



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA
Instituto Universitário de Ciências Religiosas

Mestrado em Ciências Religiosas
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

ACÁCIO JOSÉ AFONSO SANCHES

A concórdia como elemento estruturante da cidadania
Contributos para a lecionação de Educação Moral e Religiosa Católica

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
Sob orientação de:
Prof. Doutora Maria Isabel Pereira Varanda

Braga
2013

*Enquanto não alcances
Não descanses.
De nenhum fruto queiras só metade.
(Miguel Torga, Diário XIII)*

Àqueles que de mim esperam.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO I — EDUCAR PARA UMA CIDADANIA RESPONSÁVEL	7
1. Cidadania: identidade, pertença e participação	7
2. Família, escola e cidadania	9
3. Percurso do ensino moral e religioso no âmbito da educação para a cidadania	14
4. A importância da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica para o desenvolvimento de competências sociais integradoras	20
5. Compromisso e missão do docente de Educação Moral e Religiosa Católica com os discentes, a escola e a Igreja	27
6. Para uma pedagogia da alteridade, a partir do pensamento de Emmanuel Lévinas	32
Síntese conclusiva	38
CAPÍTULO II — O AGIR MORAL NO EXERCÍCIO DA CIDADANIA	40
1. Ato moral e civilidade	40
2. Ética, liberdade e responsabilidade	43
2.1. <i>Liberdade e consciência</i>	43
2.2. <i>Ética da responsabilidade, segundo Emmanuel Lévinas</i>	47
2.3. <i>Escolhas: o que posso e o que devo</i>	50
2.4. <i>Bem comum, paz e justiça</i>	53
3. O perdão como horizonte ético para a integração social	56
3.1. <i>O bem como virtude e o mal como pecado</i>	57
3.2. <i>O problema do mal: ausência ou excesso</i>	59
3.3. <i>O perdão como base para a reabilitação da concórdia</i>	62
Síntese conclusiva	65

CAPÍTULO III — PEDAGOGIA E DIDÁTICA PARA A UNIDADE LETIVA 4, <i>PROMOVER A CONCÓRDIA</i>	67
1. Adaptação pedagógico-didática ao contexto	67
1.1. <i>A Escola Básica Dr. Francisco Sanches</i>	68
1.2. <i>A Turma da Prática de Ensino Supervisionada</i>	69
1.3. <i>Estratégias didáticas utilizadas com sucesso</i>	74
1.4. <i>Principais recursos utilizados</i>	79
2. Conteúdos e objetivos	85
2.1. <i>Conhecimentos a adquirir e capacidades a desenvolver</i>	86
2.2. <i>Conteúdos a lecionar</i>	90
2.3. <i>Mobilização de conhecimentos</i>	92
3. A Prática de Ensino Supervisionada	96
3.1. <i>Definição etimológica e concetual do termo «concórdia»</i>	97
3.2. <i>A importância da concórdia para a cidadania</i>	101
3.3. <i>A liberdade de escolha</i>	104
3.4. <i>O agir moral</i>	105
3.5. <i>O exercício da vontade na tomada de decisões</i>	109
3.6. <i>Opções e suas consequências</i>	113
3.7. <i>O mal natural, o mal moral e o pecado</i>	116
3.8. <i>A importância do perdão para promover a concórdia</i>	118
3.9. <i>A importância da paz para promover a concórdia</i>	126
4. Síntese da planificação das leccionações	129
5. Ficha individual de avaliação de desempenho	142
Síntese conclusiva	144
CONCLUSÃO	145
BIBLIOGRAFIA	149
1. Documentos do Magistério	149
2. Documentos da Conferência Episcopal Portuguesa	150
3. Legislação	150
4. Estudos	152
ANEXOS	159

INTRODUÇÃO

Juntamente com a lecionação de noções éticas respeitantes à estruturação da cidadania, com as quais os discentes não estarão muito familiarizados, panificaremos estratégias e recursos significativos e facilitadores da ação de ensino e aprendizagem. Ao planificar é impossível prever tudo, mas é na imprevisibilidade que reside, muitas vezes, a surpresa e se ganha o grupo para o salto na aventura de aprender. A aprendizagem ativa, que preconizamos, fará do docente um timoneiro que sabe o destino, conhece claramente os objetivos das aprendizagens, estudou muito bem as rotas e escolheu um caminho, mas escolhe navegar no alto mar ou junto à costa, de acordo com as necessidades que detetar no grupo discente durante a lecionação.

Ultimamos o presente relatório com a finalidade de apresentar os resultados da Prática de Ensino Supervisionada, na área da Educação Moral e Religiosa Católica, realizada no Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, Braga, durante o ano letivo 2012/2013. O objetivo proposto consiste na preparação, planificação e lecionação da Unidade Letiva 4, *Promover a concórdia*, do 5.º Ano do ensino básico.

Lembramos que concórdia, como elemento estruturante da cidadania, proposta pela disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica — temática basilar deste estudo — implica a insistência nos valores que a promovem, desde a liberdade, igualdade e tolerância, à responsabilidade, justiça, solidariedade, compreensão, reconciliação e paz.

Lançamo-nos na aventura desta temática cientes de termos em mãos um assunto premente para a comunidade educativa, dada a sua conexão imediata com as questões relativas à indisciplina escolar e, mais ainda, à violência interpares. Em nosso entender, a lecionação do tema *Promover a concórdia* deveria abrir no horizonte do grupo discente uma nova forma de estar na escola e na sociedade; e, ao mesmo tempo, fornecer um conjunto de ferramentas para a construção de um ambiente mais harmonioso e conciliador, baseado na sã convivência, pluralidade, abertura ao outro e acolhimento.

Idealizar a cidadania, trás à ideia a relação entre direitos e deveres, de modo a que prevaleça o bem comum na sociedade. Neste breve estudo, associamos a promoção da concórdia ao exercício ativo das atitudes e valores que fomentam e estruturam a vivência de uma cidadania responsável.

Em termos metodológicos, dividimos o Relatório em três capítulos. No primeiro, *Educar para uma cidadania responsável*, tratamos de apresentar as potencialidades da Educação Moral e Religiosa Católica para a transmissão de saberes e desenvolvimento de capacidades que permitam aos discentes as virtudes de uma cidadania responsável. Começaremos por questionar o conceito de cidadania a partir das noções de identidade,

pertença e participação. Seguidamente, veremos em que medida a família e a escola podem e devem cooperar em ordem à educação para a cidadania das gerações mais novas. Em terceiro lugar, faremos um breve trajeto pela história da transmissão dos valores morais no ensino público em Portugal, desde as reformas pombalinas do ensino, de 1772, até aos nossos dias. Em quarto lugar, procuraremos a especificidade da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e a sua importância para o desenvolvimento de competências que preparem o indivíduo para a convivência e ação na sociedade. Em quinto lugar, debruçar-nos-emos sobre o perfil do professor desta disciplina e o seu compromisso com os discentes, a escola e a igreja. Finalmente, procuraremos identificar alguns elementos fundamentais para implementar uma pedagogia da alteridade. Para esta investigação, concorre em muito Emmanuel Lévinas, por quem encaminhamos também os passos de grande parte do capítulo seguinte.

Trata o segundo capítulo do *Agir moral no exercício da cidadania*. Nele começamos por individualizar o ato moral, apresentado do ponto de vista filosófico, em particular as tendências mais recentes, e o ponto de vista da teologia moral, de fundamentação escriturística. Em segundo lugar, consideramos a ética da responsabilidade, proposta por Emmanuel Lévinas, como fundamento para encarar as questões da cidadania não de uma perspetiva individualista, mas, ao contrário, concentrando a atenção no outro, que atrai a nossa atenção e reclama o nosso cuidado. Ainda neste ponto, procuramos estabelecer pontes entre a construção da cidadania e a defesa do bem comum, da paz e da justiça social. Em terceiro lugar, estudaremos o perdão como horizonte ético para a integração social. Estamos persuadidos que, uma cultura de reconciliação favorece mais a construção da cidadania, que uma cultura de repressão ou, mesmo, de retribuição.

Temos, por fim, o terceiro capítulo, dedicado à *Pedagogia e didática para a Unidade Letiva 4, Promover a concórdia*, é dedicado à Prática de Ensino Supervisionada. Aqui começamos pela apresentação contextualizada do nosso campo de estágio, justificando a opção por determinadas estratégias e recursos de ensino. Em segundo lugar, atendemos aos conteúdos que selecionámos para a lecionação. Em terceiro lugar apresentamos detalhadamente os conteúdos lecionados no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Finalmente, introduzimos as sínteses esquemáticas da planificação da Unidade Letiva 4, *Promover a concórdia*, fulcro deste trabalho.

Os discentes que dão início ao segundo ciclo do ensino básico não se debruçam espontaneamente sobre temas ligados à cidadania. O seu conhecimento sobre questões como o Estado, nação, leis, instituições, sociedades, partidos políticos e órgãos de soberania é geralmente demasiado elementar¹. Estão, no entanto, acostumados a cumprir as tarefas domésticas, as normas da instituição escolar e as regras dos jogos que disputam entre si. Esta postura perante as regras é uma componente elementar para uma convivência social em concórdia, que pode e deve ser potenciada no âmbito preparação para a cidadania.

Neste primeiro capítulo, vamos procurar estabelecer algumas pontes entre a educação, em particular a Educação Moral e Religiosa Católica, e a cidadania responsável. Começaremos por apresentar o conceito de cidadania. Em segundo lugar, veremos como a família e a escola cooperam na educação das gerações mais novas, com base nos valores da cidadania. Em terceiro lugar, teremos ocasião de ver a forma como os valores morais foram ensinados pela escola pública, em Portugal, desde 1772. Em quarto lugar, debruçamo-nos sobre a especificidade da nossa disciplina e a sua relação com a promoção da cidadania. Em quinto lugar, queremos estabelecer uma relação de compromisso do docente desta disciplina com a escola, os discentes e a Igreja Católica. Finalmente, partindo do pensamento de Emmanuel Lévinas, procuraremos identificar alguns elementos fundamentais para implementar uma pedagogia da alteridade.

1. Cidadania: identidade, pertença e participação

Entendemos por cidadania o exercício do conjunto de direitos e deveres dos indivíduos que pertencem a uma determinada comunidade, designados como cidadãos. O termo é transversal ao discurso sociológico, filosófico, antropológico e político. Provém do latim *civitas, civitatis*, que significa *cidade*. Neste sentido, ser cidadão é simplesmente ser

¹ Cf. MARTINS, Maria - MOGARRO, Maria, “A educação para a cidadania no século XXI”, in *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (2010) 192. As crianças e adolescentes não se mostram geralmente muito sensíveis aos valores associados à cidadania e à boa convivência entre os cidadãos, optando facilmente por tentar resolver os seus problemas de forma imediata e mediante estratégias impulsivas, não refletidas, que podem chegar ao uso da violência física. Ao contrário, no que diz respeito aos jovens, vários estudos indicam que normalmente estão mais disponíveis para o diálogo com os seus pares e, a nível social, para participar em organizações de género ambiental, social, cultural ou de voluntariado, embora poucos se mostrem interessados em associar-se em organismos com atividade pública ou política.

membro da cidade. Viver a cidadania exprime as prerrogativas, obrigações, regalias e vantagens adjacentes a viver na cidade.

O ponto de partida do conceito devemos procurá-lo na noção de cidade-estado, criada na Grécia antiga e enunciada através do termo grego *pólis* (πολις), *poleis* (πολεις). Neste termo reside não só a ideia de comunidade dos cidadãos, mas também a noção do conjunto de regras que a regem. O dicionário da Academia de Ciências de Lisboa, acrescenta que a palavra grega pressupõe a «participação na vida da cidade»². Assim, o habitante da cidade, isto é, o cidadão ou a cidadã, é a pessoa em plena posse dos direitos civis e sujeita a todas as obrigações inerentes a essa condição, implicando, por isso, o exercício de direitos e deveres. A cidadania traduz a relação entre esses direitos e deveres, de modo a que prevaleça o bem comum na sociedade.

Ser cidadão pressupõe identidade e sentido de pertença a uma determinada comunidade e o exercício da cidadania acarreta o sentido solidário de participação numa causa comum, organizada segundo convenções, normas e regras de conduta. Este tipo de participação cívica é acolhido com agrado pelo número 190 do *Compêndio da doutrina social da Igreja*, como elemento estruturante do tecido social, nos territórios democráticos:

«A participação na vida comunitária não é somente uma das maiores aspirações do cidadão, chamado a exercitar livre e responsabilmente o próprio papel cívico com e pelos outros, mas também um dos pilares de todos os ordenamentos democráticos, além de ser uma das maiores garantias de permanência da democracia»³.

O documento eclesial citado não ignora as implicações políticas e legais inerentes à participação na vida comunitária dos cidadãos, pelo que valoriza a necessária construção de um código de leis, ordenadas ao bem comum.

O referencial normativo que regula uma sociedade, tem hoje, nas sociedades ocidentais, cada vez mais referências não apenas locais, mas universais⁴, que apontam para a necessidade de uma cidadania multicultural à escala planetária, construindo relações humanas baseadas na sã convivência, plural, aberta, sensível e acolhedora.

² ACADEMIA DE CIÊNCIAS DE LISBOA, *Dicionário da língua portuguesa contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, Vol. II, Lisboa: Verbo, 2001, 2809.

³ CONSELHO PONTIFÍCIO JUSTIÇA E PAZ, *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, n.º 190, Cascais: Editora Principia, 2005, 132.

⁴ Recordamos, entre outras, a «Declaração Universal dos Direitos do Homem», (1948); a «Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados», (1951); a «Convenção Sobre a Igualdade de Remuneração de Homens e Mulheres por Trabalho de Igual Valor», (1953); a «Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres», (1979); a «Declaração Universal das Responsabilidades Humanas», (1983); a «Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança», (1989).

Enquanto dimensões intrínsecas ao conceito de cidadania e à necessidade de promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social, devemos distinguir duas configurações: passiva e ativa. A primeira concretiza-se através do direito de votar e de aceder à educação e do dever de pagar os impostos e de cumprir as leis, entre outras situações. A segunda, dita ativa, opera em paralelo com a anterior e diz respeito ao direito e dever de participar na vida social e política da comunidade, por exemplo, através do associativismo e do voluntariado⁵.

Em suma, a identidade social construída pelo sentimento de pertença a uma comunidade ou grupo social pode surgir como facilitadora do exercício da cidadania, na medida em que favoreça a participação social. A escola é um espaço sociológico de encontro de gerações, em que os diversos elementos internos da comunidade educativa concorrem para um interesse comum: o ensino. Este adquire maior significação quando esteja em consonância com o meio envolvente e tenha em conta o contexto dos alunos. Deste modo, a escola, além de possibilitar aos alunos e alunas a apropriação dos conteúdos de maneira crítica e construtiva, torna-se transmissora de cultura e de valores, contribuindo para o exercício da cidadania.

2. Família, escola e cidadania

A família, enquanto matriz da socialização na vida das crianças, adolescentes e jovens, é o primeiro espaço de afeto, de segurança e de alteridade e, como tal, deve ser o lugar privilegiado de educação para a cidadania. Nesse sentido, a Doutrina Social da Igreja defende que:

«A família forma o homem para a plenitude da sua dignidade pessoal, segundo todas as suas dimensões, inclusive a social. A família constitui, efetivamente, uma comunidade de amor e de solidariedade, insubstituível para o ensino e a transmissão dos valores culturais, éticos, sociais, espirituais e religiosos, essenciais para o desenvolvimento e bem-estar de seus próprios membros e da sociedade»⁶.

O facto de a família ser exemplo de atenção ao que a cerca, de abertura ao outro, de solidariedade e de participação na vida cívica, favorece a inculcação de valores culturais,

⁵ Cf. MARTINS, Maria - MOGARRO, Maria, “A educação para a cidadania no século XXI”, in *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (2010) 86-87.

⁶ CONSELHO PONTIFÍCIO JUSTIÇA E PAZ, *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, n.º 238, Cascais: Editora Principia, 2005, 166.

éticos, sociais, espirituais e religiosos. No entanto, no campo social, reconhecemos que certas famílias são fechadas sobre si mesmas, isoladas socialmente e perturbadas afetivamente, as quais podem não ter condições para se tornarem espaços de educação para a cidadania. Quando assim é, o papel da escola torna-se mais preponderante. Além disso, por vezes é o fator económico que se torna dominante para determinar a incapacidade da família contribuir positivamente para a educação da prol. Mais nestes casos que nos outros, escola e família devem articular esforços para promover uma educação íntegra, como recomenda a *Exortação Apostólica Familiaris Consortio*:

«A família é a primeira, mas não a única e exclusiva comunidade educativa: a dimensão comunitária, civil e eclesial do homem exige e conduz a uma obra mais ampla e articulada, que seja o fruto da colaboração ordenada das diversas forças educativas. Estas forças são todas elas necessárias, mesmo que cada uma possa e deva intervir com a sua competência e o seu contributo próprio»⁷.

Ninguém pode ficar fora neste processo. No interior da comunidade educativa não se exclui ninguém, pois todos têm o dever de contribuir para a salvaguarda não só do direito à educação, mas também da igualdade de oportunidades e a promoção de medidas que visem o empenho e o sucesso escolares⁸. Alunos, pais ou encarregados de educação, pessoal docente, administrativo e auxiliar⁹, a todos compete a prossecução integral dos objetivos dos referidos projetos educativos, incluindo os de integração sociocultural, e o desenvolvimento de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia e exercício responsável da liberdade individual e do cumprimento dos direitos e deveres que lhe estão associados.

O contributo de todos, mesmo dos alunos como primeiros interessados, é decisivo para o êxito do processo de ensino e aprendizagem. Esta conceção está subjacente ao conceito alargado de comunidade educativa, que integra, de forma articulada, a família, a escola, a sociedade e, através da Educação Moral e Religiosa Católica, a própria comunidade eclesial. Estas forças educativas são todas elas necessárias, devendo cada qual intervir com a sua competência e o seu contributo próprio. Se antes os limites entre os intervenientes no processo educativo, estavam claramente definidos e eram fronteiras

⁷ JOÃO PAULO II, “Exortação Apostólica Familiaris consortio”, n.º 40, in AAS, 74 (1982) 131.

⁸ Cf. FORMOSINHO, João, *A igualdade em educação*, in PIRES (et alter), *A construção social da educação escolar*, Rio Tinto: Edições ASA, 1991, 169-171. Em relação à igualdade de oportunidades, garante do acesso igualitário ao ensino escolar, ver: JANELA, Almerindo, *Políticas Contemporâneas e Avaliação Educacional*, in AA.VV., *Reformas da Educação Pública - Democratização, Modernização, Neoliberalismo*, Porto: Edições Afrontamento, 2002, 123-125.

⁹ Alguns autores alargam o conceito de comunidade educativa também a instituições e outras forças sociais existentes que contribuem para a prossecução dos desígnios escolares: cf. BENAVENTE, Ana, *A Escola na Sociedade de Classes*, Lisboa: Livros Horizonte, 1976, 7-8.

intransponíveis, atualmente, e tendo em conta a relevância da cidadania, torna-se adequado concretizar práticas de colaboração que impliquem a coresponsabilização de todos.

