compreensão e investigação particulares, como a construção do site, a criação de textos e vídeos para o mesmo e a realização de entrevistas. Os alunos desenvolveram cognitivamente várias capacidades através da realização de um projeto. Alguns revelaram que os estimulava a criação de coisas desconhecidas para eles e que, por si mesmos, foram aprender como se fazia para o fazer da melhor forma, nomeadamente no que se refere à construção do site.

Fase de preparação/ Investigação		
Aprendizagens essenciais	Estratégias	Número de aulas por estratégia
Discutir a relevância da adolescência na formação da personalidade e no desenvolvimento pessoal; Assumir atitudes responsáveis da busca da felicidade pessoal e dos demais.	Lista de dons pessoais que podem ajudar a turma na realização do projeto.	2 aulas utilizadas para o desenvolvimento desta estratégia. - Aula para reflexão pessoal sobre os próprios dons e discussão a pares. (20 min) – Aula nº 20. - Aula para partilha através da ferramenta padlet para discussão com todos os membros da turma. (30 min) – Aula nº 23.
	Identificação da problemática deste projeto e motivação para o projeto.	1 aula para identificar o tema que os alunos queriam trabalhar. (15 min) – Aula nº 20.
Assumir atitudes responsáveis da busca da felicidade pessoal e dos demais;	Pesquisa e reflexão sobre a forma de recolher informação sobre o tema: conflitos na escola.	1 aula para encontrar métodos de pesquisa sobre o tema. (30 min) – Aula nº 21.

²¹⁰ Simone Consegna, «Service Learning e didattica per competenze», em *Didattica della solidarietà*, ed CIOFS Scuola FMA, (Milano: FrancoAngeli, 2019), 110.

Identificar a Paz como condição essencial para a convivência humana; Compreender a fragilidade humana adquirindo comportamentos de compaixão diante do outro.	<p>Grupos de investigação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas a professores e funcionários - Pesquisa na internet - Formulários Google - Observação direta: intervalos, falar com colegas 	<p>Entre 4 a 5 aulas dependendo da velocidade dos grupos (para cada aula 35 min) – Aula nº 24 a 28</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo das entrevistas criou as perguntas e agendou as entrevistas com professores e funcionários - Grupo da pesquisa na internet fez investigação sobre o tema - Grupo dos Formulários Google pensou nas perguntas, criou o formulário para ser enviado às diversas turmas da escola em cidadania. - Grupo de observação direta – recolheu informação junto dos colegas nos intervalos
	Fase de reflexão	
	<p>Ficha de reflexão sobre o tema Fichas de cumprimento de tarefas</p>	<p>No final da aula existia um momento de compilação da lista das tarefas. Após o cumprimento da fase de preparação existiu um momento de reflexão sobre o aprendido.</p>

Tabela 5 - Descrição da fase de preparação e investigação

Esta fase de preparação iniciou-se com a escolha do tema e a criação de uma lista de dons, na qual os alunos refletiram sobre as suas capacidades e como estas podiam ser uma mais-valia ao projeto. Num posterior momento os alunos, com o auxílio de uma ferramenta digital padlet, comentaram a lista de dons dos seus colegas, em ambos os momentos, quer quando a construía a nível pessoal, quer quando a sua lista era comentada pelos colegas percebeu-se a grande dificuldade em identificar características positivas, revelando pouca autoestima, mas também revelava algumas dinâmicas entre colegas que os deixava inibidos na partilha. A reflexão que faziam uns com os outros foi muito profícua e, apesar da dificuldade inicial, os alunos encontraram dons uns dos outros e foram capazes de elogiar e ser elogiados pelo que cada um fazia. Após a criação comum desta lista, um dos primeiros frutos foi a empatia que se originou entre colegas.

De facto, a empatia cria espaço interior para novas relações baseadas na confiança. A capacidade empática dos alunos foi desenvolvida desde o início do ano tendo em conta que a Pedagogia do Serviço valoriza os métodos cooperativos.

Um dos momentos importantes que ajudou a medir o entusiasmo e empenho dos alunos no início do projeto aconteceu na aula nº 22, que foi lecionada pelo professor cooperante. Nesta aula o projeto foi interrompido, e os alunos reagiram com tristeza à interrupção do projeto, pois sentiam-se entusiasmados e empenhados na sua concretização.

Esta aula foi importante para perceber a determinação do grupo e promover o desenvolvimento do projeto.

Após a lista de dons, os alunos identificaram estratégias que queriam usar para investigar sobre o tema, e daqui surgiram quatro grupos. Um grupo criou um formulário google para ser aplicado aos alunos, outro grupo fez pesquisa na internet e jornais sobre o tema das relações conflituosas para produzir conteúdo textual para o site, outro fez entrevistas aos professores e funcionários sobre o tema e o quarto grupo fez observação direta nos intervalos escolares.

Para que os grupos funcionassem bem, foram divididos consoante os seus dons e capacidades, tentando sempre recolher e reforçar positivamente todas as suas conquistas enquanto grupo e enquanto indivíduos.

A fase de grupos foi também orientada pelo modelo cooperativo de Shlomo Sharan, que articula a investigação, interação, interpretação e motivação de modo a poder ajudar a criar uma aprendizagem mais eficaz²¹¹.

Nos grupos de trabalho começámos por definir as funções de cada membro do grupo, de modo a garantir que todos possuíssem um papel dentro daquele grupo ao mesmo tempo que garantia que todos trabalhassem, esta interação entre alunos permite uma maior discussão e diálogo. No final, cada aluno fazia um pequeno relatório do que fez durante a aula e do que ficou por fazer para a próxima, bem como de tentar perceber se cumpriu os objetivos que o grupo se propôs a cumprir no início da aula.

Deste modo, em cada momento os alunos faziam uma pequena reflexão sobre o andamento do seu trabalho de grupo em ordem ao projeto. O andamento dos trabalhos no grupo dependia também da criatividade que os membros do grupo imprimiam ao próprio trabalho. Alguns grupos avançaram bastante rápido, outros levaram mais tempo a entrar no ritmo de um trabalho de investigação ao qual não estavam habituados. O grupo dos formulários destacou-se pelo seu empenho e capacidade de criar um formulário online que foi posteriormente distribuído por toda a escola de maneira a obter respostas significativas às questões do projeto. As perguntas que fizeram no formulário ajudaram à reflexão sobre os conflitos na escola e revelaram dados muito interessantes que fizeram os alunos refletir em conjunto nos seus grupos.

²¹¹ Cf. Shlomo Sharan e Yael Sharan, *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. (Trento: Erickson, 1998), 47-48.

No processo de investigação, as aprendizagens efetuadas superaram os conteúdos propostos para as aulas, como se verificou com o grupo das entrevistas aos funcionários e professores. No final, num momento de reflexão com o grupo, uma das alunas referiu como tinha entendido a importância de pedir conselhos aos adultos e de lhes pedir ajuda para a resolução de conflitos, percebendo, como tal, o papel importante do adulto nestas ocasiões. Os alunos deparam-se e confrontam-se com novas situações, das quais aprendem conteúdos importantíssimos para o seu crescimento. Em alguns momentos referiam-se espantados pelas opiniões que os colegas possuíam e que lhes eram completamente alheias.

Este conteúdo podemos encontrá-lo referido na meta Q – reconhecer à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana, com o objetivo 7 – valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento, com o seguinte conteúdo: o contributo do diálogo com os adultos de confiança para a resolução de dificuldades.

Alguns alunos referiam ainda que o facto de terem de aprender para construir elementos para o site fazia com que soubessem explicar melhor aquilo que tinham pesquisado, revelando com isso, que se podem aprofundar aprendizagens sem perder o rigor académico da aprendizagem intelectual.

O processo de reflexão que é central na Pedagogia do Serviço era realizado através de fichas de verificação de atividades realizadas, fichas direcionadas para a reflexão sobre a temática à medida que os grupos iam concluindo os seus processos de investigação, bem como da reflexão pessoal feita através do acompanhamento do professor ao grupo.

A reflexão feita pelos alunos levou-os a desenvolver, na sua forma de se relacionar com os colegas, novos comportamentos. Alguns alunos referiam que mudaram a forma como reagiam diante dos conflitos, procurando entender o outro e a situação, para depois refletir sobre uma solução que não terminasse de modo violento.

Do outro lado da Pedagogia do Serviço – notas do professor

A Pedagogia do Serviço, do ponto de vista do professor, é uma metodologia que acarreta consigo inquietações. Se por um lado o professor deixa de ser o centro de toda a pedagogia e, por isso, perde um “aparente controlo da situação” uma vez que são os alunos a conotar o andamento do projeto, por outro, o professor é estimulado constantemente a adaptar-se ao projeto e a crescer com os alunos cognitivamente. O professor permanece do lado daquele que não teoriza, que não apresenta conteúdos, mas ajuda os alunos a descobrir os conteúdos adequados, ajuda-os a fazer ligações novas e a crescer na capacidade de

encontrar respostas às dificuldades. O objetivo do professor é não impor a aprendizagem e a necessidade, mas fazer com que os alunos aprendam a amar a aprendizagem que fazem.

Ao início foi difícil introduzir os alunos na metodologia da Pedagogia do Serviço, pelo que uma das grandes tarefas passou pela motivação para a realização do projeto. Percebemos que os alunos, apesar de entusiasmados, não se viam ainda com capacidade para enfrentar os desafios do projeto, o que fez com que no princípio o projeto levasse mais tempo a iniciar. Depois, quando começou tudo a fazer mais sentido para os alunos, o seu entusiasmo começou a crescer exponencialmente, o que se evidenciou na fase final da demonstração.

A gestão do tempo dos alunos torna-se um dos grandes cavalos de batalha do professor. Os alunos demoravam mais do que o habitual a desenvolver algumas questões, sobretudo os grupos onde se encontravam alunos com maior dificuldade intelectual. Pelo que foi necessário estabelecer ritmos de trabalho adequados a cada tipo de grupo e aos seus intervenientes.

Enquanto professores, a Pedagogia do Serviço ensina-nos a capacidade do acompanhamento, a paciência e abre-nos à criatividade, fazendo-nos verdadeiros artesãos da educação. Não existe um manual de Pedagogia do Serviço, mas é preciso que o professor estabeleça claramente os objetivos à turma, porque de outra forma é fácil enviesar projetos e atalhar aprendizagens importantíssimas.

2.2.2.2 A linguagem das mãos: A Fase da ação e demonstração

A escola que favorece somente a capacidade cognitiva e a capacidade emotiva sem que estas encontrem uma concretização num saber fazer, acaba por ser infrutífera, porque a aprendizagem real necessita que sejam implicadas todas as dimensões da pessoa, para que seja frutífera e permaneça²¹². Se se pondera a articulação das *hard skills* com as *soft skills* como parte essencial de um projeto de Pedagogia do Serviço, então, «o sujeito empenhado numa multiplicidade de práticas, pode passar da consideração das práticas individuais para a vida humana global, vista como uma prática unitária, a prática da boa vida, voltada para a realização do bem que lhe é interno, ou seja, a felicidade»²¹³.

²¹² Simone Consegna, «Service Learning e didattica per competenze», 109.

²¹³ Maria Cinque, «Valorizzare le soft skills con il service learning», em *Didattica della solidarietà*, ed CIOFS Scuola FMA, (Milano: FrancoAngeli, 2019), 173.

Fase de ação e demonstração		
Aprendizagens essenciais	Estratégias	Número de aulas por estratégia
Assumir atitudes responsáveis da busca da felicidade pessoal e dos demais; Identificar a Paz como condição essencial para a convivência humana; Compreender a fragilidade humana adquirindo comportamentos de compaixão diante do outro.	Constituição de novos grupos: - Grupo de construção do site - Grupo de escrita de conteúdos para o site - Grupo de criação do vídeo - Grupo de criação de métodos de divulgação	3 aulas para a fase da ação e 1 aula para fase de demonstração - . (35 min por aula) – Aula nº 29 a 31 - Grupo de construção começou a criar o site através da ferramenta wix sites - Grupo da escrita de conteúdos: utilizou os conteúdos do grupo de investigação, cruzou informações com os conteúdos da investigação do grupo das entrevistas e criou pequenos textos para o site. - Grupo da criação do vídeo, escreveu um guião do vídeo, que depois por dificuldades técnicas exteriores não pode ser realizado. Criou apenas um pequeno vídeo para a entrada do site. - Grupo da criação de métodos de divulgação, criou o conteúdo de cartazes para expor na escola a divulgar o site com através de códigos QR.
	Fase de reflexão	
	Ficha de reflexão sobre o tema Fichas de cumprimento de tarefas	No final da aula existia um momento de compilação da lista das tarefas. Após o cumprimento da fase de preparação existiu um momento de reflexão sobre o aprendido.

Tabela 6 - Descrição da fase de ação e demonstração

Os alunos, após a fase de preparação/investigação, dividiram-se em novos grupos de concretização específica de conteúdos para a fase de ação. A fase de ação, apresentada por Cathryn Kaye, é a fase para a qual os alunos investigaram, ou seja, o momento concreto da concretização do projeto a que se propuseram desde o início realizar. Aqui as consequências do que aprenderam ganham forma, cor, beleza e sobretudo estrutura²¹⁴.

Esta fase do trabalho foi muito enriquecedora para cada um dos alunos, aplicaram os seus conhecimentos técnicos e relacionais, quer na execução do site, quer nas relações de grupo em ordem à concretização do projeto.

Um grupo de alunos criou o site e a sua estrutura e o outro grupo ia criando textos, vídeos e imagens para dar conteúdo ao site. Aqui, estando já num tempo de primavera, onde os alunos desta escola tendencialmente faltam mais às aulas, os grupos foram acompanhados de perto e motivados constantemente a prosseguir com a concretização do trabalho, evitando assim dispersões. Aqui a criatividade dos grupos foi essencial para a finalização dos trabalhos atribuídos aos mesmos, sendo que em alguns casos, como o caso do vídeo, a sua

²¹⁴ Cf. Cathryn. Berger Kaye, *Service learning in action: transforming a mission statement to a school-wide culture of civic engagement*, 2010, 11, Acedido a 27 de junho de 2022. https://www.nesacenter.org/uploaded/conferences/FTI/2011/handouts/Berger_Service_Learning.pdf

concretização foi dificultada por questões de direitos de imagens dos alunos, chegando mesmo a ter de ser anulada.

A implementação de momentos de reflexão sobre o trabalho tornou-se uma das maiores dificuldades da fase da ação, pelo que, para estimular estes momentos os alunos foram desafiados a escrever uma frase motivacional para o site. Cada aluno empenhou-se verdadeiramente por transmitir o que aprendeu. Algumas reflexões que fizeram e estão disponíveis no site como: «Os conflitos não resolvem nada. Só a paciência e a calma mudam comportamentos»; evita seres agressivo no que dizes aos outros para não entrares em conflitos ou podes sempre primeiro procurar conversar ou então chama um adulto para te ajudar a resolver o problema»²¹⁵; provindas de alunos com tendência para serem conflituosos tornaram-se verdadeiras pérolas deste projeto.

O facto dos alunos se manterem sempre por grupos possibilitou, por um lado, a fluidez da concretização dos vários materiais para o site e ajudou a criar um ambiente de colaboração interna mais enriquecedor. Os métodos cooperativos, geram, a partir da sinergia criada entre alunos, mais motivação para aprender do que os ambientes competitivos. A cooperação também aumenta os sentimentos positivos face ao outro, reduzindo a alieação e o isolamento, construindo relações, aumentando a autoestima e o favorecimento de uma capacidade maior de trabalhar²¹⁶.

A construção do site foi um desafio bastante grande para os alunos, que aprenderam a trabalhar com uma ferramenta de construção de sites, mas ao mesmo tempo tiveram de lidar com as frustrações de não conseguirem realizar certo tipo de coisas no site, chegar a pontos de acordo entre todos os membros do grupo quanto a cores e aparência, a formas de colocar os conteúdos e isso tornou-se, como tantos referiram numa aprendizagem enriquecedora.

O facto de possuírem o poder de decidir, e de lhes ser dada esta possibilidade, foi algo de muito novo, que ao início não sabiam muito bem o que fazer com isso, tendo sempre necessidade de que os professores os ajudassem, mas depois apropriaram-se do projeto e foram-no transformando em algo muito pessoal.

A escolha de vídeos e fotos para o site, bem como a colocação dos formulários preparados pelos alunos, com os gráficos conclusivos, foi algo que provocou a reflexão no

²¹⁵ Frases escritas pelos alunos e retiradas do site construído por eles. [acedido a 9 de maio de 2023, <https://projeto78ano.wixsite.com/my-site>].

²¹⁶ Cf. Cristina Sá Carvalho, et al., *Programa de Educação Moral Religiosa e Católica 2014*, 157-158.

grupo. As respostas dadas pelos colegas foram reveladoras do modo como eram geridas as relações conflituosas na escola. Propunham-se em mudar o seu comportamento para ajudar os outros também a mudar.

Diria que estas três etapas – preparação/investigação; reflexão e ação - poderiam ser consideradas numa lógica mistagógica, isto é, elas encerram em si um mistério de aprendizagens, fazendo, com isto, esticar o termo mistagogia na sua relação com o religioso ao campo educativo. A forma como a preparação, a investigação e a ação se relacionam entre si é um mistério da aprendizagem, porque efetivamente os conteúdos embora pareçam escondidos tornam-se revelados pelos alunos à medida do tempo e de certa forma até nos surpreendem pois em muitas ocasiões extravasam a ótica do próprio professor.

A fase da demonstração pode ser realizada a partir da escrita de um artigo para um jornal sobre o projeto, pela divulgação de cartazes sobre o projeto ou outros meios que os alunos encontrarem para a divulgação dos mesmos. Os alunos optaram por criar cartazes com códigos QR apelativos e pequenos papéis para distribuir aos amigos e alunos da escola. A delegada de turma foi à direção escolar apresentar o site à diretora da escola e isso foi um momento muito gratificante para aluna e para a professora que elogiou o empenho de todos no projeto. A forma como os olhos dos alunos brilhavam a distribuir os cartazes e os papéis aos colegas deu a entender o envolvimento pessoal que tiveram com o próprio projeto e como se sentiam orgulhosos pela sua concretização. A possibilidade de fazer parte de um projeto destes foi um momento muito importante para os alunos, fê-los sentirem-se parte de projeto maior.

Do outro lado da Pedagogia do Serviço – notas do professor

Na fase de ação, o professor permanece como aquele que ajuda os alunos na concretização do projeto, sem impor, nem apressar. Talvez das maiores aprendizagens do professor é a capacidade de se adequar aos tempos dos seus alunos, às suas dificuldades, procurando não dar logo as respostas, mas as ferramentas para chegar à resposta ou ultrapassar a dificuldade.

Durante todo o processo, é crucial que o professor domine as ferramentas que os alunos estão a utilizar para a realização do projeto, uma vez que pode atrasar todo o processo se o professor se encontra na incapacidade de os ajudar ou de os aconselhar na resolução das dificuldades que encontram na concretização.

A reflexão, na fase da ação, tem um papel muito importante, no entanto é fácil deixar para trás ou não aproveitar as oportunidades para a realizar. É fácil perder o foco nestes momentos, porque o tempo para finalizar o projeto está a acabar, porque os alunos estão empenhados na concretização e só vêm como frutífero concluir o trabalho. Para isso, o professor tem de criar estratégias que ajudem os alunos a continuar a reflexão durante a ação.