Sabemos que, atualmente, com as constantes remodelações no sistema de ensino nacional, a escola tem, por vezes, dificuldade em centrar-se na sua verdadeira tarefa, advertência que a Conferência Episcopal Portuguesa já havia publicado:

«Quando a família socializava, a escola podia dedicar-se a ensinar. Agora que a família não cumpre plenamente o seu papel socializador, a escola não só não pode efetuar a sua tarefa específica com a eficácia do passado, como também começa a ser objeto de novas exigências para as quais não está preparada»¹⁰.

O sucesso das relações entre a escola, os alunos, a família e a sociedade, depende da capacidade de entendimento e de comunicação entre as partes. Esta deve basear-se num processo de respeito mútuo e de tolerância, com o intuito de facultar aos educandos as melhores condições de aprendizagem, capazes de os conduzir ao sucesso escolar¹¹.

O processo educativo deve proporcionar a escolha de diversos caminhos, para que cada um possa optar por aquele com o qual se identifica. O Estado tem obrigação de prestar às famílias todos os meios possíveis a fim de que possam exercer adequadamente os seus deveres educativos, nomeadamente o acesso ao ensino, consagrado no número 1 do Artigo 74 da Constituição da República Portuguesa: «Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar»¹².

No entanto, cabe aos pais e encarregados de educação orientar a educação dos seus educandos, como consagra o artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos; o artigo 36º, ponto 5, da Constituição da República Portuguesa¹³; e como se reconhece expressamente no «Compêndio da Doutrina Social da Igreja»:

«Os pais têm o direito de escolher os instrumentos formativos correspondentes às próprias convicções e de buscar os meios que possam ajudá-los da melhor maneira na sua tarefa de educadores, mesmo no âmbito espiritual e religioso»¹⁴.

¹⁰ CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *A escola em Portugal. Educação integral da pessoa humana*, Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2008, 51.

¹¹ Cf. SARMENTO, Teresa, “Fazer a escola acontecer: a colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania”, in *ELO*, 18 (2011) 38.

¹² Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto, in *Diário da República*, I Série-A, 155 (2005) 4654.

¹³ Cf. *Ibidem*.

¹⁴ CONSELHO PONTIFÍCIO JUSTIÇA E PAZ, *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, n.º 240, Cascais: Editora Principia, 2005, 167.

O Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, afirma que «a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania»¹⁵. Em nosso entender, ela tem reais condições para se afirmar como estrutura de educação para a cidadania. O modelo democrático de escola apela às responsabilidades inerentes à vida em sociedade¹⁶. No campo da educação para a cidadania, os jovens podem fazer na escola a sua primeira experiência de associativismo, participando, por exemplo, nas atividades da Associação de Estudantes. «Participar na eleição dos seus representantes e prestar-lhes toda a colaboração»¹⁷ é um dos deveres preceituado na Lei 51/2012, que estabelece o estatuto do aluno. Num inquérito realizado sobre o assunto, por vários investigadores, questionados se consideravam o papel desempenhado pela Associação de Estudantes como um exercício de cidadania, os alunos na sua maioria afirmam que sim, justificando a sua resposta com situações de representação dos alunos da escola e a participação na vida da escola¹⁸.

A Escola Básica Dr. Francisco Sanches, onde desenvolvemos a nossa Prática de Ensino Supervisionada, assinala como finalidade do seu projeto educativo: «Construir uma escola de cidadania e qualidade»¹⁹. Desta forma, esta escola mostra pretender acompanhar de perto o percurso escolar dos alunos a fim de assegurar a realização de aprendizagens e o desenvolvimento de atitudes e valores, que se traduzam num desenvolvimento integral e harmonioso. Cabe a esta, como a todas as escolas configurar um núcleo educacional que ultrapasse o processo puramente instrutivo, adequando o quadro das aprendizagens às exigências de uma educação para a cidadania. Com já vimos, a escola não é a única instituição que contribui para a educação das gerações mais novas, no entanto, dado o seu papel e relevância, ela é, nas sociedades democráticas ocidentais, insubstituível. A Declaração conciliar, que nos deixou Paulo VI, *Gravissimum educationis*, no número 5, salienta de forma clara o papel especial dado à escola e elenca um conjunto de virtudes que estão associadas à sua missão, enquanto instituição de ensino;

«Entre todos os meios de educação, tem especial importância a escola, que, em virtude da sua missão, enquanto cultiva atentamente as faculdades intelectuais, desenvolve a capacidade de julgar retamente, introduz no património cultural adquirido pelas gerações

¹⁵ Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, in *Diário da República*, I Série-A, 15 (2001) 260.

¹⁶ Cf. FERREIRA, Elisabete - LOPES, Amélia, “O gosto e o desgosto da escola. Cidadania, democracia e lógicas de participação juvenil nas escolas”, in *ELO*, 18 (2011) 77; cf. COSTA, Victorino, “A escola, espaço de construção de cidadania?”, in *ELO*, 18 (2011) 67-76; cf. MARQUES, Luciana, “A cultura democrática na gestão da escola pública: um estudo da análise do discurso dos conselheiros escolares”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (2011) 75.

¹⁷ Lei n.º 51/2012, de 05 de setembro, in *Diário da República*, I Série, 172 (2012) 5105.

¹⁸ Cf. LEITE, Helena [et alter], “Ser cidadão na escola: na perspetiva dos alunos”, in *ELO*, 18 (2011) 263.

¹⁹ Cf. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. FRANCISCO SANCHES, *Projeto Educativo*, Versão: G-04-10-09, Braga: Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2009, 19-20.

passadas, promove o sentido dos valores, prepara a vida profissional, e criando entre alunos de índole e condição diferentes um convívio amigável, favorece a disposição à compreensão mútua; além disso, constitui como que um centro em cuja atividade e progresso devem tomar parte, juntamente, as famílias, os professores, os vários agrupamentos que promovem a vida cultural, cívica e religiosa, a sociedade civil e toda a comunidade humana»²⁰.

O exercício da cidadania na escola constitui-se como um desafio à mudança das estruturas políticas, educativas e sociais, bem como à transformação da própria gestão escolar²¹. A Lei número 51/2012, de 5 de setembro, sobre o estatuto do aluno e ética escolar, estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário, assim como o compromisso requerido aos pais ou encarregados de educação e aos restantes membros da comunidade educativa. O artigo 6 deste documento legal, propõe aos alunos:

«Uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da dignidade da pessoa humana, da democracia, do exercício responsável, da liberdade individual e da identidade nacional»²².

A escola deve proporcionar a aproximação ao outro, como ser com o qual se estabelece uma relação pautada pela compreensão da sua singularidade, no respeito absoluto pela diferença. Em muitas escolas portuguesas, entre as quais destacamos a Escola Básica Dr. Francisco Sanches, onde realizámos a nossa Prática de Ensino Supervisionada, podemos considerar a existência de minorias, que estão à mercê de sofrer variados tipos de exclusão. Entre os problemas possíveis, que dão origem a relevantes problemas de integração, destaca-se a pobreza por falta de recursos, o baixo nível cultural familiar, a presença de imigrantes e a consequente exclusão cultural. O desafio que se coloca é o de sabermos valorizar a diferença, reconhecendo que, se por um lado distingue, por outro lado, também enriquece²³. Este fenómeno colocou-nos alguns desafios na sala de aula, sendo, por exemplo, obrigados a estar atentos a uma das alunas, de origem ucraniana, para aferir continuamente se estávamos a ser claros na exposição das matérias. Verificámos que, a aluna, apesar de se exprimir fluentemente em português, questionada se nos tínhamos conseguido fazer entender, algumas vezes, felizmente poucas, nos pediu que explicássemos de novo.

²⁰ PAULO VI, “Declaração Gravissimum educationis”, in *AAS*, 68 (1966) 733.

²¹ Cf. SARMENTO, Teresa, “Fazer a escola acontecer: a colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania”, in *ELO*, 18 (2011) 36.

²² Lei n.º 51/2012, de 05 de setembro, in *Diário da República*, I Série, 172 (2012) 5103-5119, 5103.

²³ Cf. PINHEIRO, José, “O papel da escola num contexto multicultural e intercultural”, in *ELO*, 18 (2011) 146.

«A escola pública não deve ignorar a diversidade da sua população discente e tem de aprender a gerir as diferenças individuais, aproximando-se assim do conceito de Escola Inclusiva, que de forma mais abrangente, diz respeito a uma escola capaz de desenvolver programas educativos diferenciados, suscetíveis de promover uma formação bem-sucedida para todas as crianças que a frequentam, independentemente das suas competências físicas, cognitivas, afetivo-emocionais e relacionais ou da sua proveniência sociocultural»²⁴.

À medida que os alunos e alunas evoluem, a escola fornece às crianças, adolescentes e jovens, um horizonte cada vez mais amplo, no qual inscrevem as suas vidas. De igual forma, deve ser também progressiva a educação da responsabilidade e do compromisso, decorrentes da organização interna da vida nessa sociedade específica, que é a escola. Não basta à escola ser um local de transmissão de conteúdos e saberes, mas deve, além disso, ser um lugar de abertura ao outro, de solidariedade e justiça, de tolerância e respeito, de sabedoria e conhecimento.

3. Percurso do ensino moral e religioso no âmbito da educação para a cidadania

O breve percurso histórico, que aqui propomos sobre o ensino moral e religioso nas escolas portuguesas, permite-nos verificar que, desde a reforma pombalina, os valores fundamentais da moral cristã estiveram sempre presentes como matérias curriculares para a formação dos cidadãos e cidadãs. Em nosso entender, este facto contribui para a legitimação da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, com o intuito de desenvolver matérias curriculares capazes de formar os alunos e alunas para uma cidadania responsável, segundo os valores cristãos.

Após a revolução liberal, de 1820, a noção de cidadania ganhou nova dimensão e sentido, transformando os súbditos do rei em cidadãos de um Estado constitucional. A primeira Constituição do país consagra os seus direitos e deveres fundamentais dos cidadãos, que deixam de estar ao dispor da vontade régia. Progressivamente, a educação passa a ser entendida como um direito do cidadão, cabendo ao Estado garanti-lo. Os princípios da liberdade, gratuidade e obrigatoriedade de ensino são consagrados nos textos legais e tornam-se parte integrante do discurso pedagógico liberal. No entanto, a

²⁴ Cf. *Ibidem*, 147-148.

concretização destes princípios será muito lenta, num processo que se prolonga pelos séculos XIX e XX²⁵.

Nas décadas que se seguiram à revolução liberal, a procura de um modelo escolar, em vista da consolidação do sistema de ensino público elementar, ao nível da instrução primária, tornou a escola num espaço privilegiado para a socialização das crianças e dos jovens e para a interiorização de valores fundamentais segundo a matriz católica.

«O ensino da moral e do catecismo católicos, num país que teria a religião católica como religião oficial até ao final da monarquia constitucional, assim como a interiorização de valores e atitudes que conduzissem à normalização de comportamentos e à conformação social»²⁶.

O catecismo católico²⁷ e a moral cristã já tinham sido considerados elementos curriculares para a formação dos cidadãos na reforma de ensino pombalina, de 1772²⁸. No entanto, o sistema de ensino liberal não se limitou a prosseguir esse mesmo rumo, mas juntou à educação religiosa católica e à educação moral um novo âmbito curricular, que visava a educação política dos cidadãos, em especial o ensino dos preceitos constitucionais e dos direitos e deveres que lhes eram reconhecidos constitucionalmente. Esta extensão formativa foi estruturante do sistema educativo português e objetivava formar as futuras elites portuguesas, tornando-as obedientes às leis, amantes da Pátria e do Monarca, capazes de exercerem a cidadania, participar na vida política, sem deixarem de ser tementes a Deus²⁹.

Os manuais de civildade registam grande difusão no meio académico, como instrumentos da integração social e cultural dos jovens portugueses na segunda metade do século XIX. Todavia, no final do século, a crescente afirmação do laicismo conduzida pela

²⁵ Cf. RAMOS, Rui, “Para uma história política da cidadania em Portugal”, in *Análise Social*, 39 (2004) 550-552; cf. PINTASSILGO, Joaquim, *Educação liberal e conformação social: dos catecismos constitucionais aos manuais de civildade*, in AA.VV., *III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - Escolas, culturas e identidades*, Vol I, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 233-239; cf. PATA, Arnaldo, *Revolução e cidadania. Organização, funcionamento e ideologia da Guarda Nacional (1820-39)*, in NUNES, Henrique - CAPELA, José, *O Mundo Continuará a Girar. Prémio Victor de Sá de História Contemporânea, 20 anos (1992-2011)*, Braga: Conselho Cultural da Universidade do Minho, 2011, 153-158.

²⁶ MARTINS, Maria - MOGARRO, Maria, “A educação para a cidadania no século XXI”, in *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (2010) 188.

²⁷ Por catecismo católico entendemos não uma publicação, mas o conjunto de doutrinas católicas ensinadas nas escolas publicas.

²⁸ Cf. PINTASSILGO, Joaquim, *A componente socializadora do currículo escolar oitocentista*, in FERNANDES, Margarida (org.), *O Particular e o Global no Virar do Milénio. Cruzar Saberes em Educação. Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2002, 551; cf. CRUZEIRO, Maria, “A Reforma pombalina na história da Universidade”, in *Análise Social*, 24 (1988) 165-210.

²⁹ Cf. REIS, Jaime, *O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação*, in AA.VV., *Colóquio Educação e Sociedade*, Vol. II, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993, 24.

mão da propaganda republicana, procurou a cisão entre a moral e a religião. Os manuais de civildade perdem expressão, enquanto se assiste à divulgação dos primeiros manuais de educação cívica, herdeiros da tradição inaugurada anteriormente pelos catecismos políticos ou constitucionais.

«Para os republicanos, a educação cívica foi o espaço de formação dos cidadãos e de construção de «um homem novo», mas também uma verdadeira alternativa curricular à moral e à religião católicas. Nos planos cultural, político e simbólico, a República Portuguesa desenvolveu contra a Igreja Católica e a sua hegemonia uma luta sem tréguas, aspirando ao estabelecimento de um novo consenso social, alternativo ao catolicismo, e promoveu-se a interiorização dos novos valores laicos, através de festas cívicas, como o culto à bandeira e ao hino, o culto dos heróis da pátria, assim como a festa da árvore»³⁰.

O Estado Novo procurou moldar um perfil de cidadão embebido nos valores fundamentais do regime, tipicamente conservador, nacionalista e católico. Investiu na figura do professor primário e em manuais únicos. Em todos os níveis de ensino é promovido o estudo da organização política e administrativa da nação, compreendendo também as províncias ultramarinas³¹. A religião e a moral católicas são ensinadas nas escolas públicas, por acordo concordatário com a Igreja Católica, cujo texto refere expressamente: «O ensino ministrado pelo Estado nas escolas públicas será orientado pelos princípios da doutrina e moral cristãs tradicionais do País»³². Note-se que o diploma legal se refere a todo o ensino e não apenas às aulas de religião.

No período que se seguiu à revolução de 25 de Abril, isto é, de 1974 a 1976, a cidadania fez parte integrante de um projeto de renovação da sociedade segundo os modelos de desenvolvimento e progresso em presença³³. Afastando-nos de considerações de carácter político, não podemos deixar de frisar que, entre os meios utilizados esteve a educação dos adultos, personificada pelas campanhas de alfabetização implementadas neste período. Os cidadãos e cidadãs da nova sociedade instituída com a revolução necessitam de

³⁰ MARTINS, Maria - MOGARRO, Maria, “A educação para a cidadania no século XXI”, in *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (2010) 189. Em 1910, a República aspirava à formação do cidadão, autónomo e consciente, preparado para a vida em democracia. No entanto, uma grande distância separa a educação cívica republicana da educação para a cidadania que hoje defendemos.

³¹ Cf. OLIVEIRA, Miguel, *História Eclesiástica de Portugal*, Lisboa: União Gráfica, 1948², 261-264.

³² *Concordatas. Santa sé - portugal. 18 de maio 2004 - 7 de maio 1940. Lei da liberdade religiosa da república portuguesa*, Lisboa: Universidade Católica Editora, 2004, 42; cf. *Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa*, in *Diário do Governo*, I Série, 158 (1940); cf. *Concordata e acordo missionário entre a Santa Sé e a República portuguesa: assinados a 7 de Maio de 1940*, Lisboa: União Gráfica, 1940; cf. *Concordata e acordo missionário de 7 de Maio de 1940*, Lisboa: Secretariado da Propaganda Nacional, 1943.

³³ CORREIA, José, *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. Cadernos Correio Pedagógico*, nº 48, Porto: ASA, 2000, 18.

adquirir competências mínimas, ao nível da leitura, da escrita e do cálculo para poderem intervir de forma consciente e ativa na vida democrática³⁴.

A tendência mais recente do religioso quer a nível europeu, como explica Flávio Pajer, quer em Portugal, estabelece a passagem de uma perceção interna do património religioso a uma compreensão do mesmo em diálogo com as outras religiões; de uma herança cultural baseada nas ciências religiosas a um fundamento pedagógico da educação religiosa; de uma visão educativa pastoral para uma visão educativa cultural e ecuménica e de uma educação religiosa das Igrejas para uma educação aberta a todos. O autor destaca três avanços significativos do ensino religioso nas escolas. O primeiro diz respeito ao ensino do facto religioso, que foi alterando progressivamente a perspetiva catequética por uma abordagem mais científica e crítica, fazendo uso de métodos e recursos pedagógico-didáticos similares aos das outras disciplinas. O segundo está relacionado com o pluralismo religioso, que torna cada vez mais ajustada a valorização da perspetiva ecuménica na formação religiosa dos adolescentes e jovens. O terceiro avanço consiste na atualização do perfil dos professores de religião, de forma a assumirem um papel mais preponderante na estrutura da escola, de forma a concorrerem positivamente para a formação integral dos alunos e alunas³⁵.

Nas últimas quatro décadas, as preocupações com a educação para a cidadania, em Portugal, têm sido sucessivamente assumidas por diversas componentes curriculares, destacando-se a organização curricular do sistema educativo estabelecida pelo Decreto-Lei número 6, de 2001, onde se estipulou a «integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares»³⁶. O mesmo diploma legal, criou a disciplina de Formação Cívica, que definiu como:

«Espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com

³⁴ Cf. PINTASSILGO, Joaquim - MOGARRO, Maria, *Educação, cidadania e alfabetização em contexto revolucionário*, in SEIÇA, Aline [et alter], *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*, Porto: Porto Editora, 2009, 51-52. «Nesse contexto, viram a luz do dia ações de natureza e origem diversas (movimento associativo estudantil, organizações partidárias, Movimento das Forças Armadas, grupos católicos, organizações populares, etc.) total ou parcialmente dedicadas à alfabetização, com particular destaque para as Campanhas de Alfabetização e Educação Sanitária, realizadas no Verão de 1974, e para o chamado Movimento Alfa, com expressão no Verão de 1976, os dois movimentos mais mediáticos e polémicos a este nível, se não contarmos com as Campanhas de Dinamização Cultural do MFA, em que a componente de alfabetização era residual. As iniciativas desenvolvidas acabam por combinar, em graus diferentes, alfabetização e socialização política, para além da educação sanitária e da animação cultural, entre outras vertentes»: *Ibidem*.

³⁵ Cf. PAJER, Flávio, “O Ensino Religioso na União Europeia: modelos, tendências, desafios”, in *Pastoral Catequética*, 8 (2007) 76-77.

³⁶ Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, in *Diário da República*, I Série - A, 15 (2001) 259.

recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade»³⁷.

Na legislação de 2001, a questão foi assumida como algo de tão relevante e central na organização e gestão nacional do currículo que, no ano letivo subsequente, a Formação Cívica se tornou uma disciplina autónoma obrigatória, para o ensino básico e secundário, com carácter transdisciplinar e interdisciplinar.

Ao longo de mais de uma década, a operacionalização da Formação Cívica não foi uniforme em todo o país, pautando-se por grande diversidade de práticas, temas, e modos de ensinar, que variavam de escola para escola e, muitas vezes, de professor para professor. Algumas escolas optaram por realizar assembleias de turma e aí tratar de problemas de carácter disciplinar; outras, realizaram atividades de educação ambiental, ou abordaram o tema dos direitos humanos, das crianças e dos animais³⁸. A questão ainda estava em aberto quando o Decreto-Lei número 139/2012 suspendeu a obrigatoriedade da disciplina, nos seguintes termos:

«No presente diploma pretende-se que a educação para a cidadania enquanto área transversal seja passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma»³⁹.

O Decreto-Lei número 139/2012, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, não suprime a educação para a cidadania, mas deixa de a impor como disciplina autónoma, enquanto Formação Cívica. Ao mesmo tempo, entrega às escolas a decisão final quanto ao tipo de oferta que pretendem para a fomentar, como área não disciplinar⁴⁰.

Sobre estas orientações legais detetamos duas dificuldades. Em primeiro lugar, na ausência de uma oferta específica de escola, a educação para a cidadania não tem condições de se impor como proposta educativa autónoma nas escolas portuguesas. Em segundo lugar, o facto de se pretender que venha a ser abordada em todas as áreas curriculares, atomiza de tal forma os conteúdos que a sua lecionação pode não ser exequível.

No âmbito do nosso estágio, a publicação deste decreto foi decisiva para refletirmos sobre o quanto pode ser útil e oportuno mobilizar a especificidade moral, religiosa e

³⁷ Ibidem, 260.

³⁸ Cf. MARTINS, Maria - MOGARRO, Maria, “A educação para a cidadania no século XXI”, in *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (2010) 190-191.

³⁹ Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, in *Diário da República*, I Série, 129 (2012) 3476.

⁴⁰ Cf. Anexo I do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, in *Diário da República*, I Série, 129 (2012) 3484.

católica da nossa disciplina, em ordem a propor aos alunos e alunas uma educação para a cidadania, numa perspetiva de interdisciplinaridade e de total abertura à articulação com outras áreas disciplinares.

Durante a nossa Prática de Ensino Supervisionada, tivemos ocasião de verificar que, em resposta a esta nova organização curricular do sistema educativo, a Escola Secundária Dr. Francisco Sanches transferiu para a disciplina de Saúde, Ambiente e Empreendedorismo o ónus principal da educação para a cidadania. Tal não impediu que, no âmbito da Unidade Letiva, sob o tema *Promover a concórdia*, e em articulação com a referida disciplina, incluíssemos conteúdos que nitidamente promovem uma cidadania responsável. Assim, quando tratávamos de planificar a referida Unidade Letiva individualizámos as seguintes áreas temáticas:

- Estado e nação: leis, princípios, instituições e órgãos de soberania, nos regimes democráticos.
- Religião e religiões enquanto manifestação de cultura e espiritualidade.
- Relação do ser humano com a natureza, ambiente e organização socioeconómica.
- Diversidade de raças, etnias e culturas: multiculturalidade e inclusão social.
- Estrutura e papel da família e papéis associados ao género no trabalho e na família.
- Saúde e qualidade de vida (incluindo aspetos como: desporto, alimentação, segurança, higiene e sexualidade).
- Civilidade, convivência social e regulação das relações interpessoais.
- *Media* e novas tecnologias da informação e da comunicação, e como os utilizar de forma eficaz, com segurança, e eticamente⁴¹.

Nem todas estas áreas temáticas foram por nós implementadas, mas serviram-nos de princípios orientadores não só da nossa Prática de Ensino Supervisionada, mas também para a articulação interdisciplinar, em particular com a disciplina de Saúde, Ambiente e Empreendedorismo.

Além disso, ficam registados neste relatório, para que a Educação Moral e Religiosa Católica, a partir destas oito áreas temáticas, seja capaz de concretizar uma proposta credível de lecionação, que promova uma cidadania responsável. A extinção da disciplina de Formação Cívica, mantendo a obrigatoriedade da educação para a cidadania como uma área transversal, que deve ser desenvolvida em todas as áreas curriculares, abre uma janela de oportunidade para a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, para quem o tema não é nem nunca foi alheio. Se o ónus da educação para a cidadania recai totalmente sobre a autonomia curricular das escolas, quanto a nós, consideramos que cabe aos professores de Educação Moral e Religiosa Católica mostrarem às respetivas Direções

⁴¹ Cf. MARTINS, Maria - MOGARRO, Maria, “A educação para a cidadania no século XXI”, in *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (2010) 192.

escolares que estão preparados, no âmbito da sua disciplina, para lecionar conteúdos consentâneos, aliás, em grande parte, já previstos no atual programa.

4. A importância da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica para o desenvolvimento de competências sociais integradoras

O suporte educacional que a Educação Moral e Religiosa Católica pode e deve levar à escola, enquanto contributo para a formação integral da pessoa, encoraja-nos a encarar esta disciplina como uma mais-valia para o ensino, em Portugal. No âmbito do tema do nosso estudo, o desafio que consideramos essencial reside na formação de consciências responsáveis, pautadas pelos critérios da ética e da cidadania. O estudo da Didática da Educação Moral e Religiosa Católica, a frequência do Seminário de Acompanhamento da Prática de Ensino Supervisionada e o Estágio na Escola Básica Dr. Francisco Sanches permite-nos, hoje, ter uma noção mais clara da especificidade desta disciplina. No entanto, não podemos deixar de apontar como fundamentais a visão que o Estado Português tem, traduzida em diversos diplomas legais, assim como o modo como a Conferência Episcopal a apresenta, em vários documentos.

O ensino religioso faz suas as finalidades gerais da escola, desenvolvendo objetivos próprios como as outras disciplinas escolares. «Está sujeita ao regime aplicável às restantes disciplinas e áreas disciplinares»⁴², embora privilegie a capacidade crítica da fé, a captação da estrutura semântica da linguagem religiosa, a formação da personalidade e a aquisição de valores morais.

Protegida por um conjunto de instrumentos legais, em particular a Concordata entre o Estado Português e a Santa Sé e a Lei da Liberdade Religiosa⁴³, a Educação Moral e Religiosa Católica em Portugal é considerada uma disciplina integrante do currículo do ensino básico e secundário, de carácter facultativo, conforme garante o Decreto-Lei n.º 70/2013, de 23 de maio:

«A disciplina de EMRC é uma componente do currículo nacional integrando todas as matrizes curriculares, de oferta obrigatória por parte dos estabelecimentos de ensino e de frequência facultativa, nos termos do disposto no artigo seguinte»⁴⁴.

⁴² Decreto-Lei n.º 70/2013, de 23 de maio, in *Diário da República*, I Série, 99 (2013) 3032.

⁴³ Cf. VALENTE, David, *Liberdade Religiosa. Nova Lei anotada e comentada. Liberdade Religiosa. Ensino da Disciplina de Religião e Moral. Assistência Religiosa. Benefícios Fiscais e Segurança Social. Legislação Complementar. Jurisprudência*, Lisboa: Dislivro, 2002.

⁴⁴ Decreto-Lei n.º 70/2013, de 23 de maio, in *Diário da República*, I Série, 99 (2013) 2032; cf. Portaria n.º 333/1986, in *Diário da República*, I Série, 149 (1986) 1572.

O significado cultural do facto religioso é transversal a outras diversas disciplinas, como por exemplo o estudo do meio, no primeiro ciclo e a história nos ciclos seguintes. No entanto, uma disciplina dedicada ao ensino religioso deve vincar a sua identidade própria no âmbito escolar. Perante as outras disciplinas, ela não deverá surgir desgarrada, mas como complementar. Cabe-lhe responder a interrogações e exigências próprias do ser humano, apresentando um contributo especial no processo de maturação dos alunos e alunas, que as outras disciplinas não podem fazer.

Para a Comissão Episcopal da Educação Cristã, a Educação Moral e Religiosa Católica é uma disciplina estruturante do crescimento e desenvolvimento da personalidade das crianças e jovens em idade escolar, proposta a partir de um programa aprovado pela Conferência Episcopal⁴⁵. É a esta entidade que compete, nos termos legais, não só a elaboração dos programas educativos e respetivo material didático, como também a formação dos professores, como lemos no número 5 do artigo 24 da Lei de Liberdade Religiosa:

«Compete às igrejas e demais comunidades religiosas formar os professores, elaborar os programas e aprovar o material didático, em harmonia com as orientações gerais do sistema do ensino»⁴⁶.

A mesma disposição da Lei da Liberdade Religiosa é refletida na recente legislação, aprovada no dia 23 de maio deste ano, no primeiro ponto do 2.º artigo:

«A orientação do ensino da disciplina de EMRC nos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, atento o seu caráter específico, é da exclusiva responsabilidade da Igreja Católica competindo -lhe, nomeadamente através da Conferência Episcopal Portuguesa, proceder:

- a) À elaboração e revisão dos programas da disciplina de EMRC, que são enviados ao Ministério da Educação e Ciência, antes da sua entrada em vigor, para publicação conjunta com os programas das restantes disciplinas e áreas disciplinares;
- b) À elaboração e sequente edição e divulgação dos manuais de ensino da disciplina de EMRC, bem como de outros suportes didáticos destinados a alunos e a professores»⁴⁷.

O mais importante suporte jurídico que legitima a disciplina nos estabelecimentos de ensino público não superior é a Concordata de 2004 entre a República Portuguesa e a Santa Sé. No seu artigo 19, o Estado compromete-se a criar as condições necessárias para a

⁴⁵ Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Ensinos básico e secundário*, Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2007, 13.

⁴⁶ Lei n.º 16/2001, de 22 de Junho, in *Diário da República*, I Série-A, 143 (2001) 3669.

⁴⁷ Decreto-Lei n.º 323/1983, de 05 de julho, in *Diário da República*, I Série, 152 (1983) 2432.

concretização do ensino moral e religioso, não como privilégio ou regalia concedida à Igreja, mas como forma de cooperar com a tarefa educativa dos pais e encarregados de educação:

«A República Portuguesa, no âmbito da liberdade religiosa e do dever de o Estado cooperar com os pais na educação dos filhos, garante as condições necessárias para assegurar, nos termos do direito português, o ensino da religião e moral católica nos estabelecimentos de ensino público não superior, sem qualquer forma de discriminação»⁴⁸.

O princípio concordatário, fundamentado na liberdade religiosa⁴⁹, encontrava-se já estabelecido no texto da Concordata de 1940⁵⁰, sendo retomado quase integralmente pelo Decreto-Lei 70/2013, onde se indica que cumpre ao Estado garantir o ensino moral e religioso nas suas escolas, uma vez mais, como forma de coadjuvar a missão educativa dos pais:

«O Estado garante as condições necessárias para assegurar o ensino da disciplina de EMRC nos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, no âmbito do dever de cooperação com os pais na educação dos filhos»⁵¹.

Assim, em conformidade com o que estava preceituado no artigo 21 da Concordata de 1940⁵² e se mantém na Concordata, de 2004, o Estado português continua a salvaguardar a possibilidade do ensino moral e religioso de cariz católico, obrigando-se a promovê-lo, sem qualquer discriminação, como vimos no texto anteriormente citado.

Efetivamente, nem todos os alunos inscritos na disciplina professam a fé católica e, alguns dos que a dizem professar, não se declaram como praticantes. Por experiência pessoal e pela troca de experiências com outros professores da mesma área, podemos afirmar que, salvo raras exceções, esta propriedade não acarreta qualquer tipo de constrangimento para o decurso das aprendizagens.

⁴⁸ *Concordata entre a República Portuguesa e a Santa Sé*, in *Diário da República*, I Série -A, 269 (2004) 6743.

⁴⁹ Cf. MARTÍNEZ, Julio, *Libertad religiosa y dignidad humana. Claves católicas de una gran conexión*, Madrid: San Pablo, 2009.

⁵⁰ «Ministrar-se-á o ensino da religião e moral católicas nas escolas públicas elementares, complementares e médias aos alunos cujos pais, ou quem suas vezes fizer, não tiverem feito pedido de isenção»: *Concordatas. Santa Sé – Portugal. 18 de maio 2004 - 7 de maio 1940. Lei da liberdade religiosa de República Portuguesa*, Lisboa: Universidade Católica Editora, 2004, 42; cf. *Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa*, in *Diário do Governo*, I Série, 158 (1940).

⁵¹ Decreto-Lei n.º 70/2013, de 23 de maio, in *Diário da República*, I Série, 99 (2013) 3032.

⁵² Artigo 21: *Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa*, in *Diário do Governo*, I Série, 158 (1940).

Dada a natureza da disciplina, embora sendo de cariz confessional, é dotada de uma forte componente científica, cultural e humana, orientando-se por processos pedagógicos partilhados com outras disciplinas e áreas curriculares. Por isso, o aluno inscrito nas aulas de Educação Moral e Religiosa Católica não tem necessariamente de ser uma pessoa de fé. Nesse sentido, a Comissão Episcopal da Educação Cristã, declara como principal objetivo da disciplina, não a formação da fé, intuito que cabe à Catequese⁵³, mas a educação da dimensão moral e religiosa, comum a toda a pessoa:

«É de evidente interesse para a educação das crianças e dos jovens a existência de uma disciplina que, embora mantendo o seu carácter facultativo, dada a sua natureza confessional, tenha como objetivos fundamentais educar para a dimensão moral e religiosa e para a compreensão dos elementos mais profundos da cultura nacional, necessariamente aberta ao mundo»⁵⁴.

Apesar disso, a Igreja Católica não renuncia a que o ensino de religião nas escolas seja um verdadeiro meio de evangelização⁵⁵. Deve evitar-se, porém, que a disciplina seja vista como uma espécie de feudo católico dentro da escola. Por isso, a Conferência Episcopal, através da Comissão Episcopal da Educação Cristã, enquadra-a no âmbito da convergência com outras éticas humanísticas, ao nível da transmissão de valores. A assunção do sistema de valores proposto pela moral cristã, tende a gerar boas e salutares relações de convivência social, favoráveis à promoção da concórdia e à noção de que uma cidadania comprometida, participativa, integrada e integradora se alcança pelo esforço pessoal de vivência coerente de acordo com esses valores:

«A justiça, a paz, a liberdade, a verdade, a honestidade, a solidariedade, entre outros valores, encontram-se no ponto de interseção das éticas humanistas e da ética cristã, constituindo uma forte motivação para a educação das crianças, dos adolescentes e jovens nos sistemas educativos democráticos»⁵⁶.

Tomando como nossas as ideias traduzidas pela Comissão Episcopal da Educação Cristã⁵⁷, cabe-nos afirmar que o que pretendemos, enquanto professor de Educação Moral e

⁵³ «Globalmente, pode-se partir da noção de que a catequese é uma educação da fé das crianças, dos jovens e dos adultos, a qual compreende especialmente um ensino da doutrina cristã, dado em geral de maneira orgânica e sistemática, com o fim de os iniciar na plenitude da vida cristã»: JOÃO PAULO II, “Exortação Apostólica Catechesi tradendae, n.º 18, in AAS 71 (1979) 1292.

⁵⁴ COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Ensinos básico e secundário*, Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2007, 16.

⁵⁵ CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica - orientaciones para la reflexión y revisión*, n.º 66, Roma: [s. n.], 1988, 43.

⁵⁶ Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Ensinos básico e secundário*, Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2007, 21.

⁵⁷ Cf. *Ibidem*, 20-21.

Religiosa Católica, é fazer com que os alunos e alunas compreendam o fenómeno religioso não apenas concretizado no cristianismo, mas também de uma forma transversal a outras confissões religiosas, mostrando a convergência de valores, apesar da diversidade de práticas. Exemplifica esta questão o tema sobre a «Utilização e significado da água nas principais religiões e no cristianismo», lecionado, na aula do dia 20 de novembro de 2012, à turma do 5.º ano, da Escola Básica Dr. Francisco Sanches, durante o estágio. Aqui exibimos ao grupo três excertos de documentários, em vídeo, sobre a utilização da água no hinduísmo, em que vários devotos se submergiam no rio Ganges; no Islão, em que se observava um grupo de homens a proceder às abluções individuais, prévias à oração, indicando as partes do corpo que deviam ser lavadas e a sua ordem; e no cristianismo, salientando a ligação da água à nossa prática batismal. Utilizámos o recurso da imagem, a partir de documentários, por dois motivos. Em primeiro lugar, porque, deste modo, os alunos e alunas puderam visualizar as práticas associadas à água, fazendo-se eles mesmos, como que testemunhas oculares desses factos. E, em segundo lugar, porque tratando-se do género documentário, as palavras do locutor se afiguraram para os discentes como mais credíveis, relativamente a outro género de recurso audiovisual. Assim, o conteúdo dos três curtos vídeos permitiu, por um lado, mostrar aos alunos três formas de utilização ritual da água, em distintas religiões; e, por outro lado, ensinar que a água está relacionada com a purificação das pessoas. A partir daqui, foi ainda possível sensibilizar os discentes para o valor da pureza não apenas física, mas também espiritual, associada aos valores da autenticidade e da verdade.

Tal como neste exemplo, em todas as aulas do nosso estágio, procurámos fazer com que os alunos e alunas apreendessem a perspetiva cristã da vida e a relacionassem com situações do quotidiano, mobilizando saberes de natureza científica, cultural e artística. De facto, é inteiramente essencial que os discentes desta disciplina, partindo da sua experiência pessoal e dos conhecimentos já adquiridos, conheçam e, quanto possível, adquiram uma visão de si mesmos e do mundo que os rodeia consentânea com a visão cristã, conforme pretende a Conferências Episcopal Portuguesa, quando diz que:

«A Educação Moral e Religiosa Católica tem em vista a formação global do aluno, que permita o reconhecimento da sua identidade e, progressivamente, a construção de um projeto pessoal de vida. Promove-a a partir do diálogo da cultura e dos saberes adquiridos nas outras disciplinas com a mensagem e os valores cristãos enraizados na tradição cultural portuguesa»⁵⁸.

⁵⁸ CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação Moral e Religiosa Católica. Um Valioso Contributo para a Formação da Personalidade*, Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2006, 6.

O atual *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Ensinos básico e secundário*, foi elaborada tendo em conta, em primeiro lugar, os princípios morais cristãos e os conteúdos relacionados com o fenómeno religioso, transversal às diversas religiões; e, em segundo lugar, a matriz cultural portuguesa, marcada historicamente por uma mundividência cristã. Como objetivo, trata de promover a educação do agir humano, livre e responsável, orientado por princípios e valores morais, a partir de uma visão cristã da vida. Metodologicamente, o programa coloca em destaque os valores humanísticos e estabelece inúmeros pontos de contacto com a cultura, a literatura, o património e a arte, promovendo a articulação interdisciplinar, pois é importante a interdisciplinaridade, ou seja, o diálogo entre as ciências exatas e a teologia cristã⁵⁹.