A fase de ação, foi, neste caso, um constante adaptar-se às circunstâncias que a cada aula despontavam, entre alunos que não apareciam, o fim da escola a aproximar-se e por isso o empenho diminui - isto se o projeto é desenvolvido no fim do ano letivo - e a tentativa de motivar constantemente para a realização do trabalho, são circunstâncias normais expetáveis que o professor deve saber coordenar.

A fase de demonstração, neste caso concreto, foi muito gratificante porque significou assistir à transformação destes alunos e poder ver que apesar das dificuldades conseguiram, em tantos casos, pela primeira vez, concretizar algo que verdadeiramente mudou alguma coisa, ainda que tenha sido somente neles próprios.

Se a educação não é a felicidade de poder ver a transformação de várias dimensões dos alunos então, talvez estejamos a falhar o alvo.

2.2.2.3 A linguagem do coração: As aprendizagens que permanecem e a celebração

A linguagem do coração, talvez a mais importante em todo o processo, é inerente a todas as fases e a todas as linguagens até agora apresentadas. Se falarmos em linguagem primária, mas escondida e em contexto educativo tantas vezes desprezada, falamos da perseverança da aprendizagem na vida dos alunos. Falamos daquelas aprendizagens que não se esquecem porque delas se fizeram experiência.

A Pedagogia do Serviço permite a integração de todas as linguagens em cada projeto particular, uma pedagogia que parte do indivíduo para a sociedade, do uno para o múltiplo e permite que o singular – o aluno – possa fazer experiência dentro do múltiplo – da comunidade.

Durante todas as fases os alunos cresceram afetivamente ligados ao projeto, e as suas reações nas diversas fases ilustravam verdadeiramente o que sentiam. A turma reagia sempre muito de acordo com as circunstâncias, e diante da frustração foram capazes de perceber as dificuldades, diante das dificuldades dos outros souberam ser compreensivos e ajudar. Algo

que parece bastante normal, mas que para esta turma concreta é uma verdadeira conquista, ou melhor uma verdadeira aprendizagem. Aprenderam que se fossem capazes de compreender o outro, eram também eles compreendidos.

Diante de uma pagela que continha uma imagem de Jesus referente à passagem de Simão Pedro que se afunda nas águas, os alunos acolheram a mensagem de uma forma muito emotiva. Estavam verdadeiramente gratos por alguém lhes dizer que Jesus estava presente e perto deles nas dificuldades da vida, nos conflitos que poderiam ter de enfrentar, em suma, em todos os momentos que eles sentissem que precisavam de ajuda, se sentissem inseguros ou sozinhos. A forma como acolheram este momento foi muito significativo, percebemos que entenderam verdadeiramente o significado daquela imagem e sobretudo daquela presença, e isto aconteceu, pensamos nós, porque eles próprios também tinham procurado perceber e ajudar os outros. No fundo, existiu um acolher a pessoa de Jesus porque foram também eles capazes de acolher.

Podemos afirmar que, de facto, se os alunos forem capazes de sair de si mesmos em ações que os levem a cuidar, a perceber e ajudar os outros, então percebem que com eles acontece o mesmo. Deste modo, tornou-se mais fácil perceber que Jesus também fazia parte das suas vidas e, que apesar de não o verem podem contar com ele.

Talvez se pudesse inserir nas diversas fases da Pedagogia do Serviço uma imagem da vida de Jesus que ilustrasse e iluminasse a situação que os alunos vivem e, assim, os ajudasse a perceber esta presença divina nas suas vidas de forma mais natural e não forçada.

Fase da celebração		
Aprendizagens essenciais	Estratégias	Número de aulas por estratégia
Assumir atitudes responsáveis da busca da felicidade pessoal e dos demais; Identificar a Paz como condição essencial para a convivência humana; Compreender a fragilidade humana adquirindo comportamentos de compaixão diante do outro.	Lanche e partilha com os alunos	1 aula (50 min) – Aula nº 32 Aula final dedicada à partilha e à celebração do projeto.

Tabela 7 - Descrição da fase de celebração

A fase da celebração foi um momento de muita alegria e comemoração, bem como de alguma nostalgia pelo fim do projeto e fim das aulas de EMRC. Como celebração, fizemos um lanche para todos os alunos, onde partilhámos a experiência de fazer um projeto destes e a forma como foram marcados por esta nova experiência. Foi um momento, que

embora possa parecer irrelevante é importantíssimo para os alunos. A dimensão celebrativa é uma dimensão extremamente cristã, não deve ser descurada, mas valorizada.

Para os alunos, foi muito bom sentirem-se valorizados pelo trabalho que conseguiram realizar em conjunto e pelas aprendizagens feitas ao longo de todo o processo.

A valorização dos percursos formativos é muito importante para a consolidação da aprendizagem, os alunos sentem que o seu trabalho e empenho é reconhecido e sentem mais empenhados a realizar outros trabalhos.

Do outro lado da Pedagogia do Serviço – notas do professor

Durante todo o processo o professor é aquele que afetivamente se liga ao projeto, porque quer ver os seus alunos crescer, porque quer ver cumpridos objetivos, porque não sabe se atingirá objetivos concretos. São tudo alegrias e medos que invadem a figura do educador e que devem ser vividos com muita maturidade, se não corremos o risco de não fazer crescer o projeto, mas de o tornar uma coisa somente nossa e não dos alunos.

Todos os momentos do projeto vivemos com “o coração nas mãos”, mas aprendemos a confiar nos alunos e a dar-lhes primazia no pacto educativo que realizámos com eles.

2.2.3 Métodos de Avaliação da pedagogia do serviço

A avaliação de métodos cooperativos como refere Arends, contribui para «reduzir o processo destrutivo que resulta da comparação de alunos com os seus pares, bem como da comparação excessiva».²¹⁷

O processo de avaliação para o projeto de Pedagogia do Serviço foi centrado no método de avaliação por portefólio, uma vez que este tipo de avaliação permite que os alunos possam construir a sua aprendizagem ao longo do tempo²¹⁸. Neste caso, os alunos possuíam vários elementos que foram avaliados à medida que iam sendo feitos, com a exceção de um formulário google cuja avaliação é de carácter mais reflexivo.

Todo o esforço por parte dos alunos foi avaliado, consoante as suas capacidades. A avaliação sumativa passou pela avaliação dos desafios #beyourself²¹⁹ que eram para realizar

²¹⁷ Richard Arends, *Aprender a ensinar*, 241.

²¹⁸ Cf. Richard Arends, *Aprender a ensinar*, 241.

²¹⁹ Desafios que eram feitos aos alunos para realizarem em casa, envolviam o conhecimento próprio e a interação familiar.

em casa, pelo empenho na personalização do portefólio e pelas fichas de tarefas nos grupos, bem como da avaliação dos parâmetros normais como pontualidade e comportamento.

Foi construída uma grelha de avaliação para cada fase do projeto²²⁰. Optámos por esta opção uma vez que os alunos faltavam em diversos momentos do projeto e assim não ficavam sem avaliação nas restantes fases.

Avaliação			
Assiduidade	O número de aulas que os alunos assistiram		
Pontualidade	Se os alunos chegam atrasado ao início da aula		
Faltas de material	Se os alunos trouxeram para as aulas a caixa das emoções e a capa		
Desafios #Beyourself	C - Cumprimento do desafio CR – Criatividade no cumprimento do desafio		
Caixa das emoções	E – Empenho no cumprimento da tarefa S – Seriedade com que se expôs à turma nas respostas R – Respeito pelos colegas na sala		
Pedagogia do serviço			
Fase de investigação/preparação	LD - Lista de Dons	I – Trabalho individual – implica a atenção e empenho com que fez o trabalho	
		TT – Trabalho na turma, respeito pelos colegas participação positiva diante dos colegas	
	CI - Concretização dos métodos de investigação	RT - Resolução de tarefas, se o aluno foi capaz de descobrir métodos	
		CR – Criatividade	
Fase de investigação/preparação	Trabalhos de grupo	FG - Formulário google	RT - Resolução de tarefas
			AT – Atitudes dentro do grupo
			EF – Execução final
		PN - Pesquisa na net	RT - Resolução de tarefas
			AT – Atitudes dentro do grupo
			EF – Execução final
	ET - Entrevistas	RT - Resolução de tarefas	
		AT – Atitudes dentro do grupo	
		EF – Execução final	
	OD – Observação direta	RT - Resolução de tarefas	
		AT – Atitudes dentro do grupo	
		EF – Execução final	
Fase de reflexão	DE – Discussão em aula	Capacidade reflexiva ao longo do projeto e nos grupos	
	FR - Ficha de reflexão I	Realização da ficha	
	FS- Frase escrita para o site	Realização da frase	
	FRG – Formulário de reflexão google	Realização do formulário	
	FA – Ficha de autoavaliação final	Realização da ficha	
Fase de ação	Construção do site	Trabalho de grupo	RT - Resolução de tarefas
			AT – Atitudes dentro do grupo
			EF – Execução final
			CT – capacidade técnica
	Construção dos materiais para o site	Trabalho de grupo	RT - Resolução de tarefas
			AT – Atitudes dentro do grupo
Fase de demonstração	RC – Realização dos cartazes	CR- Criatividade	
		E – Empenho no processo de divulgação	

Tabela 8 - Descrição do método de avaliação.

²²⁰ Ver tabela 8 – Descrição do método de avaliação, abaixo inserida.

A todos estes parâmetros foi dado um valor até 5, significando que no total os alunos poderão ter 130 pontos o que equivale à pontuação máxima. De seguida apresentam-se as relações da pontuação com a cotação dada ao aluno Final.

Avaliação Final	
Muito insuficiente - 1	0 - 26
Insuficiente - 2	26 - 52
Suficiente - 3	52 - 78
Bom - 4	78 - 104
Muito Bom - 5	104 - 130

Tabela 9 - Relação entre pontuação dada a cada fase e avaliação sumativa

Arends refere no seu trabalho um tipo de avaliação que se chama avaliação autêntica e avaliação de desempenho, pelo que neste tipo de avaliação é possível avaliar os desempenhos significativos dos alunos em contexto de vida real, e de forma holística ou até analítica. Para evitar que as avaliações sejam realizadas de forma arbitrária é preciso ser muito rigoroso nos critérios propostos para avaliação pelo que optámos por criar tabelas de avaliação iguais para todos, onde os alunos são avaliados em diversos aspetos.

Deste modo, o desejo de avaliar de forma global o desempenho do aluno assentou em critérios que apontam diretamente para competências a desenvolver pelo aluno ao mesmo tempo que, através do conhecimento das especificidades de cada aluno, se fez uma ponderação dos seus dons e da forma como estes cresceram ao longo de todo ano, reflete-se este mesmo processo, na escolha dos grupos por parte dos alunos, ou seja, cada aluno teve oportunidade de escolher os grupos onde poderia melhor contribuir com os dons que possuía.

O objetivo é poder ver como a resposta do aluno mudou ao longo de todo o percurso do ano e avaliar esse mesmo crescimento.

De um ponto de vista muito pessoal, a avaliação deve ter em conta as capacidades cognitivas e a vontade de que o aluno dispõe para a realização do trabalho. Pelo que, se um aluno que mantém o ritmo de excelência ao longo do ano deve ser valorizado pelo seu empenho, então também o deve ser um aluno que tem reais dificuldades de aprendizagem, e que apesar dessas dificuldades as consegue superar, mesmo que o seu resultado seja deveras inferior ao de aluno de excelência, o crescimento foi igual ou até em alguns casos mais significativo e esse crescimento deverá ser tido em conta e recompensado.

Os resultados dos alunos foram significativos e conseguimos perceber que a maioria dos alunos realizaram uma progressão em sentido positivo ao longo dos períodos.

Esta seria, deste ponto de vista, uma avaliação mais evangélica - ao estilo de Jesus - uma vez que são consideradas e valorizadas todas as dimensões do aluno e evidenciados os pontos em que cada aluno cresceu.

Assim, apresentamos as tabelas que originaram a avaliação final de cada aluno. Inicia-se com a tabela de avaliação de avaliação global sobre a assiduidade, pontualidade, faltas de material, desafios e caixa das emoções; depois de seguida as tabelas que explicam a avaliação concreta realizada fase por fase, até à tabela final com os valores finais para cada aluno.

Avaliação UL 3										
Turma/Número		Assiduidade	Pontualidade	Faltas de Material	Desafios #beyourself		Caixa das emoções			Total A 40
					C	CR	E	S	R	
7º A -11	Avaliação de 1 2 3 4 5	4	3	2	1	1	4	5	3	24
7º B - 1		5	4	5	4	4	4	5	5	36
7º B - 2		5	5	5	5	4	5	5	5	39
7º B - 7		4	5	5	5	4	4	5	5	37
7º B - 8		4	2	2	4	3	5	5	5	30
7º B - 11		4	5	5	5	5	5	5	2	36
7º B - 12		4	4	5	5	5	5	5	5	38
7º B - 14		3	4	2	2	2	4	4	5	26
7º B - 16		3	4	3	3	3	5	5	5	31
7º B - 17		4	4	4	4	4	4	5	5	34
7º B - 20		5	4	3	2	3	5	5	5	32
8º A - 2		4	3	4	3	2	5	5	4	30
8º A - 9		--	--	--	--	--	--	--	--	--
8º A - 10		2	2	2	1	1	1	1	1	11
8º A - 11		3	3	5	4	3	5	5	5	33
8º C - 10		4	3	4	3	2	5	5	4	30
8º C - 11		4	4	5	3	4	3	5	5	33
6º ano/Sem número		3	3	3	1	1	1	1	1	14
6º ano/Sem número		4	5	4	2	2	5	5	5	32

Tabela 10 - Avaliação formativa: assiduidade, pontualidade, faltas de material, desafios e caixa das emoções

A Assiduidade dos alunos às aulas é um dos pontos que revelava o interesse e o empenho que tinham pelo projeto, pois os alunos presentes faltavam regularmente a outras aulas apenas por não gostarem. Um dos alunos reprovou por faltas a outras disciplinas que são indispensáveis para poder transitar de ano, como Português, Matemática e História e por isso, não foi possível atribuir-lhe uma nota final a esta disciplina ainda que tenha comparecido a todas as aulas.

Pedagogia do serviço – Fase Investigação/Preparação																	
Turma/ Número	Lista dos dons		Concretização métodos de investigação		Trabalhos de grupo												Total C 35
					FG			PN			ET			OD			
	I	TT	RT	CR	R T	A T	E F	R T	A T	E F	R T	A T	E F	RT	A T	E F	
7º A -11	1	1	3	3										4	3	3	18
7º B - 1	5	5	3	3							5	5	5				31
7º B - 2	5	5	4	3							5	5	5				32
7º B - 7	5	5	4	3				5	5	4							31
7º B - 8	5	5	3	3										5	3	4	28
7º B - 11	5	5	5	5	5	3	5										33
7º B - 12	5	5	1	1	5	5	5										27
7º B - 14	5	3	2	2	4	5	4										25
7º B - 16	5	5	2	2				3	3	3							23
7º B - 17	5	4	5	5	4	5	5										33
7º B - 20	3	3	2	2							2	2	2				16
8º A - 2	5	5	2	2										4	4	3	25
8º A - 9																	
8º A - 10	1	1	1	1										5	5	3	17
8º A - 11	5	5	3	3				5	5	2							28
8º C - 10	5	5	2	2										4	4	3	25
8º C - 11	3	1	2	2				4	4	5							21
6º ano/Sem número	1	1	1	1	1	1	1										7
6º ano/Sem número	4	3	2	2							3	3	4				21

Pedagogia do serviço - Fase de reflexão							
Turma/Nú mero	Avaliação de 1 2 3 4 5	Discussão em Aula	Ficha de reflexão	Frase escrita para site	Formulário google da professora	Ficha de autoavaliação	Total B 25
7º A -11		3	3	4	5	5	20
7º B - 1		5	5	5	5	5	25
7º B - 2		5	5	5	5	5	25
7º B - 7		3	5	5	5	5	23
7º B - 8		4	3	4	5	5	21
7º B - 11		3	4	5	5	5	22
7º B - 12		4	5	5	5	5	24
7º B - 14		3	3	5	5	5	21
7º B - 16		2	2	4	5	5	18
7º B - 17		4	4	5	5	5	23
7º B - 20		2	2	2	4	5	15
8º A - 2		4	3	5	5	5	22
8º A - 9							
8º A - 10		3	4	1	1	1	10
8º A - 11		4	1	1	1	1	8
8º C - 10		4	4	4	5	5	22
8º C - 11		2	4	4	1	1	12
6º ano/Sem número		2	3	3	5	5	18
6º ano/Sem número		2	4	4	5	5	20

Tabela 12 - Avaliação Fase de reflexão Tabela 11 - Avaliação Fase de Preparação/Investigação

Pedagogia do serviço – Fase de ação									Fase de demonstração			
Turma/Número	Avaliação de MB B S I MI	Trabalhos de grupo								Realização de cartazes		Total D 30
		Construção do site				Construção de materiais para site				CR	E	
		RT	AT	EF	CT	RT	AT	EF	CT			
7º A -11						3	3	4	4	1	5	20
7º B - 1						5	5	3	4	1	5	23
7º B - 2						5	5	4	3	1	5	23
7º B - 7		4	5	4	3					4	5	25
7º B - 8						4	2	2	2	1	5	16
7º B - 11			5	3	5	5				5	5	28
7º B - 12			5	5	5	4				5	5	29
7º B - 14			4	4	4	4				5	5	26
7º B - 16			3	2	3	3				4	1	16
7º B - 17			5	5	5	5				5	5	30
7º B - 20						2	2	2	3	1	5	15
8º A - 2						4	4	4	3	1	5	21
8º A - 9												
8º A - 10						3	3	3	3	1	1	14
8º A - 11						1	1	1	1	1	1	6
8º C - 10						4	4	3	2	1	5	19
8º C - 11			2	2	2	2				1	1	12
6º ano/Sem número			3	4	4	2				3	5	21
6º ano/Sem número						3	4	4	3	1	5	20

Tabela 13 - Avaliação das fases de ação e demonstração

Avaliação final de cada aluno						
	Total A 40	Total B 25	Total C 35	Total D 30	Total Final 130	Nota Final
7º A -11	24	20	18	20	82	4
7º B - 1	36	25	31	23	115	5
7º B - 2	39	25	32	23	119	5
7º B - 7	37	23	31	25	116	5
7º B - 8	30	21	28	16	95	4
7º B - 11	36	22	33	28	119	5
7º B - 12	38	24	27	29	118	5
7º B - 14	26	21	25	26	98	4
7º B - 16	31	18	23	16	88	4
7º B - 17	34	23	33	30	120	5
7º B - 20	32	15	16	14	78	4
8º A - 2	30	22	25	21	98	4
8º A - 9	--					
8º A - 10	11	10	17	14	52	3
8º A - 11	33	8	28	6	75	3
8º C - 10	30	22	25	19	96	4
8º C - 11	33	12	21	10	76	3
6º ano/Sem número	14	18	7	21	60	3
6º ano/Sem número	32	20	21	20	93	4

Tabela 14 - Avaliação sumativa de todas as tabelas anteriores

Salientam-se algumas particularidades das tabelas de avaliação. A Aluna marcada a cinzeno do 8ºA - 9, por razões étnicas e culturais referentes aos modos de proceder da cultura cigana, não voltou a frequentar a escola nem a disciplina, acabando também por reprovar por faltas.