Fica claro que, segundo a visão da Conferência Episcopal, o ensino religioso nas escolas não se confunde com outras formas de ensino religioso, como a Catequese, pois cada um tem a sua especificidade própria. Na verdade, a relação da Educação Moral e Religiosa Católica com a Catequese é marcada pela distinção e complementaridade, como indica o número 73 do Diretório Geral da Catequese⁶⁰.

Seguindo o pensamento de Rafael López⁶¹, podemos dizer que a catequese tem como sujeito o crente e, como tal, a sua finalidade consiste em implementar e aprofundar a adesão à fé, vivida em comunidade eclesial. Ao contrário, o sujeito da Educação Moral e Religiosa Católica é o aluno, independentemente da sua crença, e tem como lugar de intervenção e espaço sociológico a escola. Na catequese a formulação do juízo moral parte de critérios de conduta cristã, fundados no testemunho de Jesus no Evangelho, enquanto o

⁵⁹ Cf. SERRALHEIRO, Deolinda, *O Acto Educativo Religioso e Moral*, Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 1996, 178-179; sobre este assunto pode ver-se: FIGUEIREDO, Anísia, *Ensino Religioso, perspectivas pedagógicas*, Petrópolis: Vozes, 1995².

⁶⁰ «Há um nexo indestrutível e, simultaneamente, uma clara distinção entre o Ensino Religioso e a Catequese»: SAGRADA CONGREGAÇÃO DO CLERO, *Diretório Geral da Catequese*, n.º 73, Lisboa: Secretariado Nacional da Catequese, 1971. O nexo justifica-se porque a escola, mantendo o seu nível de estrutura pública eclética, não pode deixar de formar a pessoa integralmente, objetivando no quadro do ensino os valores cívicos e morais que preparam as crianças e jovens para a vida social e laboral. A distinção verifica-se, dado o espaço e ambientes próprios do ensino escolar e da catequese serem distintos. Em comum têm, sem dúvida, o facto de serem duas formas do ministério da Palavra da Igreja, que respondem ao apelo da *Evangelii Nuntiandi*: «levar a Boa Nova a todas as parcelas da humanidade, em qualquer meio e latitude, e pelo seu influxo transformá-las a partir de dentro e tornar nova a própria humanidade»: PAULO VI, “Exortação Apostólica *Evangelii nuntiandi*”, 8 dec. 1975, n.º 18, in AAS 68 (1976) 5-76, 17. O âmbito próprio da escola está submetido às estruturas de ensino; ao passo que a catequese se desenvolve no íntimo da vida de uma comunidade, que vive a fé num espaço mais vasto e por um período mais longo do que o escolar. Cf. CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica - orientaciones para la reflexión y revisión*, n.º 68, Roma: [s. n.], 1988.

⁶¹ Cf. LÓPEZ, Rafael, *La enseñanza escolar de la Religión. Promoción Popular Cristiana*, Madrid: [s. n.], 1989, 27-29. O pensamento de López pode ser complementado por outros autores, tais como: SERRALHEIRO, Deolinda, *O Acto Educativo Religioso e Moral*, Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 1996, 178-179; cf. FIGUEIREDO, Anísia, *Ensino Religioso, perspectivas pedagógicas*, Petrópolis: Vozes, ²1995.

aluno de Educação Moral e Religiosa Católica aprende a formular o juízo moral não só a partir do enquadramento cristão católico, mas também de outras pautas de conduta válidas, enraizadas na sociedade, que no caso português são facilmente harmonizáveis, dada a ancestral matriz cultural cristã. Além disso, a catequese privilegia a oração, a liturgia e os conteúdos relacionados com a realidade de Deus e a história da salvação, atribuindo ao texto bíblico o caráter de Palavra de Deus inspirada, que interpela categoricamente os crentes para adorarem as atitudes nela preceituadas. Para o ensino religioso nas escolas, a oração e a liturgia surgem sobretudo de forma descritiva, como géneros culturais, adquirindo o texto bíblico, que não deve ser descurado, o papel de ponto de referência, enquanto modelo relevante de resposta a interpelações suscitadas no decorrer das aprendizagens.

Sem dúvida, os alunos encontram na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica uma experiência de contacto com a mundividência cristã e o cristianismo, enquanto facto religioso e cultural, pois, sendo confessional, não se trata de uma disciplina acética. Uma proposta cristã e humanista deve permitir aos alunos e alunas definirem-se pessoalmente perante o fenómeno religioso, sem serem objeto de qualquer ação condicionadora das suas opções. Por isso, é fundamental que o professor de Educação Moral e Religiosa Católica tenha por objetivo: «oferecer aos jovens as condições, no plano existencial e intelectual, que lhes permitam situar-se livremente e com conhecimento de causa face ao Cristianismo»⁶².

Esta disciplina é ainda, ao longo dos vários anos letivos, uma oportunidade para os discentes adquirirem conhecimentos fundamentais a respeito de outras religiões e filosofias religiosas, seus fundadores, princípios de fé, símbolos, calendário festivo, lugares de culto, entre outros elementos. Os alunos e alunas que nutrem uma fé católica, podem descobrir nesta disciplina conteúdos excelentes para aprofundar o conhecimento da sua própria fé e as razões do seu crer. Nestes casos, as aulas são um bom complemento à catequese ministrada na comunidade eclesial⁶³. Finalmente, numa perspetiva de educação para a cidadania, o código de valores cristãos é, comprovadamente, adequado à promoção da concórdia, tendo por base a sã convivência social e a construção da paz e da igualdade entre as pessoas; não limita, mas promove a participação cívica, de uma forma comprometida, no respeito pelo outro e pela sua diferença, na promoção e defesa dos mais fracos da sociedade, na atenção para com os desprovidos de bens, de cultura ou de dignidade e na sua reintegração social.

⁶² SERRALHEIRO, Deolinda, *A Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Portuguesa. Reforma do Sistema Educativo*, Lisboa: Editora Rei dos Livros, 1990, 34.

⁶³ Cf. SERRALHEIRO, Deolinda, *O Acto Educativo Religioso e Moral*, Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, 1996, 178.

Nesse sentido, o professor e os alunos de Educação Moral e Religiosa Católica devem ser, na escola, agentes de integração social de todas as situações socialmente anómalas.

5. Compromisso e missão do docente de Educação Moral e Religiosa Católica com os discentes, a escola e a Igreja

Como professor em exercício e, ao mesmo tempo, em estágio, considero que ser docente de Educação Moral e Religiosa Católica não é uma simples profissão, mas uma missão e um compromisso. O docente desta disciplina não atua em nome próprio, mas da Igreja, a quem os pais e encarregados de educação solicitam a formação moral, religiosa e católica dos seus educandos, através da escola. Sendo a Igreja a verdadeira tutora da disciplina, cabe ao bispo diocesano manifestar a sua concordância com a candidatura dos docentes, como o demonstra o ponto 2 do 8º artigo da legislação publicada no dia 23 de maio do corrente ano:

Para efeitos de validação das candidaturas aos concursos a que o candidato é opositor, deve o mesmo apresentar, dentro do prazo estabelecido para a candidatura, na entidade de validação, declaração de concordância do bispo da diocese correspondente à área territorial do agrupamento de escolas ou escola não agrupada a que se candidata⁶⁴.

Esta legislação decreta que os docentes de Educação Moral e Religiosa Católica estão sujeitos ao mesmo processo de recrutamento e seleção dos docentes das outras disciplinas, obedecendo ao disposto no Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, que estabelece o regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário⁶⁵. No entanto, dada a especificidade confessional da disciplina, a candidatura aos concursos carece de uma declaração de concordância expressa pelo bispo da diocese onde se situa o estabelecimento de ensino para o qual concorre o professor. Estes procedimentos enquadram-se no horizonte da comunhão eclesial e da razão de ser deste serviço prestado à Igreja e às famílias cristãs.

Vários são os estudos que encaram a docência de Educação Moral e Religiosa Católica como serviço eclesial equiparável ao do ministério da Palavra⁶⁶. Enquanto

⁶⁴ Decreto-Lei n.º 70/2013, de 23 de maio, in *Diário da República*, I Série, 99 (2013) 3031.

⁶⁵ Cf. Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, in *Diário da República*, I Série, 123 (2012) 3257-3270.

⁶⁶ Cf. NUNES, Tomaz, *O perfil do docente de Educação Moral e Religiosa Católica*, in AA.VV., *Fórum de EMRC*, Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2005; cf. GOMES, Miguel, “Perfil do Professor de Religião e Moral”, in *Communio*, 1 (1989) 88-96; AMBRÓSIO, Juan, “O Professor no Seguimento de Jesus”, in *Pastoral Catequética*, 6 (2006) 83-94; PEREIRA, Jorge, “Uma Perspetiva sobre o Perfil do Professor”, in *Pastoral Catequética*, 5 (2006) 97-123.

estagiário, procurei prestar este serviço de forma responsável, competente e eficaz, tendo em vista a aprendizagem dos alunos e alunas, realizada de uma forma dinâmica ativa e apelativa, servindo-me de recursos variados, tais como, entre outros, as novas tecnologias multimédia, jogos didáticos criados por mim, apresentações PowerPoint, vídeos, imagens, músicas e representações teatrais.

A educação integral exige que todos os professores evidenciem habilitação profissional para a docência, se mostrem competentes no perímetro da ciência que ensinam, tenham capacidade de articulação interdisciplinar⁶⁷ e sejam dotados de atitudes e qualidades humanas irrepreensíveis. Este perfil, decretado pelo dispositivo legal 240/2001⁶⁸, não sendo específico do professor de Educação Moral e Religiosa Católica, não pode ser alheio à sua ação educativa⁶⁹.

Dado ter uma estrutura equivalente às outras áreas curriculares, a docência de Educação Moral e Religiosa Católica exige que o professor tenha habilitação própria, equiparada à dos outros professores, segundo a legislação⁷⁰. Todavia, devido à especificidade da disciplina cabe-lhe exercer a docência como experiência de entrega de si mesmo, tendo em vista a educação integral do aluno, respeitando-o como ser pessoal, dotado de dignidade singular e irrepitível. Deve procurar estabelecer com os alunos e alunas uma relação de empatia que os auxiliará a confrontar-se com os seus valores que lhes são transmitidos. O aluno é uma pessoa em crescimento constante, com dúvidas, conflitos e esperanças, que necessita de um modelo para se confrontar e aprender. Precisa de ser orientado para poder optar pelo bem e pela verdade, desenvolvendo uma consciência moral e para agir de uma forma livre e responsável.

Neste sentido, há um conjunto de qualidades que dignificam a ação educativa de qualquer professor e que não podem ser dispensadas no docente de Educação Moral e Religiosa Católica. O Decreto-Lei n.º 240/2001 exige dos professores «capacidade

⁶⁷ O professor deve utilizar «saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respetivo nível e ciclo de ensino»: Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, in *Diário da República*, I Série-A, 201 (2001) 5571.

⁶⁸ Cf. Decreto-Lei número 240/2001, de 30 de agosto, in *Diário da República*, I Série-A, 201 (2001) 5569-5572. «O regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário encontra o seu enquadramento jurídico estabelecido nos artigos 30 e 31 da Lei de Bases do Sistema Educativo e legislação complementar, designadamente o Decreto-Lei número 194/1999, de 7 de Junho, que estabeleceu o sistema de acreditação de cursos que conferem qualificação profissional para a docência, e os Decretos-Leis números 6/2001, de 18 de Janeiro, e 7/2001, da mesma data, que fixaram os princípios orientadores da organização e gestão do currículo dos ensinos básico e secundário»: *Ibidem*, 5569.

⁶⁹ «As habilitações profissionais para a lecionação da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, bem como as suas alterações, são fixadas por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, sob proposta da Conferência Episcopal Portuguesa»: Decreto-Lei n.º 70/2013, de 23 de maio, in *Diário da República*, I Série, 99 (2013) 3033.

⁷⁰ Cf. Despacho Normativo n.º 6-A/90, de 31 de janeiro, in *Diário da República*, I Série, I Suplemento, 26 (1990) 434 (2); cf. Decreto-Lei n.º 52/77, de 16 de fevereiro, in *Diário da República*, I Série, 39 (1977) 241-242; cf. Decreto-Lei n.º 469/82, de 14 de dezembro, in *Diário da República*, I Série, 287 (1982) 4102-4103.

relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional»⁷¹. Por sua vez, a Conferência Episcopal Portuguesa requer:

«O jeito e o gosto pela missão educativa, a capacidade de relação escolar, o equilíbrio e a maturidade humana, o testemunho de uma vida cristã coerente e comprometida eclesialmente, a disposição para assumir as orientações diocesanas e nacionais neste domínio do ensino»⁷².

Como educador para a cidadania, o docente de Educação Moral e Religiosa Católica, de acordo com o perfil geral de desempenho, enunciado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, «fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade»; garante «o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural»; «respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa»: «assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas»; «incentiva a construção participada de regras de convivência democrática», «perspetiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática»; favorece «a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade»⁷³.

Do ponto de vista jurídico-canónico, o professor de Educação Moral e Religiosa Católica, clérigo ou leigo, é um fiel que obedece a quatro princípios estabelecidos pelo cânone 804: o carácter de eleição, a formação científica na área teológica, o testemunho de vida cristã e as capacidades pedagógicas. Vejamos o texto:

«Os professores escolhidos para ministrar o ensino religioso nas escolas, mesmo não católicas, sejam notáveis pela exatidão da doutrina, pelo testemunho de vida cristã e pelas capacidades pedagógicas»⁷⁴.

Quanto ao carácter de eleição, não há dúvida que, em Portugal, os professores de Educação Moral e Religiosa Católica são escolhidos pelo Prelado local, através dos

⁷¹ Decreto-Lei número 240/2001, de 30 de agosto, in *Diário da República*, I Série-A, 201 (2001) 5571.

⁷² CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*, Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2006, 7.

⁷³ Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, in *Diário da República*, I Série-A, 201 (2001) 5570-5571.

⁷⁴ *CÓDIGO DE DIREITO CANÓNICO, EDIÇÃO ANOTADA*, Cân. 804, Braga: Edições Theologica, 1984, 513.

secretariados diocesanos competentes, sendo depois integrados no ensino pelo Ministério da Educação. Disso nos dá conta a própria Conferência Episcopal:

«Merecem, por isso, uma atenção especial os professores de Educação Moral e Religiosa Católica. Propostos pelos Bispos Diocesanos e nomeados pelo Ministério da Educação, devem ser criteriosamente escolhidos, tendo em conta as condições legais de qualificação científica e pedagógica»⁷⁵.

Relativamente à área científica, é inerente à figura do professor de Educação Moral e Religiosa Católica a formação na área teológica. O próprio Ministério da Educação a não dispensa. Consideramos, por isso, pertinente a adjetivação do Código de Direito Canónico, «exatidão da doutrina», que nos leva a pensar na necessidade de uma formação sólida não só inicial, mas contínua. Efetivamente, como avisam os bispos:

«Não basta assegurar requisitos iniciais. Cada professor deve sentir-se responsável pelo empenho no progresso da sua própria qualificação, no aperfeiçoamento do seu ensino, na coerência do testemunho cristão e na fidelidade à Igreja»⁷⁶.

A necessidade do testemunho de vida cristã deriva da inseparabilidade da missão de educador e do sentido de pertença a uma comunidade que faz do professor de Educação Moral e Religiosa Católica testemunha da fé que professa, a qual serve de ponto de referência antes, durante e após a ação educativa. A doutrina esclarece-se com a praxis e a moral encarnada iluminará a inteligência dos alunos⁷⁷.

O professor de Educação Moral e Religiosa Católica é testemunha também da sua fé em comunhão com a Igreja, que implica aceitar o seu carácter institucional visível, entre os quais a profissão da fé, os sacramentos e a comunhão com o Papa e o Bispo.

Finalmente, o desenvolvimento de capacidades pedagógicas. A formação do professor de Educação Moral e Religiosa Católica deve incidir sobre dois grandes desideratos: a preparação teológica, já referida, como conteúdo básico; e a preparação pedagógica e didática, que torna possível um ensino adequado à idade dos alunos. É aqui, sobretudo que recai a necessidade que sentimos de fazer este metrado e o respetivo estágio pedagógico, com a Prática de Ensino Supervisionada. A licenciatura, o mestrado e o doutoramento em teologia dá-nos algum conforto quanto à componente científica, mas

⁷⁵ CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*, Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2006, 7-8.

⁷⁶ *Ibidem*, 8.

⁷⁷ Cf. FERNÁNDEZ, Aurelio, *Compendio de Teología Moral*, Madrid: Ediciones Palabra, 1999, 70.

carecíamos de habilitações pedagógicas, razão pela qual nos inscrevemos no mestrado em Ciências Religiosas, com especialização em Educação Moral e Religiosa Católica.

No âmbito do desenvolvimento didático e pedagógico, parece-nos que a especificidade da disciplina requer que os professores de Educação Moral e Religiosa Católica sejam prolíferos na utilização das novas tecnologias, como recursos didáticos complementares à ação de ensino e aprendizagem. Esta é uma das características requeridas para a docência, previstas pelo legislador ao referir que o professor:

«Utiliza, em função das diferentes situações, e incorpora adequadamente nas atividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio»⁷⁸.

Num estudo que fizemos durante o primeiro ano deste mestrado, objeto de publicação nas «Jornadas de Ensino de Informática 2012», refletimos sobre a «Utilização das Tecnologias no ensino de Educação Moral e Religiosa Católica»⁷⁹. Através de um inquérito feito aos professores de Educação Moral e Religiosa Católica da arquidiocese de Braga, ao qual responderam 67 docentes, cerca de um terço do total, pudemos apurar que uma elevada percentagem utiliza dispositivos e recursos tecnológicos nas suas aulas: 24% afirmaram que utilizam estes recursos sempre e 57%, quase sempre⁸⁰.

Na nossa Prática de Ensino Supervisionada utilizámos diversas vezes as linguagens multimédia. Antecipo, como exemplo, a leitura do texto bíblico, que foi concretizada através de vários recursos. Desde logo, a partir da própria Sagrada Escritura em papel, levada expressamente para a sala de aula, aberta, folheada e lida de forma natural, mas diante dos alunos, para que os mesmos se pudessem confrontar com o livro da Revelação que dá sentido e estrutura internamente o cristianismo e, em última análise a própria disciplina. No entanto, em outras ocasiões, o texto bíblico foi disponibilizado aos alunos e alunas através do próprio Manual do Aluno, que o cita, sobre um fundo que simula o pergaminho, infelizmente a partir de uma tradução em português do Brasil. Foi esse suporte que nos serviu para na última aula supervisionada, os discentes estudarem o texto bíblico, prepararem a representação teatral por grupos e, na apresentação, o lerem a partir da projeção na parede. Outras vezes, o texto bíblico apareceu simplesmente citado nas

⁷⁸ Decreto-Lei número 240/2001, de 30 de agosto, in *Diário da República*, I Série-A, 201 (2001) 5571.

⁷⁹ Cf. SANCHES, Acácio, *Utilização das Tecnologias no ensino de Educação Moral e Religiosa Católica*, in *Jornadas de Ensino de Informática 2012*, Braga: Universidade Católica Portuguesa, 2012, 1-8, disponível em: https://docs.google.com/file/d/0BwPdSVzX_vqQbHdzNTB4Tko4TjQ/edit?usp=sharing.

⁸⁰ Cf. SANCHES, Acácio, *Utilização das TIC nas aulas de EMRC, perspectiva dos professores*, disponível em: https://docs.google.com/spreadsheets/cc?key=0AgpdSVzX_vqQdHk0RG5PNFF5UVdxOTNYYkhRTE13ZEE&usp=sharing.

apresentações de PowerPoint, normalmente com uma fonte sóbria e bem visível. Quando assim aconteceu, foi lido pelos alunos. Outas, ainda, foi também fornecido aos discentes em fotocópias, para leitura pessoal e análise através de ficha formativa. Em todos os casos que acabámos de referir, sempre citamos o texto bíblico da forma cientificamente mais correta: nome do livro abreviado, espaço, número do capítulo, vírgula, número do primeiro versículo citado, hífen, número do último versículo citado. Embora tecnicamente nos fosse possível, não lemos o texto bíblico a partir do telemóvel, por dois motivos: em primeiro lugar porque se trata de um texto sagrado⁸¹ e, como tal, merece não ser manipulado em público num dispositivo habitualmente associado à comunicação à distância; em segundo lugar, porque está vedado o uso de dispositivos de comunicação móvel a alunos e professores, na sala de aula.

Finalmente, assinalamos a coerência entre o que se ensina e a própria vida, a capacidade de diálogo na relação com os discentes, a confiança nas capacidades de cada aluno, a condescendência para com as limitações, a postura cívica e ética, a sensibilidade à problemática sociocultural, a solidariedade e a alegria.

6. Para uma pedagogia da alteridade, a partir do pensamento de Emmanuel Lévinas

O reencontro com o perfil do professor de Educação Moral e Religiosa Católica, que nos proporcionou a investigação conducente à preparação e planificação das aulas da Unidade Letiva 4, *Promover a Concórdia*, lecionadas a uma das turmas do 5.º ano de escolaridade da Escola Básica Dr. Francisco Sanches, colocou-nos a questão de saber que postura seria a mais adequada, em função dos discentes, do contexto social, do tema e dos objetivos a alcançar. As aulas por nós lecionadas à mesma turma, em novembro e dezembro, de 2012, sobre o tema *A água, fonte de vida*, correspondente à Unidade Letiva 2, haviam-nos dado algumas pistas credíveis que não podíamos descurar. Durante as quatro aulas, os alunos e alunas foram sempre muito participativos e empenhados, tendo criado uma grande empatia com o professor. Um deles estava referenciado por ter Necessidades educativas especiais, com dificuldades de comportamento, concentração e memória, conforme o seu Programa Educativo Individual.

Sabemos como nos últimos anos se tem verificado a tendência de encarar o ensino, em Portugal, a partir do paradigma da eficácia, aumentando-se o nível de racionalidade da

⁸¹ Embora nas aulas de Educação Moral e Religiosa Católica a Bíblia possa ser tomada de forma literária, não deixa de ser o texto sagrado para judeus e cristãos.

ação educativa. No entanto, a preocupação pela eficácia e o controle das aprendizagens, sem dúvida necessárias, não trouxeram consigo, na mesma medida, um ensino capaz de atingir todas as dimensões da pessoa. Isto significa que uma pedagogia mais racional e mais científica pode não fazer emergir uma escola de rosto humano. Para levar os adolescentes do 5.º Ano do ensino básico a serem indivíduos mais humanos, não se pode relegar para segundo plano a apropriação dos valores que fazem do *homo sapiens* um *ser humano*⁸². Este princípio, de tão sensato, não pode ser visto como exclusivo nosso, pois é comum a qualquer disciplina e a qualquer professor, mas procurámos traduzi-lo em atenção e respeito por todos e cada um dos discentes. Não nos interessava, por isso, uma docência regida simplesmente por critérios de racionalidade.

Sabíamos, de antemão, que estávamos envolvidos pela crescente demanda em ordem a uma maior profissionalização dos docentes, com clara predominância das estratégias cognitivas sobre as sócio afetivas, não obstante, como professor de Educação Moral e Religiosa Católica desejava concentrar-me em educar o aluno em todas as suas dimensões. Neste enquadramento, tornou-se absolutamente nítido que devíamos canalizar o esforço educativo das aulas, para os valores humanos que promovem a cidadania. O interesse pelo outro, a empatia, a preocupação pelos assuntos da comunidade, a solidariedade, a tolerância e o civismo fizeram parte da estrutura de cada uma das aulas.

Ao fazer esta opção, tivemos a preocupação de a aproximar do pensamento dos bispos portugueses, para verificar a sua razoabilidade. Com agrado verificámos que a Comissão Episcopal de Educação Cristã o havia registado num dos documentos fundamentais para o trabalho dos professores de Educação Moral e Religiosa Católica, precisamente, no *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, nos seguintes termos:

«No que diz respeito à Igreja Católica, o conhecimento da mensagem cristã abre as portas à descoberta do valor do outro — na sua alteridade e diferença — e à superação da violência que pode resultar do efeito do desconhecido na consciência humana. A religião é, e deve ser, um fator de aproximação das pessoas e dos povos e o facto religioso, concretamente o facto cristão, contém uma enorme potencialidade irénica, promovendo, desde os seus textos fundamentais, a concórdia e a paz entre os povos»⁸³.

⁸² Cf. RUIZ, Pedro, “La Educación Moral como pedagogia de la alteridad”, in *Revista Española de pedagogia*, 227 (2004) 6.

⁸³ Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Ensinos básico e secundário*, Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2007, 13-14.

Todas as disciplinas têm no horizonte a educação específica da sua área de saber e, ao mesmo tempo, a educação integral da pessoa, que compreende um conjunto de valores associados ao bem-estar pessoal e social. Não está aqui a nossa especificidade, pois, educar para a cidadania é um elemento comum a todas as áreas disciplinares, até por disposição legal⁸⁴. Assim, a proposta que a Educação Moral e Religiosa Católica tem a fazer à escola portuguesa consiste em aduzir aprendizagens cívicas, sem se dissociar de uma interdisciplinaridade coerente e dinâmica, conteúdos morais e religiosos, expondo valores e tradições cristãs. Outro elemento específico consiste em marcar o ato educativo com um discurso antropológico e ético. Finalmente, ao nível da prática pedagógica, a relação professor/aluno não pode ser apenas didática e procedimental, ignorando que a relação educativa entre ambos é, ou deve ser, profundamente social. Na sala de aula, onde acontece a educação, procede-se não a um mero encontro do que sabe com o que ignora, do mestre com o discípulo, num exercício de transmissão de saberes, mas a um encontro de alguém que se sabe responsável pelo outro e, como tal, se sente obrigado a dar-lhe resposta na sua situação de radical alteridade. Propomos, por isso, uma relação entre professor e aluno, que supere a relação profissional e técnica pela via da alteridade⁸⁵.

Quando falamos de educação, evocamos um acontecimento, uma experiência singular e irrepetível, que brota de um encontro pessoal. Numa pedagogia da alteridade, o processo educativo tem início com a mútua aceitação e reconhecimento do mestre e do aluno, na vontade de responder ao outro, de modo que cada agente educativo perceba que é alguém para o outro; e o outro é alguém para si, reconhecido na sua singularidade pessoal.

Acompanha-nos, deste modo, o pensamento de Emmanuel Lévinas, autor que encontramos no âmbito da nossa investigação, para lançar luz sobre o ensino da Educação Moral e Religiosa Católica, a partir da sua ética da alteridade. A relação entre professor e alunos, atrás descrita, é caracterizada por este autor como acolhimento:

«Abordar outrem no discurso é acolher a sua expressão onde ele ultrapassa em cada instante a ideia que dele tiraria um pensamento. É, pois, receber de outrem para além da capacidade do eu; o que significa exatamente: ter a ideia do infinito. Mas isto significa também ser ensinado. A relação com outrem ou o discurso é uma relação não alérgica, uma relação ética, mas o discurso acolhido é um ensinamento. O ensinamento não se reduz, porém, à maiêutica.

⁸⁴ Cf. Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, in *Diário da República*, I Série, 129 (2012) 3476.

⁸⁵ Foi Emmanuel Lévinas quem mais desenvolveu o conceito de alteridade, como epicentro de ética, dado que, para este autor, a exigência ética não emerge do eu, mas do outro. Sobre a pedagogia da responsabilidade e da alteridade ver: cf. MERINO, Eduardo, “Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad”, in *Athenea Digital*, 6 (2004) 54; cf. BERNARDES, Cláudio, “A ética da alteridade em Emmanuel LÉVINAS. Uma contribuição atual ao discurso da moral cristã”, in *Revista de Cultura Teológica*, 78 (2012) 83-101.

Vem do exterior e traz-me mais do que eu contendo. Na sua transitividade não violenta se produz a epifania do rosto»⁸⁶.

Acolher é fazer-se presente na vida dos educandos, através de experiências significativas. Nada pode ser deixado ao acaso. O educador deve surgir como alguém em quem se pode confiar. Deve ser credível, interessado, próximo.

Como estratégia para implementar esta teoria, quisemos, logo na primeira aula, tratar todos os alunos e alunas pelo seu próprio nome. Era o dia 13 de novembro de 2012. Após fazermos a chamada nominal dos discentes, demos início à lecionação, com o registo do sumário. A partir daquele instante, sempre que os interpelámos, fizemo-lo de forma direta e pelo nome próprio. Três alunos tinham o mesmo nome próprio, pelo que os distinguimos acrescentando o respetivo apelido.

Estamos seguros que este facto causou surpresa a todos, e surpreendeu ainda mais os que viram as suas conversas paralelas interrompidas de imediato pelo chamar do nome, em tom decisivo e categórico, pela voz de um docente que ali estava pela primeira vez e que apenas haviam visto na aula anterior. A estratégia foi conseguida graças ao facto de, na aula anterior a professora cooperante ter apresentado o estagiário aos alunos e alunas da turma, tendo estes, a partir dos seus lugares dito em voz alta os respetivos nomes. Na ocasião, fizemos de imediato uma planta da turma, que pudemos utilizar com êxito na aula seguinte, a nossa primeira lecionação, sobre o tema «Água fonte de vida».

O relatado é um exemplo de acolhimento, em que os educandos começaram a ter a perceção de que eram pessoas importantes para aquele docente. Do interesse, nasce o afeto, do afeto o respeito face à totalidade do que o outro é. O importante era, em seguida, replicar a experiência também com os companheiros de turma, fazendo com que os discentes se acolhessem mutuamente, na sua singularidade e diferença.

Recordo que uma aluna ucraniana, numa das inverniais aulas, em que o frio era intenso na sala de aula, se encontrava com um dispositivo em lã, semelhante aos ocultadores sonoros, vulgarmente chamado tapa-orelhas, aplicado sobre a cabeça, tapando-lhe nitidamente as orelhas. Apesar de nos termos dado conta disso, logo no início da aula, não lhe pedimos para depor o dispositivo, pois a aluna mostrava estar interessada e atenta. Questionada sobre assuntos da aula anterior, respondeu de imediato e manteve um elevado nível de interatividade com o docente. O facto de estar a ser objeto de observação por parte dos colegas, que a olhavam enquanto ela respondia, fez com que um aluno interrompesse a aula para chamar a atenção do professor para o referido dispositivo e o efeito que supostamente causaria, pedindo que lho mandasse tirar, pois, na alegação do colega, além

⁸⁶ LÉVINAS, Emmanuel, *Totalidade e Infinito*, Lisboa: Edições 70, 1988, 38.

de lhe ocultar as orelhas, também a impediria de ouvir. A nossa resposta ao aluno foi integradora da diferença. Sendo ela de um país estrangeiro, pareceu-nos que teria mais dificuldade em suportar o frio e, por essa razão se justificava a utilização do dispositivo para aquecer as orelhas. Além disso, a aluna havia acabado de provar que estava e escutar muito bem. No entanto, tratava-se de uma exceção.

Em educação, o acolhimento equivale ao reconhecimento radical da alteridade do educando, na sua dignidade inviolável, que exige doação e entrega, para que tenha e veja reconhecida a sua própria identidade. Quando educamos, damos uma resposta ao outro para que, numa nova realidade, seja ele mesmo, construindo uma nova existência segundo uma determinada tradição e cultura. Assim, a educação como experiência de acolhimento, não só do professor, mas também do aluno, implica, por um lado, reconhecimento do outro e, por outro lado, comprometer-se com ele, aceitar a diferença, ser capaz da exceção.

O enquadramento levinasiano do ato educativo, pautado pelo acolhimento quase incondicional, promove, por isso, a criação de um ambiente facilitador da aprendizagem dos valores éticos. Interiorizar a relação de acolhimento significa criar condições para a vivência de uma cidadania em que a responsabilidade de uns para com os outros, mesmo desconhecidos, é natural e desejável. Viver não é um assunto privado, mas tem repercussões inevitáveis no campo social. Para Lévinas, ninguém nos pode ser indiferente:

«Desde que o outro me olha, sou por ele responsável, sem mesmo ter que assumir responsabilidades a seu respeito; a sua responsabilidade incumbe-me. É uma responsabilidade que vai além do que faço»⁸⁷.

Assim, se o professor de Educação Moral e Religiosa Católica deve estar preparado para ser responsável por todos e cada um dos seus alunos e alunas, também deve estar preocupado em fazer com que os seus discentes se sintam responsáveis uns pelos outros, preparando-os para estabelecer relações de reciprocidade com todas as pessoas de qualquer condição.

Para compreendermos esta aceção do conceito de alteridade, que implica responsabilidade, a partir do pensamento de Lévinas, é necessário ter em conta a força ética que o outro exerce sobre o eu: a primazia do outro⁸⁸. O face a face eu / outro produz uma

⁸⁷ LÉVINAS, Emmanuel, *Ética e Infinito. Diálogos com Philippe Nemo*, Lisboa: Edições 70, 88.

⁸⁸ Cf. BEORLEGUI, Carlos, “El pensamiento ético-antropológico de E. Lévinas. Su fecundidad y sus insuficiencias”, in *Letras de Deusto*, 78 (1998) 146-148.

relação ética profunda, expressa através da noção de «rostos»⁸⁹, que, antes de qualquer teoria, de qualquer discernimento:

«Se impõe sem que eu possa permanecer surdo ao seu apelo; ou esquecê-lo, quer dizer, sem que possa deixar de ser responsável pela sua miséria»⁹⁰.

O enigma do outro, desprovido de subjetividade comum é o *rostos*. Trata-se de uma metáfora que indica a distância entre o *eu* e o *outro* e, ao mesmo tempo, manifesta uma diferença entre si, dado que cada rostos indicam a sua especificidade⁹¹. O significado que Lévinas atribui ao rostos, porém, ultrapassa o conceito de aparência ou visibilidade. É o próprio ser do outro que, na sua nudez, surge, assim, como epifania de si mesmo:

«Este não é absolutamente uma forma plástica como um retrato; a relação com o rostos é uma relação com o absolutamente débil, o que está absolutamente exposto, o que está nu e que está despojado»⁹².

Esta concepção das relações humanas, pautada pela ética personalista levinasiana, acarreta inevitáveis consequências na educação e, especificamente, na Educação Moral e Religiosa Católica, traduzidas no diálogo, na capacidade de escuta, na atenção ao outro, na solidariedade compassiva como condição primeira da relação. Ao mesmo tempo, acarreta também a capacidade de analisar criticamente a realidade, a partir dos parâmetros de justiça e equidade; de assumir o educando na sua total realidade e circunstância.

Entender a educação na perspectiva da alteridade significa vê-la como uma ação responsável de afirmação do outro em tudo o que ele é, na sua essência mais radical, como ser humano. É a pessoa do educando que constitui o espaço de acolhimento:

⁸⁹ Emmanuel Lévinas consagra um capítulo da obra «Totalidade e Infinito. Ensaio sobre a exterioridade» à temática do «rostos». Este capítulo, que tem por título «O rostos e a exterioridade», abre com um apartado titulado «Rostos e sensibilidade». A este, seguem-se outros dois: «Rostos e ética» e «A relação ética e o tempo». O estudo da relação rostos/sensibilidade, permite ao nosso autor apresentar a relação ética, fora da lógica cognitiva, sem, contudo a reduzir a um cúmulo de experiências sensitivas ou afetivas. A expressão faz referência à significação do «rostos» do outro, na sua plenitude. Para aprofundar a noção de «rostos» em Emmanuel Lévinas, ver os seguintes autores: GUWY, France, *La asimetría del rostro: entrevista a Emmanuel Lévinas*, in MARTOS, Andres (coord.) *Emmanuel Lévinas. La filosofía como ética*, Valencia: Universidad de Valencia, 2008, 19-28; EZCURRA, Javier, «Emmanuel Lévinas y el rostro del otro», in *Letras de Deusto*, 79 (1998) 111-126; NAVARRO, Olivia, «El «rostos» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas», in *Contrastes*, 13 (2008) 177-194.

⁹⁰ LÉVINAS, Emmanuel, *Humanismo do outro homem*, Petrópolis: Vozes, 1993, 40.

⁹¹ PUECELL, Michael. «La significación ética de la illeidad (Emmanuel Lévinas)», in *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 72-73 (1998) 97.

⁹² LÉVINAS, Emmanuel, *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*, Petrópolis: Vozes, 2005², 144. Com esta postura filosófica, Lévinas situa-se no campo, até então desconhecido, da eteronomia localizada na relação com o outro que com a sua simples presença apela à nossa responsabilidade, de forma intransponível, intransferível e livre: Cf. RUIZ, Pedro, «La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad», in *Revista Española de Pedagogía*, 227 (2004) 15; LIPPITZ, Wilfried, «De rostos a rostos. Reflexiones sobre la relación entre pedagogía y ética según Lévinas», in *Quadernos de filosofía*, 22 (1994) 75-89.

«Esse espaço não se faz apenas com palavras afáveis, mas através de gestos concretos que convidam o outro a uma vivência do acolhimento, do descanso, refúgio, alimento, ajuda ou conforto»⁹³.

Esta tarefa não é exclusiva do professor, nem tão pouco empreendimento exclusivo da escola, mas deve ser partilhada também por todos os agentes educativos, particularmente os encarregados de educação⁹⁴.

Nas nossas lecionações procurámos também chegar aos encarregados de educação, numa das aulas da sequência de quatro, sobre o tema da «Água fonte de vida». Tratou-se de um trabalho de recolha de provérbios sobre a água, feito pelos alunos em casa, que serviu como trabalho de campo para a lecionação do tema da «Água na cultura popular». No entanto, este contacto foi pouco extenso e de reduzido comprometimento dos encarregados de educação nas aprendizagens dos seus educandos.

Síntese conclusiva

Educar para a cidadania responsável é uma tarefa não apenas da Educação Moral e Religiosa Católica, mas de toda a escola, ou, se quisermos, de toda a sociedade. Ser cidadão ou cidadã pressupõe identidade e sentido de pertença a uma comunidade, que se organiza segundo determinadas convenções, normas e regras.

A escola é um local sociológico de encontro de gerações, em que todos elementos concorrem para um interesse comum, isto é, a educação. Para os discentes, este é o primeiro espaço de socialização. Por isso, deve ser um local de descoberta do outro, como quem se estabelece uma relação de respeito e compreensão pela singularidade e diferença. A convivência escolar afirma-se, assim, como um ambiente onde se exercita a cidadania, da qual participam não apenas os discentes, mas também os encarregados de educação e todo o pessoal docente e auxiliar.