A Aluna do 9ºA – 11, por problemas graves de saúde deixou de frequentar a escola a partir de uma certa altura do final do 2º período, acabando por não voltar à escola no 3º período, pelo que a avaliação dela, dado o seu empenho em todo o tempo que frequentou as aulas, não lhe foi imputado pelas faltas, a aluna apesar da avaliação deste projeto ter dado apenas 3, obteve, no entanto como nota final - 5, por decisão da direção de turma.

Os alunos de forma geral, viveram com particular empenho os momentos de aprendizagem e deram valor à avaliação ao longo de todo o ano. Foi importante perceber o que manifestavam interesse pelos bons resultados obtidos em cada período e manifestavam desejo de melhorar sempre cada vez mais.

2.2.4 Considerações Finais

O Projeto de Pedagogia do Serviço apresentado a partir desta perspectiva de uma educação integral da pessoa é uma riqueza, que talvez não se perceba logo pela sua complexidade. Proporciona o desenvolvimento de muitas capacidades da pessoa, a descoberta de novos saberes, estimula a criatividade e a iniciativa e torna interessante e significativo a aprendizagem, porque é tida como serviço para com alguém²²¹.

Desde o início ao fim as aulas deste projeto foram uma experiência incrível de aprendizagem da arte de tecer. Em cada aula fomos chamados a entrelaçar as nossas vidas às vidas daqueles alunos que nos foram dados para cuidar. Curiosamente o difícil, não é estar ali, mas aprender a acompanhar todo o processo.

Talvez pudesse ser dito que enquanto docente, uma das maiores aprendizagens foi a espera, e esperar não só em termos de paciência, mas uma espera, enraizada na esperança evangélica, que implica o amor e implica cuidar do tempo dos alunos e da forma como nos aproximamos deles e como os fazemos aproximar-se do mistério.

A figura do professor/educador em todo o processo é uma função de testemunho e acompanhamento. Função de testemunho porque é chamado a ser testemunha da aprendizagem dos alunos, das suas relações e sobretudo da relação pessoal com Cristo. Função de acompanhamento porque deve conduzir e a acompanhar a missão dos alunos e acompanhar os processos de integração pessoal realizados por cada um.

A Pedagogia do Serviço é como a parábola do semeador, a semente é semeada em vários terrenos e depois desenvolve-se de forma diferente nos diversos lugares onde foi semeada, ainda que em tantos lugares o fruto seja abundante, e em tantos outros escasso, não podemos deixar de continuar a semear, porque deixar de semear seria deixar de apostar na semente e deixar de apostar na semente seria perder a esperança num futuro diferente. Este fruto dará; nós os professores, só temos mesmo de ser capazes de o cultivar e promover.

Nesta proposta concreta, o crescimento foi visível e adequado às circunstâncias, isto é, o fruto foi proporcional ao empenho dos alunos e isso é muito gratificante, porque o resultado, tendo em conta as diversas dificuldades existentes na turma, foi muito positivo para todos os intervenientes, escola, alunos e professores.

²²¹ Cf. Carina Rossa, «Il Service learning», em *Didattica della solidarietà*, ed CIOFS Scuola FMA (Milano: FrancoAngeli, 2019), 130-132.

CONCLUSÃO

O problema do sofrimento humano e a questão da procura do seu sentido existe desde sempre, já na Bíblia com o livro de Job esta questão foi acentuada e pensada pelo povo judeu. Com a evolução do pensamento filosófico e teológico se procurou dar resposta a esta mesma questão, algumas que nos chegam até hoje e que não ajudam a uma reflexão totalmente cristã. Concluimos, contudo, que não existem respostas fixas que resolvam este mistério, mas caminhos que nos ajudam a sustentá-lo.

A procura de resposta a este mistério associada à fase etária da adolescência, torna-se num verdadeiro problema, diria ontológico. Em virtude do mencionado, a adolescência é um caleidoscópio, com imagens contraditórias em si que originam outras imagens e novas tonalidades, é um todo complexo que se encontra conotado às mais difíceis experiências e às mais belas. A complexidade do desenvolvimento em todos os âmbitos: físico, psicológico, afetivo, sexual, moral, social e religioso.

O binómio adolescentes-sofrimento deriva de uma relação complexa entre sofrimento pela passagem da criança ao jovem e relação: com o corpo, família e grupo de pares, desejo de autenticidade com outro tipo de sofrimento mais exterior, o sofrimento por luto, morte, divórcio dos pais, crises familiares e crise de expectativas sobre si mesmo e o mundo. Assim é pertinente a introdução deste tema no âmbito da educação uma vez que é um dos grandes problemas com que o adolescente se debate. Esta fase, embora problemática, deve ser acompanhada em todos os seus âmbitos permitindo assim criar um âmbito seguro de crescimento.

Concluimos que para afrontar estas situações é importante uma alfabetização emocional, onde os adolescentes aprendam a reconhecer as suas emoções, frustrações sem que, com isso, entrem num ciclo de desespero por não saberem lidar com as suas experiências a nível afetivo. Apontámos a resiliência, a empatia e a compaixão como instrumentos para ajudar os alunos a fazer experiência deste mistério. A resiliência que ajuda a uma re-significação de si mesmo, após um trauma, a empatia e a compaixão como caminhos de abertura ao outro que os ajudam a criar processos de cura das suas próprias feridas.

Durante todo o processo de construção da fase da adolescência o fator religioso é importante para o seu desenvolvimento e não deveria ser ignorado, como já referido, não se

pode permanecer na indagação do mistério do sofrimento apenas na parte psicológica, é preciso integrá-la na teologia²²².

Na área da teologia, procurámos evidenciar o percurso realizado ao longo do tempo, salientando apenas as questões histórias mais pertinentes, para depois apresentar algumas conclusões que tentaram dar respostas ao mistério do sofrimento: como o sofrimento é castigo dos nossos pecados, o sofrimento é educativo, o nosso sofrimento está destinado e o nosso sofrimento é para a salvação do mundo.

Este tipo de conclusões ainda hoje pesam no imaginário religioso dos adolescentes e adultos e deixam gerações frustradas e desanimadas, vivendo o sofrimento de uma forma resignada e depressiva. Cabe-nos a nós dar início a uma alfabetização cristã, a alfabetização dos grandes mistérios da nossa fé. Deste modo, como evidenciado, apresentámos o critério cristológico, a pessoa de Jesus que atua na nossa história e a transforma.

Apresentámos e procurámos desmistificar com alguns episódios da vida de Jesus a forma como Deus se apresenta diante do nosso sofrimento, revelando alguns traços da humanidade do seu Filho.

A cura do cego de nascença, a Ressurreição de lázaro, o bom samaritano e o bom ladrão, são imagens que, por um lado, nos ajudam a nós professores a evidenciar um Deus incarnado que se faz próximo ao nosso sofrimento e que não o quer para nós. Estas imagens ajudam a desmistificar algumas imagens de Deus erróneas como, Deus castigador, Deus de marionetas, um Deus que nos quer fazer aprender com o nosso sofrimento; e, por outro, ajuda os alunos a verem em Jesus uma figura próxima das suas vidas, real e não demasiado abstrata.

A narração de experiências, ligadas ao quotidiano, como é o caso dos episódios da vida de Jesus, as suas ações e reações, é uma forma de ajudar a desenvolver o pensamento abstrato do adolescente²²³, pelo que narrar episódios de Jesus que ajudem a compreender dimensões do ser humano que se envolvem de mistério é muito importante para o crescimento psicológico e afetivo do adolescente.

²²² Cf. Vasco Pinto de Magalhães, *Se Deus é bom porque sofremos?*, (Coimbra: Edições Tenacitas, 2018), 47.

²²³ Cf. Luigi Camaioni e Paola di Blasio, *Psicologia dello sviluppo*, 270.

Uma vez que não pretendemos oferecer uma resposta ao tema do sofrimento, evidenciamos um caminho: permanecer nesta pergunta sobre o sentido da experiência do sofrimento.

Um permanecer que não é resignado à evidência da “não resposta” e, por isso, se torna numa vivência frustrada, mas um permanecer que é composto por uma estrutura afetiva e espiritual de saída de si, e por isso, crística. Esta estrutura evidencia três âmbitos onde o ser humano pode crescer para ser capaz de encontrar um sentido para a sua vida, apesar das experiências de limite: a fortaleza cristã e a resiliência; a empatia e a compaixão.

A fortaleza cristã, a empatia e a compaixão, esticando a linguagem, poderíamos afirmar que são processos de cura, formas de viver que, descentradas, se oferecem ao outro apenas com o intuito de amar, cuidar e proteger. Para quem vive a experiência do sofrimento, são formas de dar sentido a uma questão sem resposta, são formas de sair da frustração e do desespero da dor que o tempo e a vida do quotidiano comporta. Diríamos que, para o sofrimento, a melhor terapia é o amor, deixar-se cuidar e cuidar. A fase da adolescência é também caracterizada pela vivência em grupo e aproveitar a lógica do cuidado pelo outro e cultivar uma educação para a empatia e compaixão pode ser um caminho para ajudar estes adolescentes a viver as páginas mais sombrias e duras das suas histórias.

A escola é, por isso, o lugar da construção de pontes interiores e exteriores, pontes de comunhão que curam distâncias e transformam a vida. Se na escola o outro e as suas feridas forem lugar de aprendizagem, então estaremos a criar a possibilidade de um mundo novo, mais inclusivo e menos exclusivo.

A disciplina de EMRC desenvolve neste âmbito um papel crucial na educação para a compaixão uma vez que os seus conteúdos promovem a dignidade humana e o crescimento espiritual, moral e afetivo. Deste modo, é possível afirmar que através da disciplina de EMRC os alunos obtêm capacidades para poder viver um dos mistérios mais difíceis do ser humano: o sofrimento.

A pedagogia do serviço, é precisamente uma das possibilidades de reeducar a educação, ou melhor, transformar a educação extravasando o seu próprio sentido. A pedagogia do serviço permite aprendizagens que permanecem verdadeiramente, uma vez que são feitas a partir das dúvidas e respostas dos próprios alunos. A pedagogia do serviço, melhora o rendimento escolar, porque permite que os alunos metam em jogo o que

aprenderam, ao mesmo tempo, são aprendizagens significativas para a comunidade escolar no seu todo.

O projeto de Pedagogia do Serviço implementado na Escola Básica de Marvila, procurou ajudar os alunos a compreender-se a si mesmos e aos outros a partir de um tema que eles próprios escolheram. Utilizamos a unidade letiva 3 – a riqueza e o sentido dos afetos, que aborda diversas questões problemáticas da adolescência procurando ajudar a sistematizar os seus próprios processos de crescimento.

Deparámo-nos com as grandes dificuldades dos processos de luto, morte e sofrimento nos adolescentes e percebemos o quanto estes processos dificultam as suas relações, assim, a promoção de estratégias que abordem as grandes dificuldades das suas vidas através de uma perspetiva pedagógica centrada no aluno e social porque centrada nos problemas da sociedade são verdadeiras pérolas no ensino e verdadeiros processos de cura de feridas e alfabetização emocional.

Esta unidade letiva aborda questões muito concretas relativas à adolescência, o desenvolvimento da pessoa e a forma como as mudanças ocorrem nesta etapa da vida tão conturbada. Faz parte desta unidade a lecionação de conteúdos relacionados com a identificação das preocupações dos adolescentes, nomeadamente no âmbito das relações com os pares, família e com o seu corpo e a valorização de métodos de resolução desses mesmos problemas.²²⁴

O programa de EMRC, tem muito potencial para a aplicação de estratégias educativas, como a Pedagogia do Serviço, porque no seu centro está o desenvolvimento integral da pessoa humana. Ao longo do decorrer das aulas fomos percorrendo os diversos aspetos do programa – metas e objetivos – que nos tínhamos propostos aprofundar com os alunos. A Pedagogia do Serviço joga com esta plasticidade a nível de conteúdos, extravasando-os em tantos momentos.

O projeto de construção de um site sobre relações conflituosas tornou-se no instrumento necessário para a construção, não só de um instrumento para ajudar os colegas da escola, mas para ajudar a turma nas suas relações internas e ajudar os alunos a entenderem-se melhor a eles próprios. Dividido em diversas fases, este projeto chegou ao

²²⁴ Cristina Sá Carvalho, et al., *Programa de Educação Moral Religiosa e Católica 2014*, (Torres Novas: Gráfica Almondina, 2014), 78.

fim provocando a reflexão da turma e fazendo-os tomar decisões que de facto mudaram a sua forma de interação com os colegas.

A fase da preparação e da investigação foi a maior em relação às outras fases. Nela os alunos consolidaram aprendizagens que depois verteram diretamente para a fase de ação. A fase de ação, que se focou na construção do site, ajudou os alunos a adquirirem aprendizagens do foro tecnológico. A criação do site apesar de possuir poucos conteúdos, revela um grande esforço por parte de cada grupo.

Ainda que os conteúdos possam ser poucos, mostram, no entanto, uma mudança muito grande na turma desde o início do ano. Se no início os alunos iam às aulas porque queriam ir às visitas de estudo, no final do ano, iam às aulas porque se sentiam parte de algo importante para eles e para os outros.

A fase da demonstração e celebração, não de menor importância do que as outras, foi o momento onde os alunos ganharam consciência do seu esforço e trabalho e puderam disfrutar, para muitos, pela primeira vez, de um trabalho realizado do início ao fim que pode transformar o ambiente em que vivem.








Este projeto de Pedagogia Serviço ajudou a cultivar a capacidade de resolver conflitos, através da coordenação e do esforço de diversas pessoas como também do esforço pela realização de unidade entre todos os grupos. Foi o caminho e não a meta que fez deste projeto, um projeto tão transformador. Afinal, não são as metas que fazem e constroem a felicidade, mas sim os caminhos percorridos para chegar à meta.

Consideramos que este projeto foi uma mais-valia em diversas dimensões para todos os seus intervenientes, alunos e professores, abrindo na escola uma janela de possibilidades para uma educação, menos industrializada e mais humana.

ANEXOS



Anexo 1 – Planificação nível IV – Unidade Letiva 3 e 4

Planificação de todas as aulas onde foi lecionada a Pedagogia do serviço. Inclui duas aulas sobre a unidade letiva 3, lecionadas no início da unidade letiva 3.

PLANIFICAÇÃO NÍVEL IV – PLANO DE AULA UL 3 – A RIQUEZA E O SENTIDO DOS AFETOS						
7º e 8º ano	Tempo de Aula : 50 min	Aula nº17	Lição 19	Data: 17/02/2022		
Sumário: A roda da verdade. Correção da ficha de consolidação. Introdução à unidade letiva 3: A riqueza e o sentido dos afetos.						
Aprendizagens essenciais: Identificar os aspetos essenciais que caracterizam a Adolescência.						
METAS 	OBJETIVOS 	CONTEÚDOS 	ESTRATÉGIAS 	TEMPO 	MATERIAIS 	AVALIAÇÃO FORMATIVA 
			Acolhimento e papa-telemóveis	5'	Caderno Guitarra Papa-telemóveis (An. 33)	Assiduidade e pontualidade
			Sumário	5'		
O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa a comunidade e o mundo	3. Conhecer as várias dimensões da personalidade humana	A personalidade humana: identidade, continuidade, totalidade	A roda da verdade e das tarefas	5'	A roda e frascos com questões	- Empenho - Participação -
C. Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas	3. Identificar várias manifestações religiosas.	- Tradições religiosas orientais e religiões abraâmicas.	Correção da Ficha de consolidação de conteúdos	5'	Projetor e PC	Atenção - Interesse - Participação
O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa a comunidade e o mundo	1. Compreender que a pessoa humana cresce e se desenvolve. 2. Identificar a etapa da adolescência como relevante na formação da personalidade e no desenvolvimento da vocação pessoal.	O ciclo de vida: da infância à terceira idade; A adolescência é a idade em que nós estamos.	Entrega da capa para toda a unidade com o nome be yourself e das caixas das emoções	15'	- Capas com folhas A5 - Caixas das emoções (An. 34). - PPT (An. 35) - Projetor e PC	- Empenho - Atenção - Participação
			Powerpoint: Introdução à Unidade letiva 3: A riqueza e o sentido dos afetos			
			Questões difíceis – alunos escrevem perguntas que querem ver respondidas pela professora. - Desafio para os alunos #beyourself - para fazerem em casa	5'	Papéis para escreverem perguntas. (An. 36)	- Participação
			Síntese da Aula: realizada a partir de debate com os alunos.	5'	Caderno	

Síntese: No nosso corpo acontecem várias mudanças no tempo da adolescência que nos preparam para a vida adulta.

Breve descrição dos anexos: 33, 34, 35 e 36

ANEXO 33		
Nome	Conteúdo	Ilustração e material
<p>Papa-telemóveis – Caixa de sapatos para onde os alunos colocam o telemóvel à entrada da sala.</p> <p>Acompanha este momento uma música tocada à guitarra.</p> <p>Os alunos são convidados a deixarem o telemóvel e a só pegarem nele quando lhes for dito.</p>	<p>Acordes: Dó Fá Sol Fá</p> <p>É o papa-telemóveis</p> <p>É o papa-telemóveis</p>	
ANEXO 34		
Nome	Conteúdo	Ilustração e material
<p>Capa - portefólio</p> <p>Os alunos durante a unidade letiva 3 e 4, ao abrigo da Pedagogia do Serviço terão uma capa que servirá de diário, onde vão escrevendo e colocando os trabalhos que lhes serão pedidos, bem como o que escrevem no quadro durante estas aulas.</p>	 <p>Símbolo criado para ilustrar a capa</p>	 <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartolina - Imagem passada para a cartolina com papel vegetal. - Fio de norte -Folhas A5 de papel.

Também terão consigo uma caixa das emoções a qual servirá para ao início da aula, e até mesmo para levarem para casa, para fazerem atividades com os pais sobre as emoções. (As atividades com os pais serão inseridas nos desafios que levam para casa #beyourself.

A caixa das emoções contém 21 emoções diferentes e três perguntas as quais terão sempre de responder: 1- Um momento em que senti esta emoção? 2- Como reagi ao ter esta emoção? 3- O que é que te faz ser?.

Contém, também, dois outros desafios para sala de aula: 1- Escolhe uma emoção e um colega para dizer quando é que tu viveste essa emoção durante a semana. 2- Escolhe um colega para responder em vez de ti

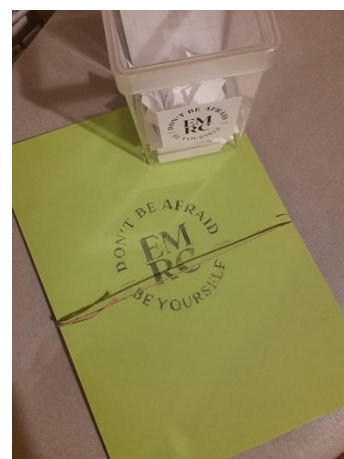
Lista de Emoções:

- ADMIRAÇÃO
- DIVERSÃO
- ANSIEDADE
- TEMOR
- CONSTRANGIMENTO
- TÉDIO
- CALMA
- CONFUSÃO
- DESEJO
- NOJO
- INVEJA
- EXCITAÇÃO
- MEDO
- HORROR
- INTERESSE
- ALEGRIA
- NOSTALGIA
- TRISTEZA
- SATISFAÇÃO
- SIMPATIA
- TRIUNFO



Material:

- Caixa de plástico
- Papéis com emoções
- Símbolo
- Perguntas par responder.



ANEXO 35

Nome	Conteúdo	Ilustração e material
Desafio #Beyourself	Primeiro desafio: Pegar na caixa das emoções e durante a semana de quinta a quinta-feira dia de aulas, escolher duas imagens ou tirar fotografias onde esteja presente essa emoção. Escrever uma frase sobre a foto e enviar para o Whatsapp da turma, com o #Beyourself.	

ANEXO 36

Nome

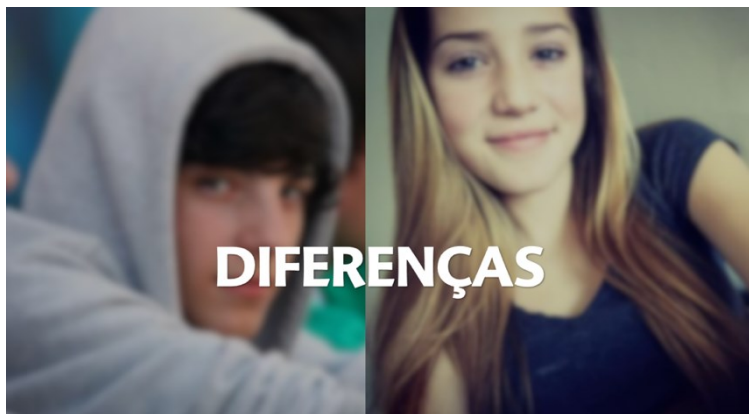
Conteúdo

Powerpoint sobre a adolescência, apenas uma pequena introdução sobre o tema, referindo o que significa, os conceitos de adolescência e puberdade, principais diferenças entre rapazes e raparigas



Adolescência – significa amadurecer, crescer. Não se explica só pelas grandes mudanças biológicas, mas define-se de forma diferente em cada cultura e varia segundo a história de cada pessoa.

Puberdade – é o processo de maturação biológica sexual e reprodutora que se inicia geralmente entre os dez e os doze anos, nas raparigas, e entre os doze e os catorze nos rapazes.



RAPAZES

- Desenvolvimento dos testículos
- Maior visibilidade da "Maçã de Adão"
- Aumento gradual do comprimento do pénis
- Desenvolvimento da laringe: mudança de voz.
- Alargamento dos ombros e forte desenvolvimento muscular
- A maturação sexual está completa com a formação de espermatozoides.

RAPARIGAS








- Crescimento gradual dos ovários
- Desenvolvimento das glândulas mamárias e aumento dos seios
- Alargamento da bacia
- Surgimento da primeira menstruação
- Com o aparecimento da primeira menstruação a menina passa a ser mulher com possibilidade de engravidar.

Relatório: aula 18 | lição 20

Para identificar o número da lição e da aula evidenciou-se no cabeçalho do relatório o correspondente à planificação de nível IV:

LIÇÃO N.º	20	DATA:	24/02/2022	ANO DE ESCOLARIDADE:	7º/8º			
UNIDADE LETIVA	3 – A riqueza e o sentido dos afetos							
AULA N.º	18	SUMÁRIO:	Caixa das emoções. Resposta às perguntas dos alunos. Jogo de batalha naval sobre a Adolescência.					
Prof. ESTAGIÁRIA:	Sophie Emmanuelle dos Santos Alves							
Prof. COOPERANTE:	José António Oliveira							
Prof. ESTAGIÁRIA:	Aldina Maria Fernandes Grazina							
OUTROS PARTICIPANTES:								
CUMPRIMENTO DA PLANIFICAÇÃO:				Sim		Não	X	

A presente aula não foi lecionada pelas professoras estagiárias dada a existência de uma greve dos funcionários da função pública, nomeadamente, os assistentes operacionais, que impediu a abertura da escola Básica de Marvila e por isso o funcionamento regular das aulas. A presente planificação desta aula transitou para a aula seguinte. Todos os alunos da presente escola não tiveram aulas.

PLANIFICAÇÃO NÍVEL IV – PLANO DE AULA UL 3 – A RIQUEZA E O SENTIDO DOS AFETOS						
7º e 8º ano	Tempo de Aula : 50 min	Aula nº19	Lição 21	Data: 03/03/2022		
Sumário: Caixa das emoções. Resposta às perguntas dos alunos. Jogo de batalha naval sobre a Adolescência.						
Aprendizagens essenciais: Identificar os aspetos essenciais que caracterizam a Adolescência; discutir a relevância da adolescência na formação da personalidade e no desenvolvimento pessoal						
METAS 	OBJETIVOS 	CONTEÚDOS 	ESTRATÉGIAS 	TEMPO 	MATERIAIS 	AVALIAÇÃO FORMATIVA 
			Acolhimento e papa-telemóveis	5'	Caderno Guitarra	Assiduidade e pontualidade
			Sumário	5'	Papa-telemóveis	
O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa a comunidade e o mundo B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	1. Compreender que a pessoa humana cresce e se desenvolve. 2. Identificar a etapa da adolescência como relevante na formação da personalidade e no desenvolvimento da vocação pessoal. 3. Conhecer as várias dimensões da personalidade humana 4. Descobrir fatores de desenvolvimento da adolescência 5. Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência. 6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes	O ciclo de vida: da infância à terceira idade; A adolescência é a idade em que nós estamos. Na adolescência fazem-se escolhas relevantes para o resto da nossa vida: estudos, trabalho, estado de vida. A personalidade humana: identidade, continuidade, totalidade Os amigos e a sua influência na personalidade e na vida. O que muda quando crescemos: - Perceber a vida de um modo mais complexo - Assumir responsabilidade e fazer escolhas.	Caixinha emoções: sorteio do aluno que vai responder a três perguntas sobre a emoção que lhe saiu.	5'	- Caixinha das emoções	- Empenho - Participação
			Resposta às perguntas escritas pelos alunos na aula anterior.	10'	Quadro Giz	- Atenção - Interesse
			Jogo de perguntas sobre a adolescência com batalha Naval online	20'	- Projetor e PC - Perguntas sobre a adolescência (An. 37) - Link do Jogo online (An. 38)	- Empenho - Atenção - Participação - Capacidade de relacionamento em grupo
			Síntese da Aula: realizada a partir de debate com os alunos. - Desafio para os alunos #beyourself - para fazerem em casa	5'	Caderno (An. 39)	- Participação

Síntese: A adolescência é um tempo de grande transformação interior e exterior.





Breve descrição do anexo: 37








ANEXO 37				
Nome e Regras	Ilustração e material			
<p>Regras do Jogo: Os alunos estão divididos em 2 grupos e cada grupo terá de responder a 20 perguntas em 7 minutos. Para a resposta, podem optar por dividir o grupo em dois pequenos grupos e cada mini-grupo pode responder apenas 10 perguntas.</p> <p>Os alunos terão a possibilidade de usar os telemóveis e o manual para ajudar a responder às perguntas. O objetivo é conseguirem responder acertadamente ao máximo de perguntas que conseguirem, pois, cada pergunta equivale a uma possibilidade de tiro na batalha naval que se dará de seguida. Após a correção das perguntas em 7 minutos, os professores contam as respostas certas dos alunos e começa então a batalha naval.</p> <p>Cada grupo terá uma folha em A3 com as grelhas da batalha naval para ajudar a perceber onde já acertaram e onde falharam.</p>	Tabela de perguntas			
		PERGUNTAS	Resposta	Correção
	1	A adolescência é: a) uma etapa importante do crescimento e desenvolvimento, onde a pessoa começa a definir a sua personalidade. b) uma etapa onde as pessoas se tornam no que não querem ser. c) uma etapa onde se corre muito.		
	2	Puberdade é: a) é o processo de maturação biológica sexual e reprodutora. b) é apenas o processo de desenvolvimento de borbulhas c) é o momento onde começamos a comer mais.		
	3	A adolescência é apenas uma coisa biológica e não varia de cultura para cultura. a) Verdadeiro b) Falso		
	4	Que parte do cérebro na adolescência é responsável por produzir substâncias químicas que iniciam o crescimento: a) encéfalo b) hipófise c) cerebelo		
	5	A partir de que idade começa a puberdade nas raparigas: a) 7 anos e os 9 anos b) 10 anos e os 12 anos b) 16 anos e os 18 anos		
	6	A partir de que idade começa a puberdade nos rapazes: a) 12 anos e os 14 anos b) 15 anos e os 16 anos c) 10 anos e os 12 anos		
	7	Na adolescência já não se quer ser criança, mas ainda não se consegue ser adulto: a) Verdadeiro b) Falso		
	8	Na rapariga existe um progressivo alargamento das ancas em função da capacidade reprodutiva: a) Verdadeiro b) Falso		
	9	Dos 10 anos aos 13 anos o adolescente ainda não tem grande consciência do que se está a passar consigo próprio: a) Verdadeiro b) Falso		
	10	Dos 10 anos aos 13 anos o tem atitudes de inconformismo e corre o risco de ter comportamentos agressivos com os outros: a) Verdadeiro b) Falso		
	11	Dos 18 anos aos ... anos o adolescente começa a compreender-se e a encontrar-se consigo mesmo e sente-se melhor integrado no mundo em que vive: a) Verdadeiro b) Falso		
12	Dos 13 anos aos 18 anos o adolescente vive um conflito interior, um conflito de personalidade: a) Verdadeiro b) Falso			
13	A adolescência é marcada por: a) profundas transformações fisiológicas, psicológicas, afetivas, intelectuais e sociais vividas num determinado contexto b) profundas transformações no ambiente (ar, terra, água) c) um crescimento muito sereno sem grandes alterações			

	14	Na adolescência o que acontece aos rapazes e raparigas: a) Crescem pelos , aumento da oleosidade da pele e do cabelo, aumento de peso e altura. b) Crescem as mãos e os pés bem como o cabelo c) Aumenta apenas a zona dos ombros nos rapazes e a zona da bacia nas raparigas.		
	15	A adolescência para os rapazes e raparigas é o tempo de: a) Ser muito certinhos e fazer tudo correto sem erros e aventuras b) Momento de grande entusiasmo seguido de momentos de muita tristeza c) Tempo de fazer tudo o que os pais mandam sem discutir		
	16	Dos 13 aos 18 anos o adolescente é caracterizado pela timidez e sente medo da opinião dos outros fruto de desconfiar de si mesmo. a) Verdadeiro b) Falso		
	17	Dos 18 anos aos ... anos o adolescente vive um acentuado crescimento físico e psíquico. a) Verdadeiro b) Falso		
	18	O que controla a temperatura do corpo, a fome, a sede, as emoções e o comportamento sexual: a) hipotálamo b) fígado c) coração		
	19	Nas raparigas ocorre a mudança da voz que se torna mais grave: a) Verdadeiro b) Falso		
	20	Nos rapazes ocorre um alargamento dos ombros e um forte desenvolvimento muscular: a) Verdadeiro b) Falso		

Grelha da batalha naval


	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										








Porta-aviões		2
Bombardeiro		2
Submarino		1
Lancha Militar		1

PLANIFICAÇÃO NÍVEL IV – PLANO DE AULA UL 3 – A RIQUEZA E O SENTIDO DOS AFETOS						
7º e 8º ano	Tempo de Aula : 50 min	Aula nº20	Lição 22	Data: 10/03/2022		
Sumário: Caixa das emoções. Início do Projeto a desenvolver pelos alunos no âmbito desta unidade letiva 3: Fase da Investigação.						
Aprendizagens essenciais: Discutir a relevância da adolescência na formação da personalidade e no desenvolvimento pessoal; assumir atitudes responsáveis da busca da felicidade pessoal e dos demais.						
METAS 	OBJETIVOS 	CONTEÚDOS 	ESTRATÉGIAS 	TEMPO 	MATERIAIS 	AValiação FORMATIVA 
			Acolhimento e papa-telemóveis	5'	Caderno Guitarra	Assiduidade e pontualidade
			Sumário	5'	Papa-telemóveis	
O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa a comunidade e o mundo B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	3. Conhecer as várias dimensões da personalidade humana 4. Descobrir os fatores de desenvolvimento da adolescência 6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes. 1. Valorizar a paz como valor orientador do sentido da realidade humana.	A personalidade humana: identidade, continuidade, totalidade O crescimento e as mudanças da personalidade: o desenvolvimento da pessoa e a adolescência (compreender quem sou e o que quero fazer com a minha vida) Os amigos e sua influência na personalidade A experiência de maturação dos adolescentes: integração social, desejo de amar e ser amado, dificuldades na escola; dificuldades na relação com a família A paz o grande sonho da humanidade.	Caixinha emoções: sorteio do aluno que vai responder a três perguntas sobre a emoção que lhe saiu.	5'	- Caixinha das emoções	- Empenho - Participação
			Lista de dons pessoais que podem ajudar a turma na realização do projeto: de forma individual e depois a pares.	20'	Folhas com perguntas para responder sobre os seus dons. (An. 40)	- Atenção - Interesse
			Identificação das problemáticas deste projeto e motivação para o projeto.	10'		- Empenho - Atenção - Participação
			Síntese da Aula: realizada a partir de debate com os alunos. - Desafio para os alunos #beyourself - para fazerem em casa	5'	Caderno (An. 41)	- Participação

Síntese: Identificar os nossos talentos, leva-nos a conhecemo-nos para melhor ajudarmos os outros.

Breve descrição dos anexos: 38 e 39








ANEXO 38	
Nome	Ilustração e material
<p>Ficha de investigação de talentos dos alunos</p>	
ANEXO 39	
<p>Desafio #Beyourself</p>	<p>Tirarem uma emoção da caixa e escreverem duas linhas sobre ela para entregar á professora na próxima aula.</p>

PLANIFICAÇÃO NÍVEL IV – PLANO DE AULA UL 3 – A RIQUEZA E O SENTIDO DOS AFETOS						
7º e 8º ano	Tempo de Aula : 50 min	Aula nº 21	Lição 23	Data: 17/03/2022		
Sumário: Caixa das emoções. Fase de preparação do projeto: Apresentar o paddlet do projeto. Reflexão sobre a forma de investigação do tema. Desafio #Beyourself.						
Aprendizagens essenciais: Discutir a relevância da adolescência na formação da personalidade e no desenvolvimento pessoal; assumir atitudes responsáveis da busca da felicidade pessoal e dos demais.						
METAS 	OBJETIVOS 	CONTEÚDOS 	ESTRATÉGIAS 	TEMPO 	MATERIAIS 	AValiação FORMATIVA 
			Acolhimento e papa-telemóveis	5'	Caderno Guitarra	Assiduidade e pontualidade
			Sumário	5'	Papa-telemóveis	
O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa a comunidade e o mundo B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana. N. Promover o bem comum e o cuidado do outro	3. Conhecer as várias dimensões da personalidade humana	A personalidade humana: identidade, continuidade, totalidade	Caixinha emoções: sorteio do aluno que vai responder a três perguntas sobre a emoção que lhe saiu.	5'	- Caixinha das emoções	- Empenho - Participação
	5. Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.	Experimentar novas formas de resolver problemas ético-morais: consciência e autonomia moral	Pesquisa e reflexão sobre a forma de recolher informação sobre a necessidade decidida pela turma no âmbito da escola e das dificuldades dos alunos.	30'	Escrever no caderno perguntas para iniciarem investigação sobre o tema do projeto. (An. 42) Paddlet do projeto (An. 43)	- Atenção - Interesse - Empenho - Participação
	6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes. 7. Valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento	A experiência de maturação dos adolescentes: integração social, desejo de amar e ser amado, dificuldades na relação com a família O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros. Diálogo, perdão e reconciliação	Síntese da Aula: realizada a partir de debate com os alunos. - Desafio para os alunos #beyourself - para fazerem em casa	5'	Caderno (An. 44)	- Atenção

Síntese: A adolescência é um momento muito importante para nos conhecermos na forma como nos relacionamos.

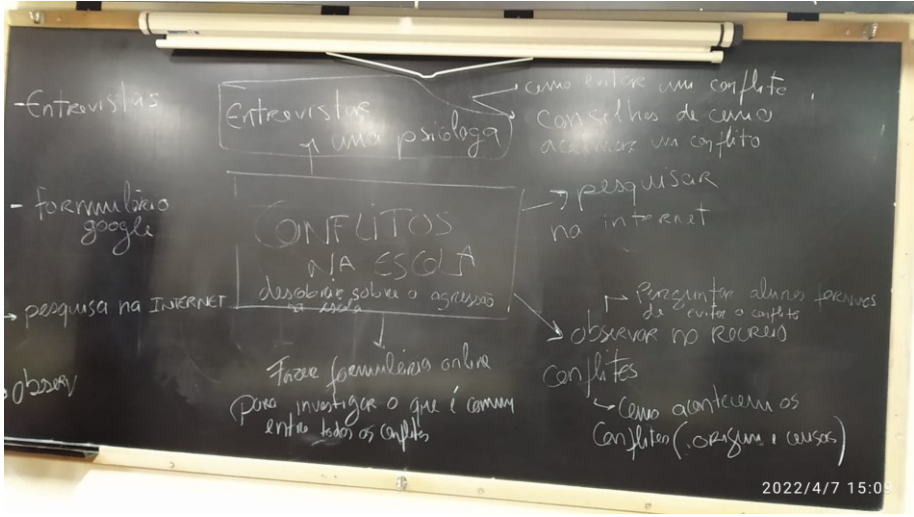
Breve descrição dos anexos: 40, 41 e 42








ANEXO 40	
Nome	Ilustração e material
Perguntas para ajudar a encontrar métodos de investigação	<ul style="list-style-type: none"> - Como podem descobrir? Jornais, jornais da escola, internet, pessoas, notícias. Façam uma lista de onde podem encontrar a informação sobre o assunto específico que vos foi confiado e que quiseram aprofundar. - Entrevista: Quem podem entrevistar sobre este assunto em concreto. Perguntas que lhe querem fazer: - Fazer sondagens entre colegas: criar formulário online para os colegas responderem na escola sobre o tema. A quantos alunos, professores, assistentes operacionais? - Observar por experiência: Como podemos recolher informação sobre o assunto através da observação. Onde vamos? Como vamos fazer?
ANEXO 41	
Paddlet	<p>Ferramenta onde os alunos poderão editar e colocar um resumo pequeno do projeto da aula para todos termos acesso online. Assim, todos poderemos ver o que estamos a ir conseguindo fazer.</p> <p>https://tt.com/projetoEMRC/7okjqv84zhs1ud5m</p>
ANEXO 42	
Desafio #beyourself	Tirar um sentimento ao calhas e pedir a um familiar lá de casa para o explicar. Escrever num papel o que essa pessoa disse e trazer.








PLANIFICAÇÃO NÍVEL IV – PLANO DE AULA UL 3 – A RIQUEZA E O SENTIDO DOS AFETOS						
7º e 8º ano	Tempo de Aula : 50 min	Aula nº 21	Lição 23	Data: 17/03/2022		
Sumário: Caixa das emoções. Fase de preparação do projeto: Apresentar o paddlet do projeto. Reflexão sobre a forma de investigação do tema. Desafio #Beyourself.						
Aprendizagens essenciais: Discutir a relevância da adolescência na formação da personalidade e no desenvolvimento pessoal; assumir atitudes responsáveis da busca da felicidade pessoal e dos demais.						
METAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	TEMPO	MATERIAIS	AVALIAÇÃO FORMATIVA
						
			Acolhimento e papa-telemóveis	5'	Caderno Guitarra	Assiduidade e pontualidade
			Sumário	5'	Papa-telemóveis	
<p>O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa a comunidade e o mundo</p> <p>B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história</p> <p>Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.</p> <p>N. Promover o bem comum e o cuidado do outro</p>	3. Conhecer as várias dimensões da personalidade humana	A personalidade humana: identidade, continuidade, totalidade	Caixinha emoções: sorteio do aluno que vai responder a três perguntas sobre a emoção que lhe saiu.	5'	- Caixinha das emoções	- Empenho - Participação
	5. Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.	Experimentar novas formas de resolver problemas ético-morais: consciência e autonomia moral	Pesquisa e reflexão sobre a forma de recolher informação sobre a necessidade decidida pela turma no âmbito da escola e das dificuldades dos alunos.	30'	Escrever no caderno perguntas para iniciarem investigação sobre o tema do projeto. (An. 42)	- Atenção - Interesse - Empenho - Participação
	6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes. 7. Valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento	A experiência de maturação dos adolescentes: integração social, desejo de amar e ser amado, dificuldades na relação com a família	Síntese da Aula: realizada a partir de debate com os alunos.	5'	Caderno	- Atenção
	4. Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito de valores com base no reconhecimento da dignidade da pessoa.	O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros. Diálogo, perdão e reconciliação	- Desafio para os alunos #beyourself - para fazerem em casa		(An. 44)	

Síntese: A adolescência é um momento muito importante para nos conhecermos na forma como nos relacionamos.