Neste enquadramento, a Educação Moral e Religiosa Católica não tem como referência o professor, nem se centra nos métodos, conteúdos ou objetivos, mas no aluno, isto é, no outro, para utilizar o termo de Emmanuel Lévinas. É por ele e para ele que o docente prepara, planifica e leciona. Segundo a pedagogia da alteridade, proposta por este autor, o processo educativo adquire todo o sentido quando ocorre verdadeiramente a aceitação e reconhecimento do outro. Trata-se de um acontecimento que exige

⁹³ SÍVERES, Luiz - MELO, Paulo, “A pedagogia da hospitalidade a partir da filosofia da alteridade em LÉVINAS”, in *Conjectura*, 17 (2012) 35.

⁹⁴ Cf. VALLEJOS, Ramón, “La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas”, in *Teoría de la educación*, 22 (2010) 49.

conhecimento, reflexão, consciência e liberdade. É neste nível que se pode abordar o outro, respeitando-o enquanto outro.

Ao acolher o aluno, tal como ele é, o docente enceta o caminho do reconhecimento radical da alteridade do educando, na sua dignidade inviolável. Isso predispõe-o a adequar as estratégias e metodologias de ensino no sentido de ir de encontro aos gostos e interesses dos discentes, não para satisfação imediata, mas com a finalidade de os motivar nas aprendizagens.

Veremos no próximo capítulo que, sem uma forte presença de valores éticos e humanos não se consegue estabelecer a concórdia. De igual modo, sem o interesse e respeito pelo outro, sem a empatia, a preocupação pelos assuntos de todos, corre-se o risco de cortar os laços de comunicação com a realidade envolvente e inviabiliza-se a construção da cidadania.

CAPÍTULO II — O AGIR MORAL NO EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Agimos moralmente bem quando a nossa ação está orientada pela promoção do bem e não porque obedecemos a normas de conduta. Os mecanismos de controlo que sociedade e a escola estabelecem, fazem com que, por vezes, reclamemos sobre a falta de liberdade. No entanto, embora as regras se afigurem como limites impostos externamente, elas contribuem para regular o bem comum. No âmbito da comunidade escolar, ajudam a educar os discentes para encarar a cidadania com responsabilidade.

Neste capítulo começamos por caracterizar o ato moral enquanto ação cívica favorável à construção de uma cidadania responsável. Em seguida consideramos a relação entre ética, liberdade e responsabilidade, como elementos inerentes ao exercício do livre arbítrio. Procuraremos, ainda, na construção do bem comum, da paz e da justiça social, elementos fundamentais para gerar a concórdia. Por último, estudaremos o bem como virtude e o mal como pecado (para uns, ausência e, para outros, excesso). Face ao mal e ao pecado, propomos o perdão como base para a reabilitação da concórdia e fortalecimento das relações sociais.

1. Ato moral e civilidade

No plano prático, de modo espontâneo, cada pessoa, como cada aluno, descobre o *bem* e o *mal* nas suas próprias ações, da mesma forma que deteta a *verdade* e o *erro*, quando julga a realidade ou formula um pensamento. O ser humano tem dois pontos de referência obrigatórios: o conhecimento, que lhe dá acesso às categorias de *verdade* e *erro*, e a vida, que se julga mediante os critérios de *bem* e *mal*. Assim, pensar e viver constituem dois dados irrenunciáveis. À existência de uma doutrina acerca do pensamento reto corresponde uma outra, que estuda as condutas humanas adequadas, isto é, o agir moral correto. Eis o conteúdo da ética e, ao mesmo tempo, o objeto da moral⁹⁵.

Os termos ética e moral têm a mesma raiz semântica, pelo que, etimologicamente, se identificam e se definem como ciência dos costumes. O termo ética procede da palavra grega *éthos*, que significa costume; e o termo moral procede do vocábulo latino *mor*, *moris*, que significa igualmente costume. No entanto, as palavras evoluíram para significados diferentes, ainda que complementares, no que diz respeito ao agir moral. Frequentemente reserva-se o termo *ética* para classificar a conduta humana, sob um ponto de vista racional e

⁹⁵ Cf. FERNÁNDEZ, Aurelio, *Compendio de Teología Moral*, Madrid: Ediciones Palabra, 1999, 40.

filosófico; ao passo que o termo *moral* se utiliza para a orientação do atuar humano conforme as exigências éticas marcadas por um código estabelecido, normalmente de origem religiosa⁹⁶.

A mensagem do cristianismo assenta em valores e princípios apoiados na Revelação divina plasmada da Sagrada Escritura. Daqui decorrem duas consequências. Em primeiro lugar, os valores éticos que o professor de Educação Moral e Religiosa Católica transmite não dependem de critérios assentes num sistema ético filosófico puramente humano, mas de Deus, que determina o que é *bem* e o que é *mal*. Em segundo lugar, esses valores éticos são muitas vezes tão elevados que o seu cumprimento parece improvável ou mesmo indesejável, pois colocam limites à liberdade. Na perspetiva cristã, as metas apontadas pelos valores morais só são alcançáveis com o auxílio do Espírito Santo, que infunde nos crentes a graça divina⁹⁷.

Ao propor o desafio da vida moral num contexto cristão, o professor de Educação Moral e Religiosa Católica não deve ignorar que a grande parte do contexto social dos alunos está ou pode estar imbuído de outros valores e outros interesses, impostos pela secularização e pela cultura laica. Numa cultura que, nas palavras da *Veritatis splendor*:

«Chegou-se ao ponto de negar, na Revelação divina, a existência de um conteúdo moral específico e determinado, universalmente válido e permanente»⁹⁸.

Paul Ricoeur diagnostica a nossa era «como o mundo sem próximo, como o mundo desumanizado das relações abstratas, anónimas, longínquas»⁹⁹. O pluralismo e, sobretudo, o relativismo que acompanham a cultura laica e abarcam diversos âmbitos do pensamento e da vida social e política, induziram a construção de uma *ética de consenso*, também dita *ética civil*, *ética solidária*, *ética da comunicação consensual*, ou *ética consensualista da responsabilidade*¹⁰⁰. Numa sociedade que reconhece muito poucos valores comuns a todos os cidadãos, esta ética nasceu como plataforma para harmonizar a vida cultural e política, para que a convivência social disponha de pontos de referência que possam reger a conduta das pessoas, tendo em vista a cidadania.

⁹⁶ Cf. *Ibidem*, 21-22.

⁹⁷ Cf. *Ibidem*, 31-32.

⁹⁸ JOÃO PAULO II, “Carta Encíclica *Veritatis splendor*”, n.º 37, in *AAS*, 85 (1993) 1163.

⁹⁹ RICOEUR, Paul, *historia y verdad*, Madrid: Ediciones Encuentro, 1990, 92.

¹⁰⁰ Esta intenção tem origem na chamada «Escola de Frankfurt», conforme nos diz: FERNÁNDEZ, Aurelio, *Compendio de Teología Moral*, Madrid: Ediciones Palabra, 1999, 27.

Uma sociedade laica, intelectualmente plural, que nega as referências a Deus, carece de convicções seguras básicas para fundamentar uma praxis moral, como a lei natural¹⁰¹. Isto justifica, por si só, a tentativa laica de encontrar uma plataforma, o mais ampla possível, para criar um sistema ético consensual, que permita facilitar a convivência social entre os cidadãos.

Sem fundamentação universal e absoluta, as noções de *bem* e de *mal* morais passam a depender da vontade arbitrária dos cidadãos, circunscritas a um momento concreto da história e, por isso, são alteráveis em cada época e em cada circunstância. Tal como os valores humanos fundamentais, não nos parece aceitável que um valor moral possa estar ao arbítrio de uma sondagem de opinião, de um voto, ou mesmo de um referendo. A Conferência Episcopal, em devido tempo, deixou claro que, por exemplo, o valor ético que envolve a vida humana não é referendável:

«Nós, Bispos Católicos, sentimos perplexidade acerca desta situação. Antes de mais porque acreditamos, como o fez a Igreja desde os primeiros séculos, que a vida humana, com toda a sua dignidade, existe desde o primeiro momento da concepção. Porque consideramos a vida humana um valor absoluto, a defender e a promover em todas as circunstâncias, achamos que ela não é referendável e que nenhuma lei permissiva respeita os valores éticos fundamentais acerca da Vida»¹⁰².

Outro perigo de uma ética de consenso reside nas dificuldades que existem para estabelecer pontos de contacto consensuais, o que pode baixar as exigências éticas quer no que se refere à vida do indivíduo, quer dos grupos sociais. Neste caso, corre-se o risco de criar uma ética de «mínimos»¹⁰³, que nem sequer atinja os valores éticos plasmados na Declaração Universal dos Direitos do Homem.

¹⁰¹ Entendemos por *lei natural* aquela que Deus imprimiu na natureza ou na realidade íntima das criaturas. Pode ser física ou moral. A lei natural física compreende as leis da natureza que regem as criaturas sem conhecimento ou vontade. Por sua vez, a lei natural moral coincide com as normas morais que todo o ser humano pode conhecer e viver. O conceito de *lei natural* está presente no pensamento filosófico desde a antiguidade clássica. Já no século VI a. C. Sófocles coloca na boca de Antígona a existência de leis não escritas e imortais. Epiclete enuncia o primeiro grande princípio da moral: «Há que fazer o bem e evitar o mal». O pensamento romano fala de uma lei eterna e imutável. Por sua vez, a Sagrada Escritura apresenta o Decálogo como uma lei divina e, como tal, eterna, imutável e universal. No Novo Testamento, Paulo fala de uma lei inscrita no coração de cada ser humano (Rm 2,15). Cf. FERNÁNDEZ, Aurelio, *Compendio de Teología Moral*, Madrid: Ediciones Palabra, 1999, 194-195.

¹⁰² CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Nota Pastoral do Conselho Permanente da Conferência Episcopal Portuguesa sobre o referendo ao aborto*, 1, 19 de Outubro de 2006, in *Zenit*, disponível em: <http://www.zenit.org/pt/articles/nota-da-conferencia-episcopal-portuguesa-sobre-o-referendo-ao-aborto>; a envolvimento da Igreja Católica na defesa dos valores morais, no âmbito do referendo de 2007, sobre despenalização do aborto, ver: ALVES, Magda [et alter], *A despenalização do aborto em Portugal. Discursos, dinâmicas e ação coletiva: os referendos de 1998 e 2007*, Coimbra, Centro de Estudos Sociais, 2009, 26-28.

¹⁰³ Cf. FERNÁNDEZ, Aurelio, *Compendio de Teología Moral*, Madrid: Ediciones Palabra, 1999, 28.

Renunciar à procura de um fundamento moral seguro para alicerçar a vivência de uma cidadania em concórdia, pode representar um retrocesso civilizacional. Fundamentar a moral em valores imediatos, subjetivos, menos exigentes e mais facilmente alcançáveis, pode significar a opção por valores desviados da defesa da dignidade humana. Neste sentido, a Educação Moral e Religiosa Católica deve mostrar como irrenunciáveis princípios éticos universais, fundamentados nos princípios do humanismo e da moral cristã. A disciplina pode oferecer aos discentes uma orientação imediata, que permita superar a onda de relativismo moral que percorre a sociedade.

Ao professor de Educação Moral e Religiosa Católica cabem duas tarefas nesta área. Por um lado, ensinar a insuficiência de uma ética civil, dada a sua volatilidade. Por outro lado, propor o sistema de valores católico como uma estrutura segura para construir uma cidadania em concórdia.

2. Ética, liberdade e responsabilidade

A ação humana é moralmente responsável quando é produto de uma vontade livre e consciente dos próprios atos. Este pressuposto implica que o sujeito não ignore a intenção, os motivos, as circunstâncias e as consequências da sua ação. Veremos, em seguida, como se conjugam estas realidades: a ética, a liberdade, a consciência, a responsabilidade, a capacidade de fazer escolhas e a opção pelo bem comum, a paz e a justiça.

2.1. Liberdade e consciência

O agir moral exige conhecimento e liberdade: conhecimento da bondade ou malícia do que se executa e liberdade para o executar¹⁰⁴. Quando as opções interferem ou podem interferir com a liberdade de outros, surge a necessidade de estabelecer regras que limitem os direitos e imponham deveres. A simples coexistência na sala de aula coloca a questão da necessidade de cumprir normas. Por isso, na tomada de decisões é fundamental ter em conta valores, princípios, normas ou regras de conduta que impomos a nós mesmos, ou que a sociedade nos impõe, esperando que os outros as sigam ou pelo menos as aceitem livremente. Como tivemos ocasião de constatar durante o estágio, esta análise não era alheia aos discentes, mesmo do 5º ano, que mostraram ser conhecedores de regras básicas de convivência e capazes de manifestar a opinião crítica acerca do seu cumprimento.

¹⁰⁴ Cf. *Ibidem*, 153-154.

É fundamental que se inclua o tema da liberdade no *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. Efetivamente, todos os seres humanos são livres e os alunos têm disso consciência. No entanto, a liberdade como exercício de cidadania, deve aprender-se. Ela não é algo adquirido, nunca está completa e deve ser buscada constantemente. Como diz João Paulo II, na mensagem para o Dia Mundial da Paz de 1981:

«A melhor garantia da liberdade e da sua realização efetiva acha-se contida na responsabilidade das pessoas e dos povos, nos esforços que cada um emprega concretamente no seu próprio nível e no seu ambiente mais próximo no plano nacional e internacional. Com efeito, a liberdade não é algo dado já completo; ela tem de ser conquistada incessantemente. Ela anda a par com o sentido de responsabilidade que incumbe a cada um dos homens. Não se consegue tornar livres os homens sem os tornar ao mesmo tempo mais conscientes das exigências do bem comum»¹⁰⁵.

O agir moral implica sempre a manifestação de uma certa preferência, de uma certa escolha. O ser humano, sendo dotado de livre arbítrio, pode fazer escolhas resultantes da sua decisão subordinada somente à sua vontade e à sua consciência. O Concílio Vaticano II, sobretudo através da Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*, atribuiu grande significado ao papel da consciência, para a obtenção de opções livres:

«No fundo da própria consciência, o homem descobre uma lei que não se impôs a si mesmo, mas à qual deve obedecer; essa voz, que sempre o está a chamar ao amor do bem e fuga do mal, soa no momento oportuno, na intimidade do seu coração: faz isto, evita aquilo»¹⁰⁶.

Deteta-se, neste texto conciliar, a importância da consciência em ordem à tomada de decisões individuais, livres e responsáveis. A doutrina clássica propunha, como via para eleição do bem, o temor a Deus e o consequente seguimento estrito das normas de conduta. Vigorava a heteronomia moral. Como amplamente o desenvolve a teologia paulina, quem age sob o domínio externo da lei não é livre, mas escravo, porque age servilmente sob o domínio da lei e não pela adesão livre (cf. Gl 5; Rm 8,1-17). Consequentemente, um temor servil só pode ser considerado positivo se for unido à virtude da caridade¹⁰⁷. O temor servil

¹⁰⁵ JOÃO PAULO II, *Para servir a paz, respeita a liberdade. 1 de janeiro de 1981*, in *Mensagens para a Paz. Textos de Paulo VI a João Paulo II*, Lisboa: Principia, 2002, 106.

¹⁰⁶ SACROSANCTUM CONCILIUM OECUMENICUM VATICANUM II, “Constituição Pastoral *Gaudium et spes*”, n.º 16, in *AAS*, 58 (1966) 1037.

¹⁰⁷ Sob o ponto de vista moral, o temor servil não é substantivamente mau, pois quando o castigo aparece como causa imediata do temor de Deus, embora não proceda de um amor próprio exclusivo, dá lugar a uma ordenação superior para Deus, fim último do homem. Este temor, ainda que servil, é susceptível de ser moralmente bom e inspirado pelo Espírito Santo. No entanto, o temor unicamente servil é uma falta, pois não tem outra causa senão o castigo divino, considerando-o como um mal absoluto. Portanto, o que é

consiste em aproximar-se de Deus pela apreensão da sua justiça. O objeto deste temor é Deus enquanto autor de castigos que pendem sobre o ser humano transgressor das normas morais. É assim chamado em razão da sua causa, que podemos designar como uma causa de servo, isto é, daquele que não obedece a si mesmo, mas está obrigado a agir por motivos estranhos à inclinação da sua vontade¹⁰⁸.

Algumas correntes do pensamento moderno, porém, exacerbaram o papel da consciência, atribuindo

«À consciência individual as prerrogativas de instância suprema do juízo moral, que decide categórica e infalivelmente o bem e o mal. À afirmação do dever de seguir a própria consciência foi indevidamente acrescentada aquela de que o juízo moral é verdadeiro pelo próprio facto de provir da consciência. Deste modo, porém, a imprescindível exigência de verdade desapareceu em prol de um critério de sinceridade, de autenticidade, de “acordo consigo mesmo”, a ponto de se ter chegado a uma concepção radicalmente subjetivista do juízo moral»¹⁰⁹.

Com a viragem conciliar, a consciência passou a ser vista como elemento primordial na orientação da conduta e das opções, mas não o único critério, pois a moral cristã assenta em princípios que estão contidos na Revelação e, como tal, são transcendentais. Por isso, o crente não se dispensa de se orientar segundo um quadro de valores incorporados na matriz da moral cristã.

No entanto, o Concílio reconhece que os cristãos, ao seguirem a sua própria consciência, se abrem a estabelecer mais facilmente laços de concórdia com os diversos segmentos da humanidade:

«Pela fidelidade à voz da consciência, os cristãos estão unidos aos demais homens, no dever de buscar a verdade e de nela resolver tantos problemas morais que surgem na vida individual e social»¹¹⁰.

condenável não é o temor servil, em si mesmo, mas o seu servilismo absolutizado. Não se pode falar, porém, de dois temores servis, um bom e outro mau, mas de duas ordenações do mesmo temor substancialmente bom, provindo de dois amores opostos, isto é, o amor de si e o amor de Deus: cf. TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologica*, II^a II^{ae}, q. XIX, a. 5, 2171-2172; Dentro do temor servil, os tratados de teologia neotomista, que ocuparam o campo teológico até à celebração do Concílio Vaticano II, distinguem o temor servilmente servil, que se verifica quando alguém evita a obra má, mas mantém o afecto ao pecado, de tal modo que quereria pecar se não existissem penas; e o temor simplesmente servil, por força do qual a pessoa não só se abstém da obra má, mas também depõe o afecto ao pecado: cf. TANQUERAY, *Compêndio de Theologia Dogmática*, Vol. 7, Tomo 3, Viseu: Revista Católica, 1902, 101.

¹⁰⁸ Cf. SANCHES, Acácio, “O tema do Temor de Deus nas Missões Populares”, in *Communio*, 19 (2002) 434-438.

¹⁰⁹ JOÃO PAULO II, “Carta Encíclica Veritatis splendor”, n.º 37, in AAS, 85 (1993) 1159.

¹¹⁰ SACROSANCTUM CONCILIUM ECUMENICUM VATICANUM II, “Constitutio Pastoralis Gaudium et spes”, n.º 16, in AAS, 58 (1966) 1025-1115, 1037.