Breve descrição dos anexos: 43, 44 e 45

ANEXO 43	
Nome	Ilustração e material
<p>Perguntas para ajudar a encontrar métodos de investigação</p>	<p>- Como podem descobrir? Jornais, jornais da escola, internet, pessoas, notícias. Façam uma lista de onde podem encontrar a informação sobre o assunto específico que vos foi confiado e que quiseram aprofundar.</p> <p>- Entrevista: Quem podem entrevistar sobre este assunto em concreto. Perguntas que lhe querem fazer:</p> <p>- Fazer sondagens entre colegas: criar formulário online para os colegas responderem na escola sobre o tema. A quantos alunos, professores, assistentes operacionais?</p> <p>- Observar por experiência: Como podemos recolher informação sobre o assunto através da observação. Onde vamos? Como vamos fazer?</p> 
ANEXO 44	
<p>Paddlet</p>	<p>Ferramenta onde os alunos poderão editar e colocar um resumo pequeno do projeto da aula para todos termos acesso online. Assim, todos poderemos ver o que estamos a ir conseguindo fazer.</p> <p>https://padlet.com/projetoEMRC/7okjqv84zhs1ud5m</p>
ANEXO 45	
<p>Desafio #beyourself</p>	<p>Tirar um sentimento ao calhas e pedir a um familiar lá de casa para o explicar. Escrever num papel o que essa pessoa disse e trazer.</p>








PLANIFICAÇÃO NÍVEL IV – PLANO DE AULA UL 3 – A RIQUEZA E O SENTIDO DOS AFETOS						
7º e 8º ano	Tempo de Aula : 50 min	Aula nº 22	Lição 24	Data: 24/03/2022		
Sumário: Visita de três dias ao Portinho da Arrábida. Dois jogos de Kahoot sobre a Quaresma e a Páscoa.						
Aprendizagens essenciais:						
METAS 	OBJETIVOS 	CONTEÚDOS 	ESTRATÉGIAS 	TEMPO 	MATERIAIS 	AVALIAÇÃO FORMATIVA 
			Acolhimento e papa-telemóveis	5'	Caderno Guitarra	Assiduidade e pontualidade
			Sumário	5'	Papa-telemóveis	
			Explicação do encontro ao Portinho da Arrábida.	10'		- Empenho - Participação - Atenção - Interesse - Empenho - Participação
			Kahoots propostos pelo professor sobre a Quaresma e a Páscoa	30'		

PLANIFICAÇÃO NÍVEL IV – PLANO DE AULA UL 3 – A RIQUEZA E O SENTIDO DOS AFETOS						
7º e 8º ano	Tempo de Aula : 50 min	Aula nº 23	Lição 25	Data: 31/03/2022		
Sumário: Caixa das emoções. Fase de preparação do projeto: Construção da lista de dons e organização de grupos de investigação. Desafio #Beyourself.						
Aprendizagens essenciais: Assumir atitudes responsáveis da busca da felicidade pessoal e dos demais; identificar a Paz como condição essencial para a convivência humana; compreender a fragilidade humana adquirindo comportamentos de compaixão diante do outro.						
METAS 	OBJETIVOS 	CONTEÚDOS 	ESTRATÉGIAS 	TEMPO 	MATERIAIS 	AVALIAÇÃO FORMATIVA 
			Acolhimento e papa-telemóveis	5'	Caderno Guitarra	Assiduidade e pontualidade
			Sumário	5'	Papa-telemóveis	
<p>O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa a comunidade e o mundo</p> <p>B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história</p> <p>Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.</p> <p>N. Promover o bem comum e o cuidado do outro</p>	<p>3. Conhecer as várias dimensões da personalidade humana</p>	<p>A personalidade humana: identidade, continuidade, totalidade</p>	<p>Caixinha emoções: sorteio do aluno que vai responder a três perguntas sobre a emoção que lhe saiu.</p>	5'	- Caixinha das emoções	<p>- Empenho</p> <p>- Participação</p>
	<p>5. Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.</p>	<p>Experimentar novas formas de resolver problemas ético-morais: consciência e autonomia moral</p>	<p>Ouvir cada aluno a complementar a lista de dons do paddlet de outro aluno.</p> <p>Ouvir as propostas de investigação dos alunos sobre o tema.</p>	30'	<p>Recurso do Paddlet</p> <p>Folhas dos diários de #beyourself com as suas propostas (An. 45)</p>	
	<p>6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes.</p> <p>7. valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento</p>	<p>A experiência de maturação dos adolescentes: integração social, desejo de amar e ser amado, dificuldades na escola; dificuldades na relação com a família</p>	<p>Organizar os grupos de investigação consoante o entusiasmo pelas propostas.</p>	5'	Caderno	<p>- Atenção</p>
<p>4. Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito de valores com base no reconhecimento da dignidade da pessoa.</p>	<p>O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros.</p> <p>Diálogo, perdão e reconciliação</p>	<p>Síntese da Aula: realizada a partir de debate com os alunos.</p> <p>- Desafio para os alunos #beyourself - para fazerem em casa</p>		(An. 46)		

Síntese: Fazermos parte de um projeto ajuda-nos a sermos mais responsáveis e termos uma voz na nossa comunidade.

Breve descrição dos anexos: 46 e 47








ANEXO 46	
Nome	Ilustração e material
Paddlet	<p>Abrir o paddlet e propor que um aluno faça de secretário. Pedir que um aluno comente as habilidades e interesses do outro e depois ela acrescenta no paddlet. Só pode comentar no post do paddlet o que permite ver o crescimento da lista com o passar do tempo. Fazer com que pensem em coisas boas que os outros alunos são capazes de fazer e de pôr a render para o projeto.</p> <p>Link para o paddlet: https://padlet.com/projetoEMRC/7okjqv84zhs1ud5m</p> <p>De seguida, ver a que conclusões chegaram os grupos com as perguntas da última aula e definir como é que os alunos podem começar a investigar o problema a que chegaram.</p> <p>Formar os grupos consoante as propostas, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se tiverem pessoas para entrevistar - Cheguem à conclusão de que fazer um formulário para várias pessoas, alunos e etc preencherem é importante. - Tenham chegado à conclusão de que seria bom observar conflitos no exterior, então um grupo ficaria encarregue de estar mais atento e procurar saber as origens do conflito e fazer relatórios sobre isso. - Investigação online sobre o assunto. <p>Assim, para a próxima aula os alunos podem trazer já conclusões a que chegaram e depois juntar informação.</p> <p>Definir aluno para escrever no paddlet as conclusões da aula, os grupos e as tarefas. (Matilde)</p>
ANEXO 47	
Desafio #Beyourself	Tirar uma emoção ao calhas no recreio e desafiar 5 colegas a responder às 3 questões. Trazer o nome dos colegas e as emoções que lhes calharam para a aula.

PLANIFICAÇÃO NÍVEL IV – PLANO DE AULA UL 3 – A RIQUEZA E O SENTIDO DOS AFETOS						
7º e 8º ano	Tempo de Aula : 50 min	Aula nº 24	Lição 26	Data: 07/04/2022		
Sumário: Caixa das emoções. Fase de preparação do projeto: organização de grupos de investigação. Desafio #Beyourself.						
Aprendizagens essenciais: Identificar a Paz como condição essencial para a convivência humana; assumir atitudes responsáveis pela construção da paz; compreender a fragilidade humana adquirindo comportamentos de compaixão diante do outro.						
METAS 	OBJETIVOS 	CONTEÚDOS 	ESTRATÉGIAS 	TEMPO 	MATERIAIS 	AValiação FORMATIVA 
			Acolhimento e papa-telemóveis	5'	Caderno Guitarra	Assiduidade e pontualidade
			Sumário	5'	Papa-telemóveis	
<p>O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa a comunidade e o mundo</p> <p>B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história</p> <p>Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.</p> <p>N. Promover o bem comum e o cuidado do outro</p>	<p>3. Conhecer as várias dimensões da personalidade humana</p>	<p>A personalidade humana: identidade, continuidade, totalidade</p>	<p>Caixinha emoções: sorteio do aluno que vai responder a três perguntas sobre a emoção que lhe saiu.</p>	5'	- Caixinha das emoções	<p>- Empenho</p> <p>- Participação</p>
	<p>5. Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.</p>	<p>Experimentar novas formas de resolver problemas ético-morais: consciência e autonomia moral</p>	<p>Ouvir as propostas de investigação dos alunos sobre o tema.</p>	30'	<p>Recurso do Paddlet</p> <p>Folhas dos diários de #beyourself com as suas propostas (An. 47)</p>	
	<p>6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes.</p> <p>7. valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento</p>	<p>A experiência de maturação dos adolescentes: integração social, desejo de amar e ser amado, dificuldades na escola; dificuldades na relação com a família</p>	<p>Organizar os grupos de investigação consoante o entusiasmo pelas propostas.</p>			
	<p>4. Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito de valores com base no reconhecimento da dignidade da pessoa.</p>	<p>O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros.</p> <p>Diálogo, perdão e reconciliação</p>	<p>Síntese da Aula: realizada a partir de debate com os alunos.</p> <p>- Desafio para os alunos #beyourself - para fazerem em casa</p>	5'	<p>Caderno</p> <p>(An. 48)</p>	<p>- Atenção</p>

Síntese: Investigarmos sobre o problema: conflitos na escola entre colegas, ajuda-nos a não sermos conflituosos.


Breve descrição dos anexos: 48 e 49

ANEXO 48	
Nome	Ilustração e material
Paddlet	<p>Ver a que conclusões chegaram os grupos com as perguntas da última aula e definir como é que os alunos podem começar a investigar o problema a que chegaram.</p> <p>Formar os grupos consoante as propostas, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se tiverem pessoas para entrevistar - Cheguem à conclusão de que fazer um formulário para várias pessoas, alunos e etc preencherem é importante. - Tenham chegado à conclusão de que seria bom observar conflitos no exterior, então um grupo ficaria encarregue de estar mais atento e procurar saber as origens do conflito e fazer relatórios sobre isso. - Investigação online sobre o assunto. <p>Assim, para a próxima aula os alunos podem trazer já conclusões a que chegaram e depois juntar informação.</p> <p>Definir aluno para escrever no paddlet as conclusões da aula, os grupos e as tarefas. (Matilde)</p>
ANEXO 49	
Desafio #Beyourself	Retirar uma emoção da caixa e colocar numa rede social, que tenham, se não tiverem, enviar para a professora algo sobre isso.

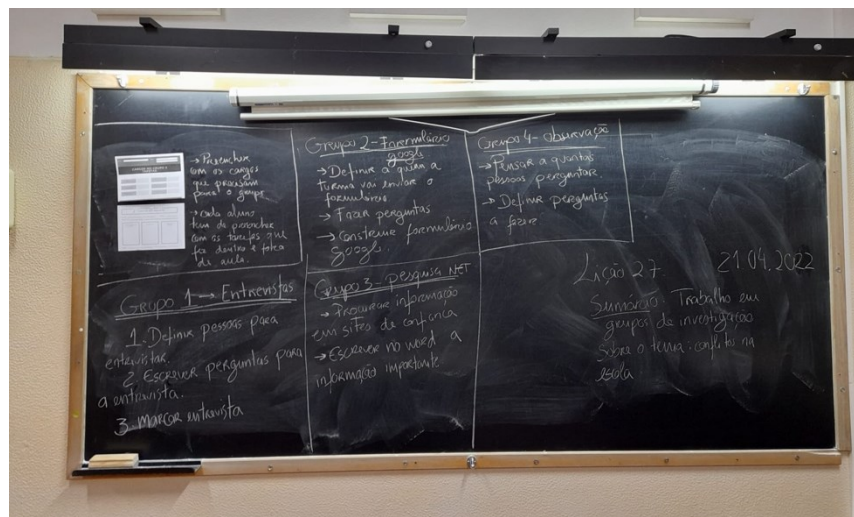
PLANIFICAÇÃO NÍVEL IV – PLANO DE AULA UL 3 – A RIQUEZA E O SENTIDO DOS AFETOS						
7º e 8º ano	Tempo de Aula : 50 min	Aula nº 25	Lição 27	Data: 21/04/2022		
Sumário: Trabalho em grupos de investigação sobre o tema escolhido pelos alunos: Conflitos entre colegas. Desafio #beyourself.						
Aprendizagens essenciais: Identificar a Paz como condição essencial para a convivência humana; assumir atitudes responsáveis pela construção da paz; compreender a fragilidade humana adquirindo comportamentos de compaixão diante do outro.						
METAS 	OBJETIVOS 	CONTEÚDOS 	ESTRATÉGIAS 	TEMPO 	MATERIAIS 	AVALIAÇÃO FORMATIVA 
			Acolhimento	5'	Caderno Guitarra	Assiduidade e pontualidade
			Sumário	5'	Papa-telemóveis	
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história	4. Descobrir os fatores da adolescência 5. Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.	A importância da família e da escola na formação da personalidade. Experimentar novas formas de resolver problemas ético-morais: consciência e autonomia moral	Trabalho de grupos de investigação sobre o tema Distribuição de cargos e tarefas	35'	Padlet do projeto https://padlet.com/projetoEMRC/7okjqv84zhs1ud5m (An. 49)	- Empenho - Participação - Trabalho em grupo - Atenção - Interesse -
Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes. 7. valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento	A experiência de maturação dos adolescentes: integração social, desejo de amar e ser amado, dificuldades na escola; dificuldades na relação com a família	Síntese da Aula: realizada a partir de debate com os alunos.	5'	Caderno	- Atenção
N. Promover o bem comum e o cuidado do outro	4. Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito de valores com base no reconhecimento da dignidade da pessoa.	O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros. Diálogo, perdão e reconciliação				








Síntese: Trabalho de investigação sobre o tema permite-nos obter um olhar mais objetivo.

Breve descrição do anexo: 50

ANEXO 50	
Nome	Ilustração e material
<p>Ficha de cargos do grupo e ficha de tarefas realizadas pelo grupo</p>	

Momento de explicação das tarefas de cada grupo e início dos trabalhos de grupo.










PLANIFICAÇÃO NÍVEL IV – PLANO DE AULA UL 3 – A RIQUEZA E O SENTIDO DOS AFETOS						
7º e 8º ano	Tempo de Aula : 50 min	Aula nº 26	Lição 28	Data: 28/04/2022		
Sumário: Trabalho em grupos de investigação sobre o tema escolhido pelos alunos: Conflitos entre colegas.						
Aprendizagens essenciais: Assumir atitudes responsáveis da busca da felicidade pessoal e dos demais; assumir atitudes responsáveis pela construção da paz; compreender a fragilidade humana adquirindo comportamentos de compaixão diante do outro.						
METAS 	OBJETIVOS 	CONTEÚDOS 	ESTRATÉGIAS 	TEMPO 	MATERIAIS 	AVALIAÇÃO FORMATIVA 
			Acolhimento	5'	Caderno Guitarra	Assiduidade e pontualidade
			Sumário	5'	Papa-telemóveis	
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história	4. Descobrir os fatores da adolescência 5. Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.	A importância da família e da escola na formação da personalidade. Experimentar novas formas de resolver problemas ético-morais: consciência e autonomia moral	Continuação dos Trabalho de grupos de investigação sobre o tema	35'	Paddlet do projeto https://padlet.com/projetoEMRC/7okjqv84zhs1ud5m Fichas de tarefas e cargos (An. 50)	- Empenho - Participação - Trabalho em grupo - Atenção - Interesse -
Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes. 7. valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento	A experiência de maturação dos adolescentes: integração social, desejo de amar e ser amado, dificuldades na escola; dificuldades na relação com a família				
N. Promover o bem comum e o cuidado do outro	4. Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito de valores com base no reconhecimento da dignidade da pessoa.	O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros. Diálogo, perdão e reconciliação	Síntese da Aula: realizada a partir de debate com os alunos.	5'	Caderno	- Atenção

Síntese: Trabalho de investigação sobre o tema permite-nos obter um olhar mais objetivo, ajudando-nos a obter formas de perceber o bem e o mal.