Para a consciência ter um papel decisivo no comportamento moral exige-se uma permanente formação, do mesmo modo é preciso formar continuamente outras faculdades como, por exemplo a inteligência, a vontade e a afetividade. Esta formação abarca diversos momentos da vida. Sendo a sua fase inicial uma das mais delicadas, o professor de Educação Moral e Religiosa Católica tem uma responsabilidade acrescida na formação da consciência dos seus alunos. Os objetivos a alcançar na educação da consciência são fundamentalmente dois: a retidão e a personalização. A retidão permite ao aluno que adquira o conhecimento dos princípios morais e desenvolva competências para os colocar em prática. Por sua vez, a personalização significa que cada aluno deve fazer seus os critérios morais que vai adquirindo, para, com eles, ser capaz de orientar as suas escolhas e condutas, de forma livre e pessoal¹¹¹.

A liberdade humana pode ser vista segundo duas dimensões. Consideramos, em primeiro lugar, a liberdade interior que equivale à capacidade de autonomia face a si mesmo. É efetiva na ausência de necessidade interna para escolher uma coisa ou outra, ou seja, quando existe a possibilidade de decidir, sem estar sujeito a um determinismo interior. Esta forma de liberdade, na medida em que é exercida segundo valores livremente escolhidos, pode também dizer-se liberdade ética ou moral. Trata-se de uma noção de liberdade dificilmente assimilável pelos adolescentes, dado que não têm a autonomia perante o desejo, como têm os adultos. Essa é a razão porque não incluímos esta noção de liberdade nos conteúdos a lecionar.

Em segundo lugar, temos a liberdade exterior, que é a que goza a pessoa que pode realizar externamente o que decidiu por si mesma, sem imposição ou impedimentos de agentes externos. Supõe a total autonomia face à sociedade — liberdade sociológica — e a possibilidade de exercer os direitos básicos — liberdade de opinião, de cidadania ou política¹¹². Tratámos de fazer das nossas aulas um laboratório de exercício desta liberdade, através do «Jogo da opinião livre», por nós criado e adiante descrito, no terceiro capítulo. Com este jogo, os discentes podiam manifestar a sua concordância ou não, através da exibição de placas com as palavras concordo, de um lado, e discordo, do outro. Durante as aulas, este jogo constituiu-se como uma espécie de ensaio do exercício da cidadania.

¹¹¹ Cf. FERNÁNDEZ, Aurelio, *Compendio de Teología Moral*, Madrid: Ediciones Palabra, 1999, 182-183.

¹¹² O essencial moral é agir segundo a voz da própria consciência. A vida não pode ser pautada simplesmente por preceitos obrigatórios, sobe o risco de cair, por um lado, na inautenticidade, pelo facto da iniciativa surgir a partir da legislação; e, por outro lado, na uniformidade da ação, dado tomar-se um ato por obrigação e não por livre escolha. Cf. DONAVAN, Oliver, *Liberdade*, in LACOSTE, Jean-Yves (dir.), *Dicionário Crítico de Teologia*, São Paulo: Edições Loyola - Edições Paulinas, 2004, 1027.

2.2. Ética da responsabilidade, segundo Emmanuel Lévinas

No início do cristianismo, a proposta desenvolvida pelo apóstolo Paulo consistiu em harmonizar liberdade e responsabilidade. Na Primeira Carta que envia aos Coríntios afirma: «Posso fazer tudo, mas nem tudo me convém» (1Cor 6,12). Esta afirmação foi parte integrante das aprendizagens mobilizadas na terceira aula da Unidade Letiva 4, *Promover a concórdia*. Através do projetor de vídeo, exibimos a afirmação: «Posso fazer tudo aquilo que eu quero». Em seguida perguntámos quem concordava e quem discordava da afirmação. A maior parte dos discentes discordava, embora alguns mostrassem o desejo de efetivamente poderem fazer tudo. Na exposição, que se seguiu, apresentámos a figura do apóstolo, o seu percurso missionário na bacia do mediterrâneo, assinalando a cidade de Corinto. Em seguida dissemos que, ausente de Corinto, São Paulo escreveu uma carta aos cristãos dessa cidade onde podemos ler a afirmação referida. Com isto explicamos que, mediante várias opções possíveis, se gera a hipótese de concretizá-las todas, ainda que não em simultâneo, mas pode ocorrer que nem todas sejam convenientes, caso sejam nefastas para nós ou para os outros.

A conquista da afirmação da liberdade é fruto do cristianismo. O pensamento pagão, que ainda hoje subsiste em forma de superstição, movia-se na antiguidade clássica entre a fatalidade e o destino. O *fatum* greco-romano cedeu ante a Revelação, que mostra que a vontade de Deus respeita o homem como um ser livre e responsável dos seus atos. A liberdade, em sentido moral, não assenta sobre o *poder fazer*, mas no *dever fazer*. Por isso, a liberdade reflete-se na conduta ética. A postura paulina parte do princípio de que todos os seres humanos são dotados de liberdade, tendo sido criados para fazerem as suas opções livremente, de acordo com critérios ou valores pessoais. São Paulo tem consciência de que *pode fazer*. As possibilidades são imensas, mas não inevitáveis. À luz da Revelação, tal como São Paulo, o crente sabe o que *deve fazer*. O agir ético paulino pressupõe uma liberdade exercida com responsabilidade, dado que somente um comportamento responsável é comportamento moral¹¹³. É a fidelidade aos princípios e valores que nos permite falar de uma ética da responsabilidade. Esta responsabilidade não pode ser alheia à promoção do bem comum.

Até ao advento da modernidade, a metafísica foi preponderante no itinerário filosófico ocidental. A partir daí, constata-se uma dissociação no exercício da atividade racional que teorizava sobre o ser. A abordagem metafísica permitiu reconhecer o ser como verdade, isto é, como o ser Absoluto, passível de ser reconhecido. A partir de Descartes, a

¹¹³ Cf. VIDAL, Marciano, *Moral de Atitudes*, Madrid: Perpetuo Socorro Editorial, 1988, 187.

certeza formal da razão é a única que pode ser vista como verdadeira certeza. Esta mudança metodológica tem o seu ponto alto no pensamento kantiano, impondo ao espírito humano uma crítica da razão pela própria razão, tarefa avivada pelo idealismo, no qual a pessoa só é capaz de reconhecer em última instância a sua própria obra, como sujeito pensante. Esta posição foi superada pelo existencialismo, para quem o sujeito humano se revê e projeta nas suas ações, sentimentos e existência¹¹⁴.

Destacamos dois autores emblemáticos das escolas idealista e existencialista, Friedrich Hegel e Jean-Paul Sartre, com a finalidade de correlacionar a liberdade com a responsabilidade, dentro do espectro conceptual dos respetivos campos filosóficos.

No idealismo hegeliano, o fundamento da liberdade é interno ao sujeito e a ideia de liberdade encontra-se conectada com a categoria de necessidade. Aqui, a liberdade é a autodeterminação do sujeito, que se manifesta de forma concreta no agir pessoal¹¹⁵. Deste registo emerge a categoria de espírito, não como algo meramente abstrato, mas ativo, enquanto pensamento pessoal, que se sabe a si mesmo, está consigo, tem o seu centro em si mesmo e, enquanto assim o é, é livre. Neste espírito reside, para Hegel, a autoconsciência. Sendo o espírito atividade, a liberdade não será completa, nem plenamente realizada, se carecer de um exercício concreto, que busca o seu aperfeiçoamento, no âmbito do mundo e da história pessoal. Este entendimento de liberdade não compromete o sujeito com outrem, pelo que não se pode estabelecer uma relação direta entre liberdade e responsabilidade. Em suma, para Hegel, a consciência da liberdade é condição para a sua efetiva realização. Ao mesmo tempo, a consciência da liberdade é condição de possibilidade da sua própria realização. Assim, quanto mais consciência se tem da liberdade, mais possível se torna a sua realização.

Por seu turno, Jean-Paul Sartre, na sua hermenêutica existencial, confere à liberdade um estatuto ontológico fundamental e considera-a condição primordial da ação¹¹⁶. Sartre não discute se o ser humano é ou não livre, mas ocupa-se em afirmar a liberdade como um imperativo ontológico, atribuindo-lhe uma anterioridade ontológica em relação à essência. Nela articula as categorias de paixão, verdade, desejo, vontade e escolha, fazendo convergir tudo na questão da liberdade, como um espécie de determinação necessária, não como o fim de um processo, mas ponto de partida. Assim, para Sartre, a liberdade é fundamento da

¹¹⁴ Cf. RATZINGER, Joseph, *Introdução ao Cristianismo*, São Paulo: Edições Loyola, 2000, 44-60.

¹¹⁵ Cf. MORA, José, *Liberdade*, in MORA, José (coord.), *Dicionário de Filosofia de Bolsillo*, Madrid: Alianza Editorial, 1988, 472; cf. WEBER, Thadeu, *Hegel: Liberdade, Estado e História*, Petrópolis, Vozes, 1993, 192.

¹¹⁶ SARTRE, Jean-Paul, *O ser e o nada. Ensaio de ontologia fenomenológica*, Petrópolis, Vozes, 2007¹⁵, 536-592.

multiplicidade de ações, escolhas, desejos e vontades humanas¹¹⁷. A vontade livre não só é possível, como é condição indispensável para a realização humana plena. Se o ser humano é, e pode escolher ser, só o é e só pode escolher ser, enquanto for livre¹¹⁸. Portanto, liberdade absoluta e responsabilidade absoluta marcam a perspectiva existencialista de Sartre, pelo que o agir moral se enquadra no campo da responsabilidade.

Emmanuel Lévinas desliga-se destas posições. À luz da Bíblia e do Talmude, que regista a ética e os costumes judaicos, Emmanuel Lévinas concede à moral um papel preponderante na sua construção filosófica, através do reconhecimento do outro. Para ele, toda a existência é criada e, por isso mesmo, não é autónoma, mas dependente. Dado que o Criador é maior que a criatura e retém uma perfeição superior, todos tendemos, por vocação criacional, a aspirar a uma perfeição última, infinita, transcendente e absoluta. Como veremos, esta é alcançada exclusivamente através de uma via única, mas com dois destinos. A via exige, para Lévinas, o sair de si mesmo para ir ao encontro do outro. O duplo destino é o outro e o absolutamente Outro, isto é, o Criador. Assim, a aspiração à perfeição é também evocada por Santo Agostinho, nas «Confissões», como inquietude¹¹⁹: «Criaste-nos para ti e inquieto está o nosso coração, enquanto não repousar em ti». Para Lévinas, esta aspiração é um imperativo que apela ao diálogo com o outro e o absolutamente Outro, através do amor oblato. Neste enquadramento, o outro e o absolutamente Outro não são vistos como objeto, mas como outro sujeito.

Partindo da tradição do pensamento crítico europeu, aludindo ao «cogito» cartesiano¹²⁰, Lévinas chega ao conceito de liberdade, não com o objetivo de uma clara demonstração ou formulação do conceito, mas para o operacionalizar, pois, para este autor, «justificar a liberdade não é demonstrá-la, mas torná-la justa»¹²¹. A liberdade é uma realidade humana necessária incontestável, que não admite limites:

«A espontaneidade da liberdade não se põe em questão. Só a sua limitação seria trágica e faria escândalo. A liberdade só se põe em questão na medida em que se encontra de algum modo imposta a ela própria: se eu tivesse podido ter escolhido livremente a minha existência, tudo estaria justificado»¹²².

¹¹⁷ Cf. *Ibidem*, 732-750.

¹¹⁸ Cf. MORA, José, *Liberdade*, in MORA, José (coord.), *Dicionário de Filosofia de Bolsillo*, Madrid: Alianza Editorial, 1988, 472.

¹¹⁹ «Fecisti nos ad te et inquietum est cor nostrum, donec requiescat in te»: AUGUSTINUS, Aurelius, *Confessionum*, Estugarda: Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana, 1969, I, 1, 1, 1.

¹²⁰ Cf. LÉVINAS, Emmanuel, *Totalidade e infinito*, Lisboa: Edições 70, 1980, 72.

¹²¹ Cf. *Ibidem*, 70.

¹²² *Ibidem*, 70.

Se, por um lado, é verdade que a tradição do pensamento europeu sente a limitação da liberdade como trágica e escandalosa, por outro lado, também se verifica que o espontâneo e desordenado exercício da liberdade tem provocado situações trágicas. Lévinas tem presente, por exemplo, o uso indecoroso da liberdade pelo sistema nazi, quando se impôs sobre a Europa, numa voracidade irrefreável. A liberdade do eu, quando se expande pode decepar a liberdade do outro. Esta dificuldade é superada por Lévinas propondo o respeito pela alteridade do outro:

«Uma relação tal com o ser, que o ser cognoscente, deixa o ser conhecido manifestar-se, respeitando a sua alteridade e sem o marcar, seja no que for, pela relação de conhecimento»¹²³.

Na relação com o outro existe o perigo de o sujeito absorver, de algum modo, o objeto e, assim, o reduzir a mero produto de si mesmo. Esta postura atingiu o extremo no idealismo solipsista¹²⁴, em que o outro perde a sua alteridade pura, ficando preso no círculo da abrangência do sujeito. A proposta levinasiana implica a impugnação livre desta possibilidade pela presença do outro, que se impõe, o que coloca limites à própria liberdade. Ou seja, acolher outrem é por a nossa liberdade em questão. A isto chama Lévinas ética da alteridade¹²⁵, que acarreta o cuidado por conhecer o ser conhecido sem o marcar com as notas do cognoscente. Posição que equivale ao total respeito pela alteridade do outro, abrindo espaço à liberdade do outro, pelo acolhimento¹²⁶.

Em suma, liberdade é uma característica fundamental do ser humano. O seu uso, na convivência com o outro, pode levar ao desentendimento e provocar dificuldades. Por isso, o exercício da liberdade, para ser responsável, deve respeitar o exercício da liberdade dos outros e a procura do bem comum¹²⁷.

2.3. Escolhas: o que posso e o que devo

Diariamente somos confrontados com a necessidade de tomar decisões. Mesmo as crianças são quotidianamente confrontadas com situações em que têm de optar e decidir.

¹²³ Ibidem, 29.

¹²⁴ Cf. THEMUDO, Marina, “Solipsismo. Viagens de Wittgenstein à volta de uma questão”, in *Revista Filosófica de Coimbra*, 1 (1992) 86.

¹²⁵ Cf. LÉVINAS, Emmanuel, *Totalidade e infinito*, Lisboa: Edições 70, 1980, 30.

¹²⁶ «O acolhimento do outro pelo mesmo, de outrem por mim, produz-se concretamente como impugnação do mesmo pelo outro, isto é, como a ética que cumpre a essência crítica do saber»: LÉVINAS, Emmanuel, *Totalidade e infinito*, Lisboa: Edições 70, 1980, 30.

¹²⁷ Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Caminhos de encontro, Educação Moral e Religiosa Católica. 5.º Ano do Ensino Básico*, Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2009, 118.

Não podem em simultâneo, por exemplo, estar no bar e no recreio; jogar futebol e basquetebol; correr e jogar à macaca. Estamos a pensar, obviamente, nas crianças de faixa etária equivalente aos alunos da turma do nosso estágio, do 5º ano do ensino básico, os quais mostraram saber que a opção por uma realidade implica necessariamente preterir outras.

Aurelio Fernández considera que Epicleto foi provavelmente o primeiro filósofo a enunciar o grande princípio da moral, ou regra de ouro: «Há que fazer o bem e evitar o mal»¹²⁸. A liberdade verdadeira cumpre-se apenas na medida em que o ser humano realiza o bem. A liberdade consiste na capacidade que temos de poder fazer o mal, mas decidimos, por um lado, não o fazer e, por outro lado, escolhemos fazer o bem¹²⁹.

O humanismo levinasiano é tematizado sob as categorias de bem e bondade. Dizer que o outro é bondade significa ultrapassar o puramente visível, por referência ao transcendente, ao ser, dado que para o autor, a bondade ultrapassa qualquer forma de presença¹³⁰.

O cristão usufrui da liberdade, como qualquer ser humano, no entanto, para ele, a verdadeira liberdade refere-se à capacidade de afirmar e amar o bem, que é o objeto da sua vontade livre. A afirmação paulina «Posso fazer tudo, mas nem tudo me convém» (1Cor 6,12), compreende uma certa limitação, ou autolimitação da liberdade, expressa por Emmanuel Lévinas¹³¹. Efetivamente, ao definir o que não convém, definimos um limite à nossa possibilidade de escolha. Este conteúdo foi transmitido aos discentes com recurso à canção de Sara Tavares *Escolhas*, proposta através de um vídeo, composto por imagens ilustrativas dos vários versos, com apoio no texto da página 119 do Manual do Aluno, que reproduz integralmente a letra da referida canção. Nela a autora diz:

«Sei que posso fazer tudo, mas nem tudo me convém.
Tenho liberdade p'ra viver a minha vida, mal ou bem.
Sei que posso fazer tudo, mas nem tudo me convém.
O que escolho fazer hoje, vou vivê-lo amanhã»¹³².

Este recurso pareceu-nos extremamente adequado, porque a autora, no exercício da liberdade, no ato de fazer *escolhas*, apela ao sentido de responsabilidade. Ao mesmo tempo, evoca as consequências que as escolhas de cada um podem ter para si e para os outros.

¹²⁸ Cf. FERNÁNDEZ, Aurelio, *Compendio de Teología Moral*, Madrid: Ediciones Palabra, 1999, 195.

¹²⁹ Cf. *Ibidem*, 1999, 98.

¹³⁰ ARNÁIZ, Graciano, *Emmanuel Lévinas: Humanismo y ética*, Madrid: Editorial Cincel, 1988, 157-158.

¹³¹ Cf. LÉVINAS, Emmanuel, *Totalidade e infinito*, Lisboa: Edições 70, 1980, 30.

¹³² COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Caminhos de encontro, Educação Moral e Religiosa Católica. 5.º Ano do Ensino Básico*, Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, 119.

A liberdade ética cristã enquadra-se na perspectiva de uma experiência comunitária, que implica uma responsabilidade social. As escolhas livres não devem ser egoístas, mas solidárias. Em nosso entender, o texto neotestamentário que melhor traduz a ética cristã é o juízo final, profetizado nas palavras do próprio Filho de Deus, no capítulo 25 do evangelho de Mateus:

«³¹Quando o Filho do Homem vier na sua glória, acompanhado por todos os seus anjos, há de sentar-se no seu trono de glória. ³²Perante Ele, vão reunir-se todos os povos e Ele separará as pessoas umas das outras, como o pastor separa as ovelhas dos cabritos. ³³À sua direita porá as ovelhas e à sua esquerda, os cabritos. ³⁴O Rei dirá, então, aos da sua direita: ‘Vinde, benditos de meu Pai! Recebi em herança o Reino que vos está preparado desde a criação do mundo. ³⁵Porque tive fome e destes-me de comer, tive sede e destes-me de beber, era peregrino e recolhestes-me, ³⁶estava nu e destes-me que vestir, adoeci e visitastes-me, estive na prisão e fostes ter comigo.’ ³⁷Então, os justos vão responder-lhe: ‘Senhor, quando foi que te vimos com fome e te demos de comer, ou com sede e te demos de beber?’ ³⁸Quando te vimos peregrino e te recolhemos, ou nu e te vestimos?’ ³⁹E quando te vimos doente ou na prisão, e fomos visitar-te?’ ⁴⁰E o Rei vai dizer-lhes, em resposta: ‘Em verdade vos digo: Sempre que fizestes isto a um destes meus irmãos mais pequeninos, a mim mesmo o fizestes.’ ⁴¹Em seguida dirá aos da esquerda: ‘Afastai-vos de mim, malditos, para o fogo eterno, que está preparado para o diabo e para os seus anjos! ⁴²Porque tive fome e não me destes de comer, tive sede e não me destes de beber, ⁴³era peregrino e não me recolhestes, estava nu e não me vestistes, doente e na prisão e não fostes visitar-me.’ ⁴⁴Por sua vez, eles perguntarão: ‘Quando foi que te vimos com fome, ou com sede, ou peregrino, ou nu, ou doente, ou na prisão, e não te socorremos?’ ⁴⁵Ele responderá, então: ‘Em verdade vos digo: Sempre que deixastes de fazer isto a um destes pequeninos, foi a mim que o deixastes de fazer.’ ⁴⁶Estes irão para o suplício eterno, e os justos, para a vida eterna» (Mt 25,31-46).