Breve descrição do anexo: 51








ANEXO 51																
Nome	Ilustração e material															
<p>Ficha de cargos do grupo e ficha de tarefas realizadas pelo grupo</p>	<div style="border: 1px solid gray; padding: 10px;"> <p>GRUPO: <input style="width: 150px;" type="text"/> DATA: <input style="width: 80px;" type="text"/></p> <p>PROF.: <input style="width: 180px;" type="text"/></p> <div style="background-color: #333; color: white; padding: 5px; text-align: center; font-weight: bold; font-size: 1.2em;">CARGOS NO GRUPO E TAREFAS:</div> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <tr> <td style="width: 30%; padding: 5px; border: 1px solid gray;"> PORTA-VOZ <small>O QUE VAI FALAR COM A PROFESSORA</small> </td> <td style="width: 20%; padding: 5px; border: 1px solid gray;"><input style="width: 90%;" type="text"/></td> <td style="width: 30%; padding: 5px; border: 1px solid gray;"><input style="width: 90%;" type="text"/></td> <td style="width: 20%; padding: 5px; border: 1px solid gray;"><input style="width: 90%;" type="text"/></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px; border: 1px solid gray;"> O DO TELEMÓVEL <small>PODE USAR O TELEMÓVEL</small> </td> <td style="padding: 5px; border: 1px solid gray;"><input style="width: 90%;" type="text"/></td> <td style="padding: 5px; border: 1px solid gray;"><input style="width: 90%;" type="text"/></td> <td style="padding: 5px; border: 1px solid gray;"><input style="width: 90%;" type="text"/></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px; border: 1px solid gray;"> O QUE ESCREVE O QUE É PRECISO FAZER </td> <td style="padding: 5px; border: 1px solid gray;"><input style="width: 90%;" type="text"/></td> <td style="padding: 5px; border: 1px solid gray;"><input style="width: 90%;" type="text"/></td> <td style="padding: 5px; border: 1px solid gray;"><input style="width: 90%;" type="text"/></td> </tr> </table> <div style="margin-top: 20px; border: 1px solid gray; padding: 10px; text-align: center;"> <p> TAREFAS DO PROJETO</p> <p>NOME: <input style="width: 200px;" type="text"/> CARGO: <input style="width: 100px;" type="text"/></p> <p>OBJETIVOS: <input style="width: 350px;" type="text"/></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <tr> <td style="width: 33%; padding: 5px; border: 1px solid gray; text-align: center;"> O QUE TENHO DE FAZER: </td> <td style="width: 33%; padding: 5px; border: 1px solid gray; text-align: center;"> O QUE FIZ: </td> <td style="width: 33%; padding: 5px; border: 1px solid gray; text-align: center;"> O QUE FALTA FAZER: </td> </tr> </table> <p style="margin-top: 10px;">NOME: <input style="width: 200px;" type="text"/> DATA: <input style="width: 80px;" type="text"/> AULA: <input style="width: 60px;" type="text"/></p> </div> </div>	PORTA-VOZ <small>O QUE VAI FALAR COM A PROFESSORA</small>	<input style="width: 90%;" type="text"/>	<input style="width: 90%;" type="text"/>	<input style="width: 90%;" type="text"/>	O DO TELEMÓVEL <small>PODE USAR O TELEMÓVEL</small>	<input style="width: 90%;" type="text"/>	<input style="width: 90%;" type="text"/>	<input style="width: 90%;" type="text"/>	O QUE ESCREVE O QUE É PRECISO FAZER	<input style="width: 90%;" type="text"/>	<input style="width: 90%;" type="text"/>	<input style="width: 90%;" type="text"/>	O QUE TENHO DE FAZER:	O QUE FIZ:	O QUE FALTA FAZER:
	PORTA-VOZ <small>O QUE VAI FALAR COM A PROFESSORA</small>	<input style="width: 90%;" type="text"/>	<input style="width: 90%;" type="text"/>	<input style="width: 90%;" type="text"/>												
O DO TELEMÓVEL <small>PODE USAR O TELEMÓVEL</small>	<input style="width: 90%;" type="text"/>	<input style="width: 90%;" type="text"/>	<input style="width: 90%;" type="text"/>													
O QUE ESCREVE O QUE É PRECISO FAZER	<input style="width: 90%;" type="text"/>	<input style="width: 90%;" type="text"/>	<input style="width: 90%;" type="text"/>													
O QUE TENHO DE FAZER:	O QUE FIZ:	O QUE FALTA FAZER:														

PLANIFICAÇÃO NÍVEL IV – PLANO DE AULA UL 3 – A RIQUEZA E O SENTIDO DOS AFETOS						
7º e 8º ano	Tempo de Aula : 50 min	Aula nº 27	Lição 29	Data: 05/05/2022		
Sumário: Finalização dos trabalhos de grupo da Fase de investigação. Início da fase de ação em novos grupos.						
Aprendizagens essenciais: Assumir atitudes responsáveis da busca da felicidade pessoal e dos demais; assumir atitudes responsáveis pela construção da paz; compreender a fragilidade humana adquirindo comportamentos de compaixão diante do outro.						
METAS 	OBJETIVOS 	CONTEÚDOS 	ESTRATÉGIAS 	TEMPO 	MATERIAIS 	AVALIAÇÃO FORMATIVA 
			Acolhimento	5'	Caderno Guitarra	Assiduidade e pontualidade
			Sumário	5'	Papa-telemóveis	
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história	4. Descobrir os fatores da adolescência 5. Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.	A importância da família e da escola na formação da personalidade. Experimentar novas formas de resolver problemas ético-morais: consciência e autonomia moral	Continuação dos Trabalho de grupos de investigação sobre o tema Apresentação de conclusões de alguns grupos (aos grupos que apresentam conclusões apresentar ficha de reflexão sobre o projeto)	35'	Paddlet do projeto https://padlet.com/projetoEMRC/7okjqv84zhs1ud5m Ficha de reflexão (An. 51)	- Empenho - Participação - Trabalho em grupo - Atenção - Interesse -
Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes. 7. Valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento	A experiência de maturação dos adolescentes: integração social, desejo de amar e ser amado, dificuldades na escola; dificuldades na relação com a família	Síntese da Aula: realizada a partir de debate com os alunos.	5'	Caderno	- Atenção
N. Promover o bem comum e o cuidado do outro	4. Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito de valores com base no reconhecimento da dignidade da pessoa.	O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros. Diálogo, perdão e reconciliação				

Síntese: Os conflitos podem ser resolvidos com prevenção, isto é, podemos prevenir os nossos conflitos compreendendo a pessoa.


Breve descrição do anexo: 52








ANEXO 52	
Nome	Ilustração e material
<p>Ficha de reflexão sobre o trabalho de grupo da fase de investigação.</p> <p>(Segundo o modelo de Cathryn Kaye)</p>	<p>The worksheet is titled "PROJETO ESCOLAR" in green and "REFLEXÃO" in orange. It features a "Nome:" label with a blank line. Below are four rounded rectangular boxes with green borders and radiating lines, each with an orange heading: "O QUE FIZ:", "COMO ME SENTI A REALIZAR A TAREFA", "IDEIAS QUE CONSEGUI TER:", and "QUESTÕES COM QUE FIQUEI:". The background is a light green crumpled paper texture.</p>

PLANIFICAÇÃO NÍVEL IV – PLANO DE AULA UL 3 – A RIQUEZA E O SENTIDO DOS AFETOS						
7º e 8º ano	Tempo de Aula : 50 min	Aula nº 28	Lição 30	Data: 12/05/2022		
Sumário: Reestruturação dos grupos e início de construção do site e dos seus conteúdos pelos diversos grupos de trabalho.						
Aprendizagens essenciais: Assumir atitudes responsáveis da busca da felicidade pessoal e dos demais; assumir atitudes responsáveis pela construção da paz; compreender a fragilidade humana adquirindo comportamentos de compaixão diante do outro.						
METAS 	OBJETIVOS 	CONTEÚDOS 	ESTRATÉGIAS 	TEMPO 	MATERIAIS 	AVALIAÇÃO FORMATIVA 
			Acolhimento	5'	Caderno Guitarra	Assiduidade e pontualidade
			Sumário	5'	Papa-telemóveis	
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história	4. Descobrir os fatores da adolescência 5. Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.	A importância da família e da escola na formação da personalidade. Experimentar novas formas de resolver problemas ético-morais: consciência e autonomia moral	Reestruturação dos grupos Para construção do site e seus conteúdos. Ficha de reflexão dada aos grupos que ainda não a tinham realizado.	35'	Paddlet do projeto https://padlet.com/projetoEMRC/7okjqv84zhs1ud5m Ficha de reflexão (An. 52)	- Empenho - Participação - Trabalho em grupo - Atenção - Interesse -
Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes. 7. valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento	A experiência de maturação dos adolescentes: integração social, desejo de amar e ser amado, dificuldades na escola; dificuldades na relação com a família	Divisão dos grupos em grupo para realização de vídeos, grupos para construção do design do site, grupos para conteúdos escritos e multimédia.		Ferramenta Wix (An. 53)	
N. Promover o bem comum e o cuidado do outro	4. Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito de valores com base no reconhecimento da dignidade da pessoa.	O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros. Diálogo, perdão e reconciliação	Síntese da Aula: realizada a partir de debate com os alunos.	5'	Caderno	- Atenção

Síntese: Trabalho de investigação sobre o tema permite-nos obter um olhar mais objetivo sobre a realidade.

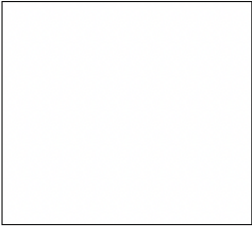



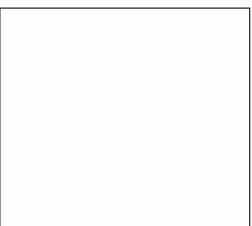
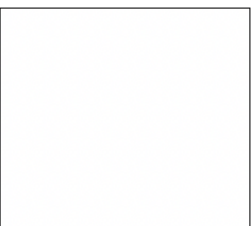
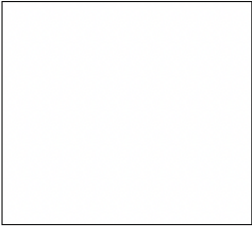



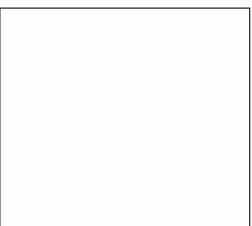
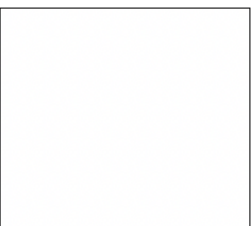
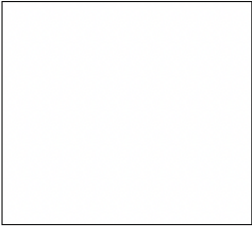



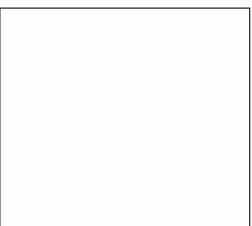
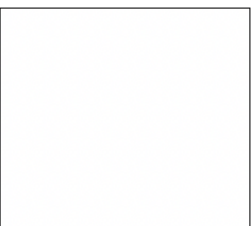
Breve descrição dos anexos: 53 e 54








ANEXO 53	
Nome	Ilustração e material
<p>Ficha de reflexão sobre o trabalho de grupo da fase de investigação.</p> <p>(Segundo o modelo de Cathryn Kaye)</p> <p>Realização da ficha de reflexão para os grupos que não finalizaram a fase de investigação na última aula.</p>	
ANEXO 54	
<p>Wix sites</p>	<p>A ferramenta Wix, é uma ferramenta de construção de sites online de forma gratuita e muito intuitiva. Os alunos são capazes, através dos recursos que o site apresenta, criar o seu próprio site sem necessidade de formação prévia em programação.</p> <p>https://pt.wix.com/</p>

PLANIFICAÇÃO NÍVEL IV – PLANO DE AULA UL 3 – A RIQUEZA E O SENTIDO DOS AFETOS						
7º e 8º ano	Tempo de Aula : 50 min	Aula nº 29	Lição 31	Data: 19/05/2022		
Sumário: Construção do site em diversos grupos de trabalho e início da criação do guião do vídeo.						
Aprendizagens essenciais: Assumir atitudes responsáveis da busca da felicidade pessoal e dos demais; assumir atitudes responsáveis pela construção da paz; compreender a fragilidade humana adquirindo comportamentos de compaixão diante do outro.						
METAS 	OBJETIVOS 	CONTEÚDOS 	ESTRATÉGIAS 	TEMPO 	MATERIAIS 	AVALIAÇÃO FORMATIVA 
			Acolhimento	5'	Caderno Guitarra	Assiduidade e pontualidade
			Sumário	5'	Papa-telemóveis	
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história	4. Descobrir os fatores da adolescência 5. Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.	A importância da família e da escola na formação da personalidade. Experimentar novas formas de resolver problemas ético-morais: consciência e autonomia moral	Continuação da construção do site. Início da criação do vídeo para o site. Início da criação de métodos de divulgação do site.	35'	Paddlet do projeto https://padlet.com/projetoEMRC/7okjqv84zhs1ud5m Folha de story telling (An. 54)	- Empenho - Participação - Trabalho em grupo - Atenção - Interesse -
Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes. 7. valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento	A experiência de maturação dos adolescentes: integração social, desejo de amar e ser amado, dificuldades na escola; dificuldades na relação com a família	Síntese da Aula: realizada a partir de debate com os alunos.	5'	Caderno	- Atenção
N. Promover o bem comum e o cuidado do outro	4. Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito de valores com base no reconhecimento da dignidade da pessoa.	O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros. Diálogo, perdão e reconciliação				

Síntese: Os conflitos destroem relações pelo que é necessário perdoar.

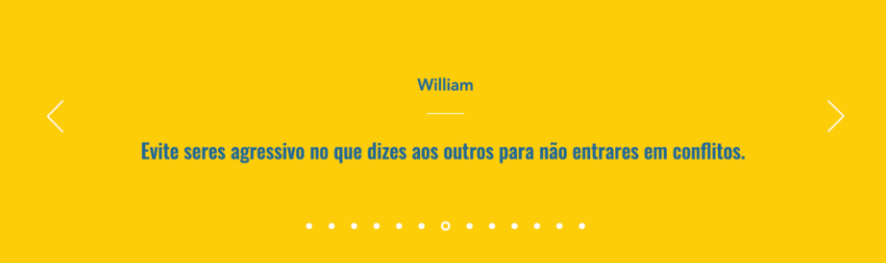
Breve descrição do anexo: 55








ANEXO 55							
Nome	Ilustração e material						
<p>Guião de Story-telling: Folha de guião de vídeo normal criada para ajudar os alunos a comporem as cenas do vídeo que querem fazer.</p>	<p>ESCREVER GUIÃO DO VÍDEO</p> <table border="1"><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> <p>Membros do grupo: _____</p> <p>1</p>						
							
							
							

PLANIFICAÇÃO NÍVEL IV – PLANO DE AULA UL 3 – A RIQUEZA E O SENTIDO DOS AFETOS						
7º e 8º ano	Tempo de Aula : 50 min	Aula nº 30	Lição 32	Data: 26/05/2022		
Sumário: Criação de frases para o site. Construção do site em diversos grupos de trabalho e gravações de vídeo para colocar no site.						
Aprendizagens essenciais: Assumir atitudes responsáveis da busca da felicidade pessoal e dos demais; assumir atitudes responsáveis pela construção da paz; compreender a fragilidade humana adquirindo comportamentos de compaixão diante do outro.						
METAS 	OBJETIVOS 	CONTEÚDOS 	ESTRATÉGIAS 	TEMPO 	MATERIAIS 	AVALIAÇÃO FORMATIVA 
			Acolhimento	5'	Caderno Guitarra Papa-telemóveis	Assiduidade e pontualidade
			Sumário	5'		
B. Construir uma chave de leitura religiosa da vida e da história	4. Descobrir os fatores da adolescência 5. Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.	A importância da família e da escola na formação da personalidade. Experimentar novas formas de resolver problemas ético-morais: consciência e autonomia moral	Continuação da construção do site. Criação de frases por cada aluno para colocar no site. Gravações para vídeo para o site.	35'	Paddlet do projeto https://padlet.com/projetoEMRC/7okjqv84zhs1ud5m Caneta e papel (An. 55) Telemóvel, microfone	- Empenho - Participação - Trabalho em grupo - Atenção - Interesse -
Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes. 7. valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento	A experiência de maturação dos adolescentes: integração social, desejo de amar e ser amado, dificuldades na escola; dificuldades na relação com a família	Início da criação de métodos de divulgação do site.			
N. Promover o bem comum e o cuidado do outro	4. Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito de valores com base no reconhecimento da dignidade da pessoa.	O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros. Diálogo, perdão e reconciliação	Síntese da Aula: realizada a partir de debate com os alunos.	5'	Caderno	- Atenção

Síntese: Aquilo que eu vivo ajuda os outros a entenderem-se melhor.

Breve descrição do anexo: 56








ANEXO 56	
Nome	Ilustração e material
A criação de frases para o site foi feita por cada aluno. Assim no site, ficará visível o nome e o conselho que o aluno da turma quer dar às pessoas que visualizarem o site.	

PLANIFICAÇÃO NÍVEL IV – PLANO DE AULA UL 3 – A RIQUEZA E O SENTIDO DOS AFETOS						
7º e 8º ano	Tempo de Aula : 50 min		Aula nº 31	Lição 33	Data: 02/06/2022	
Sumário: Gravações para mini-vídeo da turma. Finalização do site. Momento de reflexão sobre a temática dos conflitos.						
Aprendizagens essenciais: Assumir atitudes responsáveis da busca da felicidade pessoal e dos demais; valorizar a mensagem cristã para a vivência do ser humano; compreender a fragilidade humana adquirindo comportamentos de compaixão diante do outro.						
METAS 	OBJETIVOS 	CONTEÚDOS 	ESTRATÉGIAS 	TEMPO 	MATERIAIS 	AVALIAÇÃO FORMATIVA 
			Acolhimento	5'	Caderno Guitarra	Assiduidade e pontualidade
			Sumário	5'	Papa-telemóveis	
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história	4. Descobrir os fatores da adolescência 5. Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.	A importância da família e da escola na formação da personalidade. Experimentar novas formas de resolver problemas ético-morais: consciência e autonomia moral	Finalização do site – fotografias para colocar no site. Gravações para vídeo para o site.	35'	Paddlet do projeto https://padlet.com/projetoEMRC/7okjqv84zhs1ud5m Pulseiras de EMRC	- Empenho - Participação - Trabalho em grupo - Atenção - Interesse -
Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes. 7. valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento	A experiência de maturação dos adolescentes: integração social, desejo de amar e ser amado, dificuldades na escola; dificuldades na relação com a família O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros.	Criação de métodos de divulgação do site. Reflexão sobre a temática: conflitos na escola.		Ferramenta Canva (An. 56)	
N. Promover o bem comum e o cuidado do outro	4. Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito de valores com base no reconhecimento da dignidade da pessoa.	Diálogo, perdão e reconciliação	Entrega de pequeno postal com oração para rezarem.		Postal com oração (An. 57)	- Atenção
G. Identificar os valores evangélicos.	8. Conhecer a mensagem cristã sobre a felicidade e a realização pessoal	Crescer e ser adulto é fazer escolhas na perspectiva do amor.	Síntese da Aula: realizada a partir de debate com os alunos.	5'	Caderno	

Síntese: Deus cuida-nos e ajuda-nos em todos os nossos problemas, através dos outros que se cruzam no nosso caminho.


Breve descrição dos anexos: 57 e 58

ANEXO 57	
Nome	Ilustração e material
<p>Ferramenta do Canva.</p> <p>Ferramenta online que possui ideias para cartazes previamente feitos e que ajuda os alunos a puderem ser criativos através das sugestões que o site apresenta para a construção desses cartazes.</p>	 <p>Cartaz criado pelos alunos para a divulgação do site.</p>
ANEXO 58	
<p>Pagela com Oração</p> <p>Criada pela professora estagiária para os alunos, para que estes possam ter sempre presente que Jesus os salva de qualquer situação em que se encontrem e que Ele os ajudará a perceber como devem reagir e ser nos conflitos em que se inserem.</p> <p>Reflexão feita a partir da passagem evangélica onde Pedro se afunda nas águas e Jesus o salva. Utilizada para estabelecer uma relação de confiança entre os alunos e a figura de Jesus.</p>	 <p>Senhor Jesus, estou aqui, quero pedir-te que me ajudes neste momento particular da minha história. Sinto que as forças me faltam, mas sei que me vais resgatar das águas.</p> <p>Não estou sozinho embora muitas vezes sinta isso. Sei que estás comigo de formas que eu desconheço.</p> <p>Agradeço a vida que me dás e a força para o caminho.</p> <p>Glória ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo, como era no princípio aogra e sempre. Amén.</p>

PLANIFICAÇÃO NÍVEL IV – PLANO DE AULA UL 3 – A RIQUEZA E O SENTIDO DOS AFETOS						
7º e 8º ano	Tempo de Aula : 50 min		Aula nº 32	Lição 34	Data: 09/06/2022	
Sumário: Auto-avaliação. Preencher formulário sobre os conflitos na escola. Celebração do projeto. Colocação de cartazes do site nas paredes da escola.						
Aprendizagens essenciais: Assumir atitudes responsáveis da busca da felicidade pessoal e dos demais; valorizar a mensagem cristã para a vivência do ser humano; compreender a fragilidade humana adquirindo comportamentos de compaixão diante do outro.						
METAS 	OBJETIVOS 	CONTEÚDOS 	ESTRATÉGIAS 	TEMPO 	MATERIAIS 	AVALIAÇÃO FORMATIVA 
			Acolhimento	5'	Caderno	Assiduidade e pontualidade
			Sumário	5'		
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana. N. Promover o bem comum e o cuidado do outro G. Identificar os valores evangélicos.	4. Descobrir os fatores da adolescência 5. Identificar as mudanças que ocorrem na pessoa durante a adolescência.	A importância da família e da escola na formação da personalidade. Experimentar novas formas de resolver problemas ético-morais: consciência e autonomia moral	Autoavaliação	5'	Ficha de autoavaliação (An. 58)	- Empenho - Participação - Trabalho em grupo - Atenção - Interesse -
	6. Identificar as preocupações que sentem os adolescentes. 7. valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento	A experiência de maturação dos adolescentes: integração social, desejo de amar e ser amado, dificuldades na escola; dificuldades na relação com a família	Preenchimento do formulário sobre conflitos na escola.	5'	https://forms.gle/SMKik2VSarmCYeMP8 (An.59)	
	4. Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito de valores com base no reconhecimento da dignidade da pessoa.	O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros.	Celebração do projeto: um minilanche de partilha e jogo de futebol no pátio	35'	Lanche: bolachas e chocolates livro sobre os pastorinhos para oferecer	
	8. Conhecer a mensagem cristã sobre a felicidade e a realização pessoal	Diálogo, perdão e reconciliação Crescer e ser adulto é fazer escolhas na perspetiva do amor.	Colocar cartazes de divulgação do site produzidos pelos alunos na escola	5'	https://projeto78a.no.wixsite.com/my-site (An. 60)	
						- Atenção

Síntese: A nossa felicidade depende da felicidade dos outros, por isso, ajudemo-nos sempre.

Breve descrição dos anexos: 59, 60 e 61

ANEXO 59																																																																																	
Nome	Ilustração e material																																																																																
Ficha de avaliação final	<div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Ficha de autoavaliação</p> <p>Nome: _____ Data: __/__/_____ Turma: _____</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>- Fui pontual</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Vim às aulas</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Estive atento</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Fiz os desafios para casa que me eram lançados</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Fui organizado: caderno, registos, material para as aulas</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Respeitei os compromissos a que me propunha e cumpri.</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Demonstrei interesse pelos assuntos tratados</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Colaborei positivamente nos trabalhos de turma e de grupo</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Dei a minha opinião e respeitei os outros</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Procurei cultivar a amizade e entreajuda</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Fui capaz de colocar questões</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Fui capaz de desenvolver o meu trabalho sozinho e em grupo</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Participei corretamente nas atividades desenvolvidas</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Aceitei críticas ao meu trabalho</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Fui correto no meu relacionamento com a professora</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Respeitei as regras de funcionamento da turma</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> <p>Acho que o meu trabalho pode ser traduzido na seguinte nota: _____ . (0 a 5)</p> <p>Gostaria de dizer ainda: _____ _____ _____</p> <p>Para o ano vou voltar a inscrever-me a Moral? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p>	- Fui pontual					- Vim às aulas					- Estive atento					- Fiz os desafios para casa que me eram lançados					- Fui organizado: caderno, registos, material para as aulas					- Respeitei os compromissos a que me propunha e cumpri.					- Demonstrei interesse pelos assuntos tratados					- Colaborei positivamente nos trabalhos de turma e de grupo					- Dei a minha opinião e respeitei os outros					- Procurei cultivar a amizade e entreajuda					- Fui capaz de colocar questões					- Fui capaz de desenvolver o meu trabalho sozinho e em grupo					- Participei corretamente nas atividades desenvolvidas					- Aceitei críticas ao meu trabalho					- Fui correto no meu relacionamento com a professora					- Respeitei as regras de funcionamento da turma				
- Fui pontual																																																																																	
- Vim às aulas																																																																																	
- Estive atento																																																																																	
- Fiz os desafios para casa que me eram lançados																																																																																	
- Fui organizado: caderno, registos, material para as aulas																																																																																	
- Respeitei os compromissos a que me propunha e cumpri.																																																																																	
- Demonstrei interesse pelos assuntos tratados																																																																																	
- Colaborei positivamente nos trabalhos de turma e de grupo																																																																																	
- Dei a minha opinião e respeitei os outros																																																																																	
- Procurei cultivar a amizade e entreajuda																																																																																	
- Fui capaz de colocar questões																																																																																	
- Fui capaz de desenvolver o meu trabalho sozinho e em grupo																																																																																	
- Participei corretamente nas atividades desenvolvidas																																																																																	
- Aceitei críticas ao meu trabalho																																																																																	
- Fui correto no meu relacionamento com a professora																																																																																	
- Respeitei as regras de funcionamento da turma																																																																																	
ANEXO 60																																																																																	
<p>Formulário Google Criado pela professora para fazer os alunos refletir nesta temática que escolheram a partir de outras perspetivas e sobre si mesmos.</p>	<p>https://forms.gle/SMKik2VSarmCYeMP8</p>																																																																																
ANEXO 61																																																																																	
<p>Site finalizado pelos alunos.</p>	<p>https://projeto78ano.wixsite.com/my-site</p>																																																																																

Anexo 2 – Procedimentos de avaliação utilizados - Unidade Letiva 3

Procedimentos de avaliação utilizados na unidade letiva 3, baseiam-se em técnicas de avaliação por portefólio, mantém o rigor e cumpre o plano de avaliação para a lecionação de EMRC aprovados pela escola.

Métodos de Avaliativos

A Avaliação realizada durante a leção da UL 3 e UL 4 foi realizada através da metodologia da avaliação por portefólio. De seguida encontram-se os métodos utilizados para a avaliação dos alunos bem como as tabelas com os resultados obtidos pelos alunos.

De seguida é apresentada a tabela com dados sobre os alunos que permitiu adequar a avaliação às capacidades e necessidades de cada um, bem como conhecer os seus hábitos.

Número de processo	Profissão futura	Fé	Gostos pessoais	O que querem aprender com EMRC	Características do aluno
7º A - 11	Jogador de Futebol	Sim Católico	Série – Squid Game Futebol Disciplina favorita – Educação Física Disciplina que menos gosta – Matemática Gosta de jogos de computador	X	- Conflituoso - Responde aos professores - Atento - Não respeita os colegas - Não tem interesse, mas escuta durante a aula - Intervém despropositadamente - Gosta de ser tido em conta.
7º B - 1	Psicóloga	Sim Católica Catequese	- Natação - Série – várias - Disciplina favorita – Inglês e História - Disciplina que menos gosta - Matemática	X	- Atenta - Empenhada - Silenciosa - Gosta mais de escutar do que de falar - Gosta de que a sua opinião quando dá seja tida em conta
7º B - 2	Professora	Sim Católica	- Disciplina favorita – Inglês Português, História e Geografia - Disciplina que menos gosta - Ciências	X	- Faladora - Desenrascada - Gosta de ser ouvida - Não tolera ser corrigida - Atenta - Empenhada - Gosta de desafiar
7º B - 7	Bombeira Polícia	Não	- Série – Supernatural - Disciplina favorita – História - Disciplina que menos gosta - ciências - Gosta de Dançar	A ter mais fé, confiança e amor próprio	- Atenta - Faladora - Empenhada - Gosta de saber sobre o Cristianismo - Gosta de ser escutada
7º B - 8	Advogada	Não	- Série favorita – Squid Game - Disciplina favorita – Educação física - Disciplina que menos gosta – Matemática - Gosta de jogar Free Fire	X	- Gosta de desafiar os professores - Desatenta - Responde com agressividade - Não tolera ser corrigida - Tem muitas negativas - Está sempre ao telemóvel - Agressiva com os colegas - Conflituosa
7º B - 11	Engenheiro Eletrónico	Sim Católico Catequese	Série- Squid Game Disciplina favorita – Matemática Disciplina que menos gosta – Português	Sobre o Islamismo Sobre o mundo	- Gosta de chamar a atenção - Conflituoso na sala de aula - Faz muitas perguntas - Muito inteligente - Raciocínio claro, expressão clara - Baixa autoestima - Lida com dificuldade com a frustração - Tem medo de errar - Possui muita capacidade tecnológica
7º B - 12	Psicóloga	Sim Católica catequese	- Toca guitarra - Série – Squid Game - Disciplina favorita – Música - Disciplina que menos gosto - Matemática	Explorar os monumentos do mundo	- Atenta Empenhada - Participativa - Delegada de Turma - Preocupada com os colegas - Facilitadora de relações
7º B - 14	Jogador de Futebol	Sim Católico	Série – Teen Wolf Disciplina favorita – Educação Física Disciplina que menos gosta – Educação tecnológica	X	- Tímido - Falta algumas vezes - Atento

7º B - 16	Cantora	Sim Católica	- Série – High School musical - Disciplina favorita – Educação física - Disciplina que menos gosto - Matemática	X	- Faladora - Interessada - Mexe muito no telemóvel - Empenhada em aula - Por vezes cria conflitos com os colegas
7º B - 17	Jogador de Futebol	Sim Católico	Série – La casa de papel Disciplina favorita – Educação Física Disciplina que menos gosta – Educação tecnológica	X	- Empenhado - Interessado - Responde às perguntas que lhe são feitas de forma clara
7º B - 20	Atriz Astróloga	Sim Católica Catequese missa	- Série – Squid Game, Stranger things - Disciplina favorita – Educação física, E. Visual - Disciplina que menos gosto - Matemática	X	- Empenhada - Interessada - Tem muita capacidade de argumentação - Gosta de debater assuntos - Ideias fixas - Pertence ao grupo de jovens da escola
8º A - 2	X	Sim Católica	X	X	- Aluna com problemas de saúde e incapacidade motora, dificuldade na fala, mas capacidade cognitiva - Muito empenhada - Atenta - Interessada - Participativa
8º A - 9	Médica Enfermeira	Sim Católica	- Série – Stranger things, vis-à-vis - Disciplina favorita – História - Disciplina que menos gosta – Físico -química	X	- Faltou a muitas aulas - Gosta de jogar futebol - Tímida - Não gosta que nos aproximemos muito dela.
8º A - 10	Empresária	Sim Católica catequese	Série – Squid Game la casa de papel Disciplina favorita – Português Disciplina que menos gosta – Matemática	Mais coisas sobre Deus	- Atenta - Com dificuldades na aprendizagem - Empenhada - Sabe desenhar muito bem - Gosta de ajudar os outros, participa em grupos de apoio a alunos que sofrem de bullying - Dedicada
8º A - 11	Advogada	Sim Católica	Série – Squid Game Disciplina favorita – Espanhol Disciplina que menos gosta - Matemática	X	- Bipolar (segundo referido pela própria) - Empenhada - Atenta - Tímida - Etnia cigana - Pouco participativa, mas interessada nas aulas.
8º C - 10	Atriz Advogada	Sim Católica Catequese	Série – Elite, No meu bairro Disciplina favorita – Educação física Disciplina que menos gosta - Matemática	X	- Tímida - Empenhada - Interessada - Atenta - Tendência para estar mais triste durante as aulas - Procura atenção
8º C - 11	Não sabe	Não	Disciplina favorita – Educação visual Disciplina que menos gosta – Educação física	X	- Transtorno do espectro do autismo - Muito fechada - Pouco participativa se não tem interesse pelo conteúdo que está a ser lecionado - Responde

Quadro 17 - caraterização da turma (fê, gostos pessoais e caraterísticas observáveis do aluno)

De seguida apresenta-se os métodos utilizados para a avaliação por portefólio durante as unidades letivas 3 e 4. As ficha utilizada para a avaliação do grupo semanal realizada a título pessoal pelo aluno; a ficha de reflexão, proposta por Catryh Berger Kaye, utilizada no final de cada fase realizada por cada aluno e a ficha de autoavaliação final.

<p>Ficha de tarefas a realizar no grupo.</p>																																																																																	
<p>Ficha de reflexão realizada pelos alunos, baseada numa proposta de Cathryn Berger Kaye.</p>																																																																																	
<p>Ficha de avaliação final</p>	 <p>Ficha de autoavaliação</p> <p>Nome: _____ Data: __/__/____ Turma: _____</p> <table border="1"> <tbody> <tr><td>- Fui pontual</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Vim às aulas</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Estive atento</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Fiz os desafios para casa que me eram lançados</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Fui organizado: caderno, registos, material para as aulas</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Respeitei os compromissos a que me propunha e cumpri.</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Demonstrei interesse pelos assuntos tratados</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Colaborei positivamente nos trabalhos de turma e de grupo</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Dei a minha opinião e respeitei os outros</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Procurei cultivar a amizade e entretajuda</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Fui capaz de colocar questões</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Fui capaz de desenvolver o meu trabalho sozinho e em grupo</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Participei corretamente nas atividades desenvolvidas</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Aceitei críticas ao meu trabalho</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Fui correto no meu relacionamento com a professora</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>- Respeitei as regras de funcionamento da turma</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>Acho que o meu trabalho pode ser traduzido na seguinte nota: _____ (0 a 5)</p> <p>Gostaria de dizer ainda: _____</p> <p>Para o ano vou voltar a inscrever-me a Moral?</p> <p>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p>	- Fui pontual					- Vim às aulas					- Estive atento					- Fiz os desafios para casa que me eram lançados					- Fui organizado: caderno, registos, material para as aulas					- Respeitei os compromissos a que me propunha e cumpri.					- Demonstrei interesse pelos assuntos tratados					- Colaborei positivamente nos trabalhos de turma e de grupo					- Dei a minha opinião e respeitei os outros					- Procurei cultivar a amizade e entretajuda					- Fui capaz de colocar questões					- Fui capaz de desenvolver o meu trabalho sozinho e em grupo					- Participei corretamente nas atividades desenvolvidas					- Aceitei críticas ao meu trabalho					- Fui correto no meu relacionamento com a professora					- Respeitei as regras de funcionamento da turma				
- Fui pontual																																																																																	
- Vim às aulas																																																																																	
- Estive atento																																																																																	
- Fiz os desafios para casa que me eram lançados																																																																																	
- Fui organizado: caderno, registos, material para as aulas																																																																																	
- Respeitei os compromissos a que me propunha e cumpri.																																																																																	
- Demonstrei interesse pelos assuntos tratados																																																																																	
- Colaborei positivamente nos trabalhos de turma e de grupo																																																																																	
- Dei a minha opinião e respeitei os outros																																																																																	
- Procurei cultivar a amizade e entretajuda																																																																																	
- Fui capaz de colocar questões																																																																																	
- Fui capaz de desenvolver o meu trabalho sozinho e em grupo																																																																																	
- Participei corretamente nas atividades desenvolvidas																																																																																	
- Aceitei críticas ao meu trabalho																																																																																	
- Fui correto no meu relacionamento com a professora																																																																																	
- Respeitei as regras de funcionamento da turma																																																																																	

Quadro 18 - Formas de avaliação utilizadas na UI 3 e UI 4

Progressão escolar dos alunos ao longo do ano

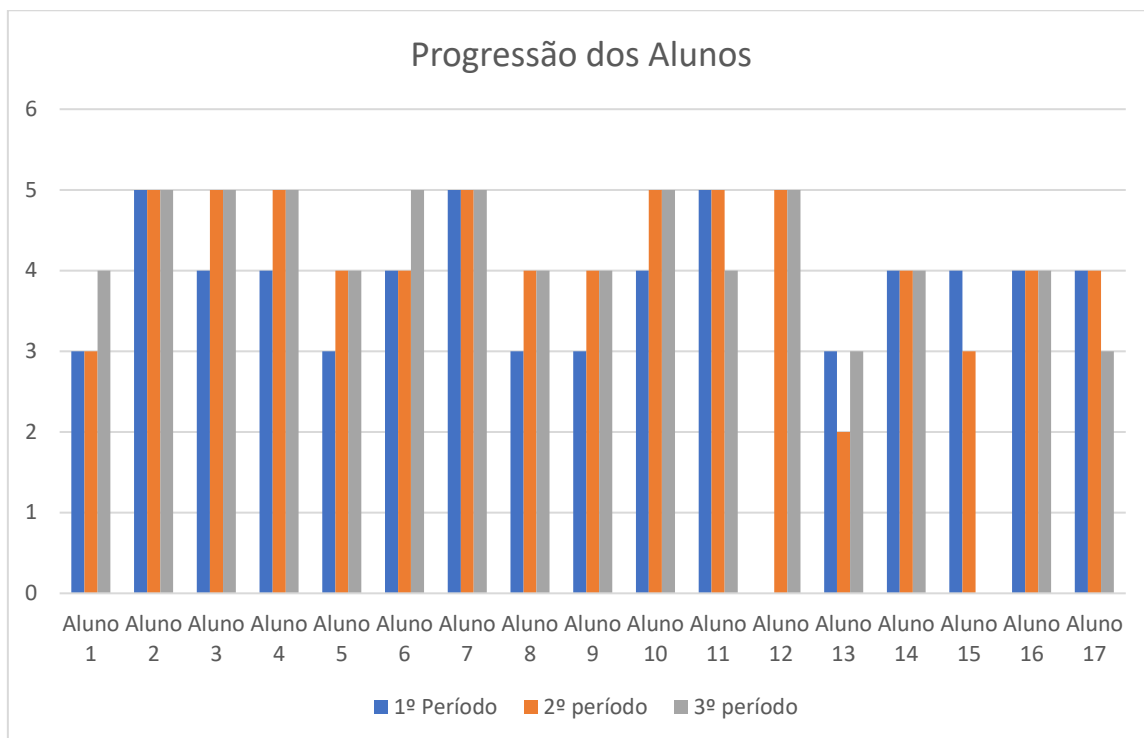


Figura 1 - Gráfico sobre a progressão dos alunos ao longo do ano

Anexo 3 – Planificação Anual do Programa de EMRC para o 7º ano (Nível I e II)

Calendário 2021/2022							
	Mês	2ªf	3ªf	4ªf	5ªf	6ªf	Aulas
1º Período	setembro					17	--
		20	21	22	23	24	--
		27	28	29	30		--
	outubro					1	
		4	5	6	7	8	1
		11	12	13	14	15	2
		18	19	20	21	22	3
		25	26	27	28	29	4
	novembro	1	2	3	4	5	5
		8	9	10	11	12	6
		15	16	17	18	19	7
		22	23	24	25	26	8
		29	30				
	dezembro			1	2	3	9
		6	7	8	9	10	10
		13	14	15	16	17	11
Aulas previstas: 11							
2º Período	janeiro	10	11	12	13	14	12
		17	18	19	20	21	13
		24	25	26	27	28	14
		31					
	fevereiro		1	2	3	4	15
		7	8	9	10	11	16
		14	15	16	17	18	17
		21	22	23	24	25	18
		28				-	
		março	-	1	2	3	4
	7		8	9	10	11	20