Na ótica deste texto, todo o ser humano dotado de liberdade é responsável pelos seus atos, dos quais deverá prestar contas perante o «Filho do Homem», em julgamento, após a morte física. Jesus, citado por Mateus, deixa claro que todas as escolhas implicam consequências, que devem ser suportadas pelo sujeito em forma de retribuição: glória ou castigo. A responsabilidade é, pois, um traço da humanidade, uma característica intrínseca à natureza humana.

Mas a responsabilidade que emerge do texto não se circunscreve à retribuição que recai sobre o sujeito que age ou não em benefício do próximo. O agir moral torna o sujeito também responsável pelo próximo, com o qual Jesus se identifica de forma pessoal. Na pessoa de todos e de cada um dos que sofrem e dos excluídos socialmente, é Ele o faminto, o sedento, o peregrino, o nu, o doente e o prisioneiro. Neste sentido, o próximo, em

particular, e a comunidade, em geral, tornam-se o verdadeiro objeto moral, não podendo jamais serem indiferentes para o sujeito.

Seguindo o pensamento proposto por Mateus, a omissão penaliza o sujeito na retribuição final, por não prestar a assistência esperada; e o objeto é igualmente penalizado, no hoje da história, porque mantém a sua situação de sofrimento e exclusão. Ao contrário, na ação em benefício do próximo, o sujeito é recompensado com a glória escatológica e o objeto é beneficiado por ter melhorado a sua ordem. Portanto, o agir moral como opção livre pelo bem, humaniza o sujeito e o objeto da ação. Torna o sujeito sensível ao outro e responsável por ele. Apela à comunhão com cada realidade, e faz acreditar que é possível abandonar tudo aquilo que discrimina e desumaniza a vida.

2.4. Bem comum, paz e justiça

Quando lecionámos a Unidade Letiva 2, sobre o tema da *A água, fonte de vida* verificámos que, no que diz respeito à utilização deste bem natural, os discentes evidenciaram ter noção dos valores cívicos a ele associados, entre os quais a necessidade não só de o não desperdiçar como recurso escasso, mas também de o preservar da contaminação. Isto significa que encontrámos na consciência dos alunos a noção de bem comum, já estabelecida liminarmente na forma cívica de utilização da água.

A justiça na repartição deste bem, por não ser um dado adquirido para a toda a humanidade, deixa em aberto um espaço à ação solidária, pois ela é «vital e insubstituível para todos os seres vivos, especialmente para os humanos, que têm direito ao acesso a ela»¹³³. A possibilidade de partilhar a água, com um sentido de justa distribuição e utilização, foi debatida com os alunos e alunas e, de certa forma, experimentada em aula. Efetivamente, na primeira das quatro lecionações desta Unidade Letiva, foi entregue um copo a todos os discentes e distribuída água apenas a 16, ficando 4 alunos com os copos vazios. Esta estratégia teve o propósito de alertar para o facto de que nem toda a população mundial tem acesso a água potável. Em seguida, numa dinâmica alinhada com o modelo de aprendizagem ativa, pediu-se aos alunos e alunas que tinham água nos seus copos que descobrissem um modo de fazer com que não faltasse água nos copos de nenhum colega. Imediatamente teve início uma espontânea ação de partilha da água, daqueles que a tinham

¹³³ BOFF, Leonardo - ESCOTO Miguel, *Declaração Universal do Bem Comum da Terra e da Humanidade*, Artigo 5, disponível em: http://www.wftl.org/pdf/declaracao_boff_e_escoto.pdf. Acedido em: 01 de maio de 2013.

com aqueles que não tinham água, dando, deste modo, solução ao problema que o docente havia levantado e permitindo sublinhar a partilha como um valor humano.

Partimos deste exemplo simples, mas real, colhido de uma das nossas lecionações, para mostrar que, mesmo discentes do segundo ciclo têm uma ideia aproximada não só de bem comum, mas também de justiça, como um valor e uma virtude. Nas palavras de Paul Ricoeur, a ideia de justiça aponta no sentido da felicidade: «Ter a justiça por uma virtude e valor, ao lado da prudência da temperança — para evocar o famoso quadro medieval das virtudes — é admitir que ela contribui para orientar a ação humana para um cumprimento, uma perfeição da qual a noção popular de felicidade oferece uma ideia aproximada»¹³⁴.

Entre os deveres do aluno inscritos no recente Estatuto do Aluno e Ética Escolar consta o de «contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração na escola de todos os alunos»¹³⁵. Este princípio faz com que, na escola, alunos e alunas se tornem agentes ativos de cidadania, implicados na procura dos valores que nutrem e dão sentido ao bem comum, à paz e à justiça interpares.

O Concílio Vaticano II apresenta-nos uma definição de bem comum que desejamos, desde já adotar:

«O bem comum, compreende o conjunto das condições de vida social que permitem aos indivíduos, famílias e associações alcançar mais plena e facilmente a própria perfeição»¹³⁶.

Em consequência, o bem comum integra um conjunto de condições sociais como, entre outras, a paz, a justiça, o reconhecimento das liberdades fundamentais e a segurança. Integra ainda um conjunto de direitos fundamentais, como, por exemplo: trabalho, alimentação, saúde, ensino e cultura. Estas condições sociais não se referem unicamente ao indivíduo, mas também à família e às associações. Por outro lado, quando se invadem os direitos ou se arruinam as condições sociais de um indivíduo, quebra-se o primeiro princípio do bem comum, que consiste em facilitar a perfeição de cada pessoa. Efetivamente, conforme diz João Paulo II:

«Cada pessoa, criada à imagem e semelhança de Deus (Gn 1,26-28) e por conseguinte orientada radicalmente para o seu Criador, está em relação constante com quantos se encontram revestidos da mesma dignidade. Assim, a promoção do bem do indivíduo

¹³⁴ RICOEUR, Paul, *Amor y Justicia*, Madrid: Caparrós Editores, 1990, 37-38.

¹³⁵ Lei n.º 51/2012, de 05 de setembro, in *Diário da República*, I Série, 172 (2012) 5105.

¹³⁶ SACROSANCTUM CONCILIUM OECUMENICUM VATICANUM II, “Constitutio Pastoralis Gaudium et spes”, n.º 74, in *AAS*, 58 (1966) 1025-1115, 1096.

conjuga-se com o serviço ao bem comum, quando os direitos e os deveres se correspondem e reforçam mutuamente»¹³⁷.

O bem comum não resulta da soma dos bens totais dos cidadãos, mas é um valor novo resultante de uma conceção de vida social que não se identifica nem com o bem individual, nem com a soma dos bens particulares. Não se trata, pois de uma questão entre o individualismo e o coletivismo, mas uma síntese que harmoniza indivíduo e sociedade. Este princípio parte da antropologia que explica o ser humano na sua singularidade de indivíduo e na dimensão social da pessoa. Por isso, no plano teórico, não pode haver contraposição entre bem particular e bem comum.

O conflito surge na vida prática quando se trata de harmonizar a esfera privada com a esfera pública, particularmente quando entram em colisão os direitos pessoais com as exigências da sociedade. Habitualmente, o bem comum demanda que o bem particular ceda, ante um bem maior. Algo similar deve ser considerado em relação aos grupos, conforme diz a mensagem de João Paulo II para o Dia Mundial da Paz de 1979:

«Os interesses legítimos de determinados grupos devem ter em consideração também os interesses legítimos de outros grupos aos quais digam respeito e as exigências do bem comum superior»¹³⁸.

O exercício da cidadania é sustentado por um corpo de valores e de virtudes aceitáveis universalmente, que concorrem também para a construção do bem comum e da concórdia: união, harmonia, entendimento, acordo, conciliação e paz. Para prevenir conflitos e violência na escola, é necessário que a concórdia comece a ser vivida como um valor a promover, pois, como diz o número 495 do *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*: «só num clima difuso de concórdia e de respeito pela justiça, pode amadurecer uma autêntica cultura de paz»¹³⁹. Um clima de paz pressupõe que todos os alunos e alunas se sintam acolhidos e integrados. Como preconizam alguns autores, também nós acreditamos que, à medida que se progride em igualdade e solidariedade, se verifica um decréscimo da violência em geral¹⁴⁰.

¹³⁷ JOÃO PAULO II, *No respeito dos Direitos Humanos o segredo da verdadeira paz. 1 de janeiro de 1999*, in *Mensagens para a Paz. Textos de Paulo VI a João Paulo II*, Lisboa: Principia, 2002, 263-264.

¹³⁸ JOÃO PAULO II, *Para alcançar a paz, educar para a paz. 1 de janeiro de 1979*, in *Mensagens para a Paz. Textos de Paulo VI a João Paulo II*, Lisboa: Principia, 2002, 84.

¹³⁹ CONSELHO PONTIFÍCIO JUSTIÇA E PAZ, *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, n.º 495, Cascais: Editora Principia, 2005, 312.

¹⁴⁰ ARREGI, Goenaga, *Los Jóvenes y la violencia*, in PANTOJA, L. (org.), *Nuevos espacios de la educación social*, Bilbao: Universidad de Deusto, 1998, 50.

3. O perdão como horizonte ético para a integração social

A escola é regida por um regulamento interno, que a comunidade educativa é obrigada a cumprir. O mesmo se diga em relação a toda a legislação em vigor relativamente ao sistema de ensino, da qual devemos colocar em relevo o *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*, que versa sobre «os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa»¹⁴¹, relativamente à educação e formação dos alunos. Desde que entram na escola, passando pela permanência na sala de aula ou no recreio, até à utilização de serviços e espaços comuns, os alunos e as alunas sabem que devem adequar o seu comportamento às normas e regras estabelecidas. Paralelamente, sabem também que podem ser responsabilizados em caso de infração quer do regulamento, quer do Estatuto do Aluno, quer das normas básicas de cidadania. Contudo, a existência de regras na escola, por si só, não impede situações anómalas.

Os comportamentos violentos na escola têm uma intencionalidade que provoca danos e são muitas vezes ocasionados de fora para dentro do estabelecimento escolar. A Escola Básica Dr. Francisco Sanches, onde desenvolvemos o nosso estágio, está envolvida por bairros sociais. Deste modo, a população escolar é composta por uma percentagem significativa de alunos e alunas que, apesar da tenra idade, convivem ou já conviveram com fenómenos ligados à delinquência, alcoolismo, toxicod dependência, entre outros malefícios¹⁴². Por isso, como veremos no capítulo terceiro, ao falarmos das características internas do meio escolar, esta escola regista um nível de participações disciplinares acima da média das escolas nacionais. No entanto, no seu projeto educativo, são claras as referências à educação para a cidadania, a inclusão, a equidade e a igualdade de oportunidades¹⁴³. Assim, não podia ser maior a pertinência do tema: «Promoção da concórdia», a lecionar ao 5.º Ano do ensino básico .

Procuremos agora estabelecer alguns horizontes que consideramos válidos e essenciais a sua estruturação da concórdia a partir de uma matriz ética e socialmente integradora. Nesse sentido, trataremos de enquadrar o bem como virtude moral a promover e o mal como pecado a evitar. Em seguida queremos colocar em questão o próprio mal, tradicionalmente considerado com ausência ou carência de bem e que Emmanuel Lévinas interpreta de forma personalista como excesso ativo de imperfeição. Finalmente, aventamos

¹⁴¹ Cf. Lei número 51/2012, de 05 de setembro, in *Diário da República*, I Série, 172 (2012) 5119.

¹⁴² Cf. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. FRANCISCO SANCHES, *Projeto Educativo*, Versão: G-04-10-09, Braga: Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2009, 2009, 1-3.

¹⁴³ Cf. *Ibidem*, 19.

a superação do mal e do pecado, através da oferta do perdão, como sendo a proposta cristã mais ousada para promover a concórdia e a paz.

3.1. *O bem como virtude e o mal como pecado*

Programas televisivos destinados a crianças e adolescentes, com frequência, não se inibem de expor personagens que adotam a crueldade, a vingança, o ódio e a violência, numa palavra, o mal, como via de conduta. Outras vezes, passam imagens que cativam por apresentar valores nobres, como auxiliar um amigo, salvar o planeta, onde o amor e o bem se aliam para conduzir a história. Paralelamente, o tratamento noticioso de acontecimentos violentos protagonizados por alunos nas escolas, tanto em Portugal como no estrangeiro, leva-nos a considerar que se trata de um assunto digno de uma breve reflexão. Tal como afirma o «Compêndio da Doutrina Social da Igreja», cabe aos meios de comunicação social tornar a pessoa mais humana:

«A questão essencial concernente ao atual sistema informativo é se ele contribui a tornar a pessoa humana verdadeiramente melhor, isto é, espiritualmente mais madura, mais consciente da dignidade da sua humanidade, mais responsável, mais aberta aos outros»¹⁴⁴.

O poder de sedução exercido pelos meios de comunicação de massas perpassa toda a sociedade, mas atinge com maior acutilância as camadas mais jovens e de nível cultural mais baixo. A estes meios audiovisuais tradicionais, veio aliar-se a internet, hoje cada vez mais acessível para todos os jovens. Alguns autores alertam para a questão educativa ou deseducativa que lhes está inevitavelmente associada, no sentido de influenciar a sua formação cognitiva, considerando a capacidade de imitação que as crianças e adolescentes têm, ao ponto de chegarem a considerar a violência como algo normal e inevitável, servindo-se dela como «arma quando consideram que ela é eficaz para conseguir os seus propósitos»¹⁴⁵.

O bem e o mal, referidos à pessoa humana, podem ser entendidos em sentidos diversos: a ordem física e a ordem moral. Em sentido físico, o *bem* e o *mal* situam-se ao nível biológico e psicológico. Enquanto *bem* ou *mal* moral, fazem referência à conduta humana e são resultado de um juízo prático. Neste sentido, entende-se que o *bem* é

¹⁴⁴ CONSELHO PONTIFÍCIO JUSTIÇA E PAZ, *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, n.º 415, Cascais: Editora Principia, 2005, 262.

¹⁴⁵ PINO, Juste, *La violencia como respuesta en algunos problemas de inadaptación social: campos de acción de la educación social*, in PANTOJA, L. (org.), *Nuevos espacios de la educación social*, Bilbao: Universidad de Deusto, 1998, 133.

consequência do agir moral reto; ao contrário, o *mal* é um fruto da vontade humana que provoca um dano ético não só a quem o realiza, mas também a quem o padece¹⁴⁶.

O *bem* é algo que nos aperfeiçoa e, ao contrário, o *mal* é algo que nos prejudica. Esta afirmação é válida também para os acidentes e acontecimentos naturais, que podem ser bons ou maus. É bom o fenómeno da chuva; é mau o fenómeno da tempestade. Voltaremos a este tema quando propusermos a leção acerca do bem e o mal, no terceiro capítulo.

Quando nos debruçamos sobre o *bem* e o *mal* não natural, mas produto da ação humana, sentimos a necessidade de definir critérios éticos, que permitam discernir o que é *bom* e o que é *mau* para o ser humano, não de uma forma subjetiva, mas categórica e universal. Para responder a esta questão devemos encontrar um valor que seja, por si só, universal. A resposta dos filósofos clássicos, excluindo os sofistas, que defendiam o relativismo moral, consiste em afirmar o próprio ser humano como valor universal e inviolável na sua dignidade¹⁴⁷.

Ajuda-nos a debater esta questão o grande filósofo francês Paul Ricoeur, quando reconhece que a palavra *mal* é utilizada para traduzir fenómenos diversos como sejam a violência infligida pelas pessoas e o sofrimento que as mesmas padecem. Para este autor, são duas significações completamente diferentes, ou mesmo opostas, de acontecimentos que rejeitamos. Toda a ação má, de uma forma direta ou indireta, acarreta sempre o sofrimento de outrem. A violência, que é um mal extremo, é uma das principais causas do sofrimento humano, seja físico ou psicológico. Vejamos como apresenta esta matéria Paul Ricoeur:

«O sofrimento distingue-se do mal moral por traços contrários. À imputação que centra o mal moral sobre um agente responsável, o sofrimento sublinha o seu carácter essencialmente de sujeição: [...] afeta-nos. Daí, a surpreendente variedade de causas: adversidades de natureza física, doenças e enfermidades do corpo e do espírito, aflição produzida pela morte de seres queridos, perspectiva atemorizadora da mortalidade pessoal, sentimento de indignidade, etc.; [...] à censura [...] o sofrimento opõe a lamentação; pois se a falta faz do homem culpado, o sofrimento o faz vítima»¹⁴⁸.

A teologia moral não assume os conceitos de *bem* e *mal* a partir da filosofia, mas da Revelação bíblica. Por isso, o cristianismo incorporou essas noções sob a forma de *virtude* e de *pecado*. Para a Sagrada Escritura, o *bem* e o *mal* morais têm duas fontes: a dignidade

¹⁴⁶ Cf. REINER, Hans, *Bueno y malo: Origen y esencia de las distinciones morales fundamentales*, Madrid: Encuentro, 1995²; cf. ECHEVERRÍA, Javier, *Ciencia del bien y el mal*, Barcelona: Herder, 2007.

¹⁴⁷ Cf. CHISHOLM, Roderic, *Bem e mal. A lógica do bem e do mal*, in CANTO-SPERBER, Monique, *Dicionário de Ética e Filosofia Moral*, São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003, 140.

¹⁴⁸ RICOEUR, Paul, *Le Mal, Un défi à la philosophie et à la théologie*, Genève: Labor et Fides, 1986, 15-16.

do ser humano e a vontade de Deus. Duas razões que se unem, dado que o querer de Deus é o bem do ser humano e o bem deste consiste em ser fiel à natureza específica com que Deus o há dotado. Assim, quando a pessoa decide fazer a vontade de Deus, alcança o bem (cf. Fil 2,12-18; Col 3,12-17); quando faz o mal, significa que deixou de fazer a vontade de Deus, sendo o seu ato considerado como pecado.

«Ao mal moral do pecado corresponde o castigo, que garante a ordem moral no mesmo sentido transcendente em que esta ordem foi estabelecida pela vontade do Criador e Supremo Legislador. Daqui se segue também uma das verdades fundamentais da fé religiosa, baseada igualmente na Revelação; ou seja, que Deus é juiz justo, que premeia o bem e castiga o mal»¹⁴⁹.

Jesus aconselha a fazer o bem, convidando-nos a colocarmo-nos no lugar do outro: «O que quiserdes que os outros vos façam, fazei-lho vós também» (Lc 6,31). Confrontámos os alunos, em aula, com esta afirmação do Mestre, logo após termos