Conteúdos		Plano
Unidade letiva	Temas	Notas
Início das aulas	Apresentação. Programa, critérios e materiais.	
	Apresentação das professoras estagiárias e dos alunos.	
UL 1 – As origens	Ficha de caracterização do aluno. Apresentação da UL – As origens com dinâmica da missão secreta para a unidade.	Ficha Jogo genially
Semana da Gentileza	Preparação semana da gentileza	Atividade do dado da paz
	Preparação semana da gentileza e alerta para séries prejudiciais ao comportamento dos alunos.	Atividade do dado da paz
UL 1 – As origens	As origens na perspetiva bíblica	Missão descobrir as origens - genially
	Religião e ciência, compatíveis?	Missão descobrir as origens - genially Ficha de trabalho
	Cuidar da criação	Missão descobrir as origens - genially
	Revisão de conteúdos e ficha de trabalho	Ficha de trabalho PPT com correção da Ficha Desvendar o mistério do cofre
	A universalidade do fenómeno religioso – Porque é que existe e porque é importante?	PPT sobre o fenómeno religioso.
UL 2 – As Religiões	Cristianismo em envelopes	Roda da verdade Jogo com envelopes sobre o cristianismo
	Filme sobre o Natal – O natal de Ângela Dinâmica dos postais de natal para oferecer aos funcionários e professores.	Filme Dinâmica dos postais de natal
	Interrupção letiva Natal	
UL 2 – As Religiões	Cristianismo em Imagens: Explicar o cristianismo através de imagens. Distribuição dos grupos e início de trabalhos de grupo	Roda da verdade PPT Trabalho de grupo
	Cristianismo em Imagens: Trabalhos de grupo	Roda da verdade Trabalho de grupo
	Continuação da realização dos trabalhos de grupo	Roda da verdade Trabalho de grupo
	Entrega do bloco para os alunos escreverem sobre as grandes religiões do mundo. Apresentação de trabalhos de grupo sobre as religiões monoteístas e politeístas.	Roda da verdade Bloco sobre as religiões Apresentação trabalho de grupo
	Auto e heteroavaliação dos grupos feita por cada aluno individualmente. Revisão de conteúdos Ficha de consolidação de conteúdos	Ficha de autoavaliação e heteroavaliação Ficha de consolidação UL1 e UL2
UL 3 – A riqueza e sentido dos afetos	Correção da ficha de consolidação da matéria. Introdução unidade letiva A riqueza e sentido dos afetos Os alunos escrevem questões sobre o tema anónimas para a professora responder na aula seguinte	Entrega dos diários de bordo. Caixa das emoções Desafio - #Beyourself Powerpoint
	Greve dos assistentes operacionais	Não houve aula
	Porque é que é tão difícil? – os desafios Respostas às perguntas que os alunos fizeram por escrito na aula anterior	Jogo de perguntas – batalha naval sobre a adolescência Desafio - #Beyourself
	Início do projeto de pedagogia do serviço: Construção individual da lista de dons Identificação da problemática que os alunos querem tratar no projeto.	Caixa das emoções Desafio - #Beyourself

		14	15	16	17	18	21
		21	22	23	24	25	22
		28	29	30	31		23
	abril	4	5	6	7		24
Aulas previstas: 13							
3º Período	abril		19	20	21	22	25
		25	26	27	28	29	26
		3	-	-		-	
	maio	2	3	4	5	6	27
		9	10	11	12	13	28
		16	17	18	19	20	29
		23	24	25	26	27	30
		30	31			-	
	junho			1	2	3	31
		6	7	8	9	10	32
		13	14	15			
	Aulas previstas: 8						
Total de aulas previstas: 32							

	Identificação das formas de investigação do tema do projeto.	Caixa das emoções Desafio - #Beyourself
	Aula lecionada com planificação feita pelo professor – Jogos de Kahoot	Jogos do Kahoot
	Fase de preparação do projeto. Cosntrução da lista de dons no paddlet.	Caixa das emoções Desafio - #Beyourself Paddlet
	Fase de preparação do projeto: organização de grupos de investigação e início de investigação.	Caixa das emoções Desafio - #Beyourself Paddlet Ficha das tarefas de grupo
Interrupção letiva Páscoa		
UL 3 – A riqueza e sentido dos afetos	Trabalho em grupos de investigação sobre o tema escolhido pelos alunos: Conflitos entre colegas.	Paddlet Ficha das tarefas de grupo
	Trabalho em grupos de investigação sobre o tema escolhido pelos alunos: Conflitos entre colegas.	Paddlet Ficha das tarefas de grupo
	Finalização dos trabalhos de grupo da Fase de investigação. Início da fase de ação em novos grupos.	Paddlet Ficha de reflexão
	Reestruturação dos grupos e início de construção do site e dos seus conteúdos pelos diversos grupos de trabalho.	Wix sites Paddlet
	Fase de ação: Construção do design do site e textos.	Wix sites Paddlet
	Fase de ação: Construção do design do site e textos e vídeo.	Wix sites Paddlet
	Fase de divulgação: Construção de cartazes para o site.	Canva - ferramenta de criação de cartazes
	Celebração do projeto e autoavaliação. Formulário online sobre conflitos na escola.	Formulário online – Google forms

BIBLIOGRAFIA

DOCUMENTOS DO MAGISTÉRIO

CONCÍLIO VATICANO II. *Constituição dogmática Dei Verbum sobre a revelação divina*. 110-130. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 1998.

_____. *Constituição pastoral Gaudium et spes: sobre a Igreja no mundo atual*. 182-302. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 1998.

FRANCISCO. *Discurso do papa francisco aos participantes no congresso mundial promovido pela congregação para a educação católica com o tema: "educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova"*, acedido a 8 de maio de 2023, https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/november/documents/papa-francesco_20151121_congresso-educazione-cattolica.html

JOÃO PAULO II. *Carta Apostólica Salvifici Doloris*. AAS 76 (1984), 201-250.

SÍNODO DOS BISPOS. «Os jovens a fé e o discernimento vocacional: Documento final». Acedido a 17 de outubro de 2021. https://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20181027_doc-final-instrumentum-xvassemblea-giovani_po.html

ESTUDOS E ENSAIOS

Educação

Agrupamento de Escolas D. Dinis. «Plano de Promoção do Sucesso Escolar». Acedido a 9 de fevereiro de 2023. https://aa59a12b-540c-4dd2-b810-7b21a9d5ff03.filesusr.com/ugd/adf0ab_baba294060324c10b3d93dd32d667aac.pdf

_____. «Projeto Educativo 2018-2022». Acedido a 26 de outubro de 2022. https://aa59a12b-540c-4dd2-b8107b21a9d5ff03.filesusr.com/ugd/adf0ab_8cb50741b6d74c9c90e7babb41f5d28_2.pdf.

Arends, Richard. *Aprender a Ensinar*. 7ª ed. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de Espanha, 2007.

Berger Kaye. Cathryn, *The Complete Guide to Service Learning*, (Minneapolis: Free Spirit Publishing, 2010).

Cinque, Maria. «Valorizzare le soft skills con il service learning». Em *Didattica della solidarietà*, ed CIOFS Scuola FMA. 169-187. Milano: FrancoAngeli, 2019.

Consegnati, Simone. «Service Learning e didattica per competenze». Em *Didattica della solidarietà*, ed CIOFS Scuola FMA. 101-117. Milano: FrancoAngeli, 2019.

Costa, Ana Cristina Maia. «A aprendizagem da leitura análise de manuais do 1.º ano de escolaridade». Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, julho 2012. Acedido a 1 de dezembro de 2022. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9484/1/Tese%20mestrado%20final.pdf>

Davies, David. *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1989.

Da Silva, Divino José. Educação e compaixão: considerações a partir de Max Horkheimer. *Filosofia e educação*. Acedido a 27 de abril de 2023. <https://anped.org.br/sites/default/files/t172.pdf>.

DeGenaro, Will. «The Affective Dimensions of Service Learning». *Reflections*, v.9, n.º3, University Michigan-Dearborn (2010): 192-221.

Dos Reis, Maria. «A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso». tese de doutoramento (2008) 73. Acedido a 9 de fevereiro de 2023. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2238/1/PAULA.COLARES.Relacao.Pais.Professores.pdf>

Milan, Giuseppe. «Il valore del Service Learning come metodologia pedagogica in una prospettiva di comunità». Em *Didattica della solidarietà*, ed CIOFS Scuola FMA, 22-44. Milano: FrancoAngeli, 2019.

Oliveira, Marta Kohl. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

Ourique, Maiane Liana Hatschbach e Eliana Regina Fritzen Pedroso. «A docência e os seus saberes: o valor do testemunho para o ensino». *Educação*, Porto Alegre, v. 39, n. 2 (maio-ago. 2016): 200-210.

Rossa, Carina. «Il Service learning». Em *Didattica della solidarietà*, ed CIOFS Scuola FMA. 118-148. Milano: FrancoAngeli, 2019.

Sá Carvalho, Cristina, Dimas Pedrinho, Elisa Urbano, Fernando Moita e Juan Ambrósio. *Programa de Educação Moral Religiosa e Católica 2014*. Torres Novas: Gráfica Almondina, 2014.

_____. «Pedagogia do Serviço – uma perspectiva de Planificação e de Implementação». *Pastoral Catequética*, n. 41 (2018): 49-130

_____. «A Misericórdia como categoria política: um estilo de vida redefine o papel da educação nas sociedades», *Tese de doutoramento*, Universidade Católica Portuguesa (jul. 2022), acedido a 4 de maio de 2023, <http://hdl.handle.net/10400.14/40054>

Sacristàn, José Gimeno. *A educação obrigatória: o seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora, 2000.

Secci, Claudia. *I giovani, il dolore e la crescita: cultura, formazione, prospettive educative*. Itália: Gruppo Spaggiari Parma S. p. A., 2017.

Sharan, Yael e Shlomo Sharan. «Group investigation expands cooperative learning», *Educational Leadership Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*. vol. 47 (Janeiro 1990): 17-21.

_____. *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento: Erickson, 1998.

Winnicott, Donald. *A família e o desenvolvimento individual*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Psicologia

Bedin, Véronique. «Introduction». Em *Qu'est-ce que l'adolescence?*, direção de Véronique Bedin, 5-9. Auxerre Cedex: Sciences Humaines Éditions, 2019.

Braconnier, Alain. «Les adieux à l'enfance». Em *Qu'est-ce que l'adolescence?*, direção de Véronique Bedin, 43-50. Auxerre Cedex: Sciences Humaines Éditions, 2019.

Camaioni, Luigi e Paola Di Blasio. *Psicologia dello sviluppo*. Bologna: Società Editrice il Mulino, 2007.

Coum, Daniel. «Devenir parent d'adolescent: une double épreuve subjective» em *Qu'est-ce que l'adolescence?*. Direção de Véronique Bedin, 81-99. Auxerre Cedex: Sciences Humaines Éditions, 2019.

Cucci, Giovanni. «La psicologia della compassione». *La civiltà Cattolica*. Quaderno 4110, vol. 3, (2021): 471-480.

Cyrulnik, Boris. «Résilience, un “antidestin”». Em *Revivre après une épreuve*, direção de Héloïse Lhérété, 53-58 Auxerre Cedex: Sciences Humaines Éditions, 2021.

De Pieri, Severino. «Problematica religiosa degli adolescenti e dei giovani». Acedido a 10 de fevereiro de 2023, https://www.notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com_content&view=article&id=11990:problematica-religiosa-degli-adolescenti-e-dei-giovani&Itemid=101

Eisenstein, Evelyn e Ronald Souza. *Situações de risco à saúde de crianças e adolescentes*. Petrópolis: Vozes, 1993.

Erikson, Erik. *Gioventù e crise d'identità*. Roma: Armando Armando Editore, 1974.

Erikson, Erik. *Introspezione e responsabilità: saggi sulle implicazioni etiche dell'introspezione psicoanalitica*. Roma: Armando Armando Editore, 1972.

Fowler, James. *Estágios da fé: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido*. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

Giacobbi, Secondo. «L'adolescenza nella storia della psicoanalisi». Em *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, editado por Alfio Maggiolini e Gustavo Charmet, 46-58. Milano: FrancoAngeli, 2015.

Guerra, Marina Prista. «A vivência da dor e do sofrimento». Em *Dor e sofrimento: uma perspectiva interdisciplinar*. 183-195. Famicão: Campo de Letras, 2001.

Gurgacz, Helena Aparecida, Laura de Oliveira e Ana Maria Muxfeldt. «Regulação emocional na adolescência». Acedido a 17 de março de 2023, <https://www.fag.edu.br/novo/pg/congressoeducacao/arquivos/2019/REGULACAO-EMOCIONAL-NA-ADOLESCENCIA.pdf>

Lhéréte, Héloïse. «Qu'est-ce qu'une épreuve de vie?». Em *Revivre après une épreuve*, direção de Héloïse Lhéréte, 9-18. Auxerre Cedex: Sciences Humsines Éditions, 2021.

Riva, Giuseppe. *Nativi digitali: crescer e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Bologna: Società Editrice Il Mulino, 2014.

Rodriguez, Cláudia Fernanda e Maria Julia Kovács. «Falando de morte com o adolescente». *Estudos e pesquisas em Psicologia* 5, n.º 1 (2005): 127-143.

Rosci, Elena. «La famiglia». Em *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, editado por Alfio Maggiolini e Gustavo Charmet, 137-152. Milano: FrancoAngeli, 2015.

Sá Carvalho, Cristina. «A experiência religiosa dos adolescentes». *Theologica*, 45, n.º 2, (2010): 411-433.

Saottini, Cristina. «Il grupo dei pari». Em *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, editado por Alfio Maggiolini e Gustavo Charmet, 169-173. Milano: FrancoAngeli, 2015.

Sapienza, Graziela e Márcia Pedromônico. «Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente». *Psicologia em Estudo* 10, n.º 2, (mai./ago 2005): 209-216.

Scabini, Eugenia e Raffaella Iafrate. *Psicologia dei legami familiari*. Bologna: Società Editrice il Mulino, 2003.

Teologia

Bovon, François. *Vangelo di Luca*. vol. 2. Brescia: Paideia Editrice, 2007.

Canobbio, Giacomo. *Perché Dio ci lascia soffrire?*. Brescia: Editrice Morcelliana, 2021.

Carvalho, José Carlos. «Deus sofre?». Em *Actas do Congresso “Jacinta Marto – Do encontro à compaixão”, Fátima 4-6 de Junho de 2010*. Coordenado por Vítor Coutinho. 247-287. Fátima: Santuário de Fátima, 2010.

- Colzani, Gianni. «La libertà minacciata: la sofferenza». Em *Antropologia cristiana. Il dono e la responsabilità*. 86-94. Piemme: Casale Monf., 1991.
- Crimella, Matteo. *Luca: introduzione, traduzione e commento*. Milão: San Paolo Editrice, 2015.
- Duarte, Alexandre Freire. «Pourquoi Dieu nous laisse-t-il souffrir?». *Humanística e Teologia* 33, n.º 1 (2012): 99-124.
- Duarte, Alexandre Freire. «Pourquoi Dieu nous laisse-t-il souffrir? (2)». *Humanística e Teologia*, 34, n.º1 (2013): 166-178.
- E. Brown, Raymond. *Giovanni: Commento al vangelo spirituale*. Assisi: Cittadela Editrice, 2005.
- Greshake, Gisbert. *Perchè l'amore di Dio ci lascia soffrire?*. Brescia: Editricie Queriniana, 2018.
- Housset, Emanuel. *L'intelligence de la pitié: phénoménologie de la communauté*. Paris: Les Editions du Cerf, 2003.
- Kübler-Ross, Elisabeth. *La morte e il morire*, Assisi: Cittadella, 1976.
- León-Dufour, Xavier. *Lettura dell'evangelo secondo Giovanni*. Milão: Edizioni San Paolo, 1990.
- Mapelli, Mario. *Il dolore che trasforma*. Milano: Franco Angeli, 2013.
- Moltmann, Jürgen. *Le Dieu Crucifié. La Croix du Christ, fondement et critique de la théologie chrétienne*. Paris, Les Editions du Cerf, 1974.
- Pinto de Magalhães, Vasco. *Se Deus é bom porque sofremos?*. Coimbra: Edições Tenacitas, 2018.
- Pirrone, Cecilia e Francesco Scanziani. *Vorrei starti vicino: accompagnare bambini e adolescenti di fronte a sofferenza, malattia e morte*. Milano: Ancora Editrice, 2021.
- Rahner, Karl. «Perchè Dio ci lascia soffrire?». Em *Sollecitudine per la Chiesa: Nuovi Saggi VIII*. 542-562. Roma: Ed. Paoline, 1982.
- Rossé, Gérard. *Il vangelo di Luca: commento esegetico e teológico*. Roma: Città Nuova Editrice, 2001.
- SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Summa theologiae*. III São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- Sousa, Pedro Miguel. *O sofrimento de Deus: uma leitura sistemática a partir do evangelho de São João*. Apelação: Paulus Editora, 2020.
- Stein, Edith. *La Estructura de la persona humana*. Espanha: Estudios y ensayos BAC Filisofia e ciências, 2007.

Teixeira, José António Pinheiro, *Sofro, Logo existo: onde abunda o sofrimento superabunda Deus*, Lisboa: Multinova, 2002.

Thénevot, Xavier. *Ha senso la sofferenza?*. Magnano: Edizioni Qiqajon, 2009.

Vanistendael, Stefan. *Résilience et spiritualité. Le réalisme de la foi*. Genève: Les Cahiers du BICE, 2012.

Varillon, François. *La sofferenza di Dio: note teologiche e spirituali*. Roma: Città Nuova Editrice, 1989.

Zumstein, Jean. *Il vangelo secondo Giovanni*, vol. 1. Torino: Claudiana srl, 2017.

Outros

Anónimo. «Toponímia». Acedido a 24 de outubro de 2022, <https://jf-marvila.pt/toponimia/>.

Anónimo [Santa Casa da Misericórdia]. «Projeto Radar: falar, escutar, cuidar». Acedido a 24 de outubro de 2021. https://mais.scml.pt/lisboacidadetodasidades/wp-content/uploads/sites/18/2020/02/radar_rel-intercalar_210_fev20.pdf.

Elisabete Ramos et al., «Reproduzir ou contrariar o destino social?» *Estudo longitudinal de uma geração nascida nos anos 90 do século XX em Portugal*, Anália Torres coord., acedido a 18 de janeiro de 2022, http://epiteen.iscsp.ulisboa.pt/resultados_publicações.

Dicionário e enciclopédias

American Psychological Association. «Resilience». em *APA Dictionary of psychology*. Acedido a 31 de março de 2023. <https://dictionary.apa.org/resilience>.

Bouyer, Louis. «Souffrance». Em *Dictionnaire Theologique*. Editado por Louis Bouyer: 610-612. Tournai: Desclée de Brououwer, cop. 1963.

Goffi, Tulio. «Fortezza». Em *Dizionario enciclopedico di spiritualità*. Editado por Ermanno Ancilli, vol. 1: 783-786. Roma: Edizioni Studium, 1975.

Greater Good Magazine. «Compassion». Acedido a 13 de abril de 2023. <https://greatergood.berkeley.edu/topic/compassion/definition>.

Greater Good Magazine. «Empathy». Acedido a 13 de abril de 2023. <https://greatergood.berkeley.edu/topic/empathy/definition#what-is-empathy>.

Ruiz, F. «Sofferenza». Em *Dizionario enciclopedico di spiritualità*, Editado por Ermanno Ancilli, vol. 3: 2334-2339. Roma: Città Nuova Editrice, 1990.

De Toni, Giovanni. «L'accrescimento fisico nell'adolescenza», em *Enciclopedia della Adolescenza*, editado por Ambrogio Valsecchi: 21-48. Brescia: Editrice Queriniana, 1965.

Zavalloni, Roberto. «Lo sviluppo psicologico dell'adolescente», em *Enciclopedia della Adolescenza*, editado por Ambrogio Valsecchi: 50-110. Brescia: Editrice Queriniana, 1965.

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n. º46/86, de 14 de outubro, Art.º2º.

Ministério da Educação. *Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho sobre as aprendizagens essenciais*. Acedido a 27 de junho de 2022. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AprendizagensEssenciais/3_ciclo/emrc_3c_7a.pdf

Ministério da Educação. *Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho sobre o Perfil do aluno à Saída da escolaridade obrigatória*. Acedido a 5 de junho de 2023. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf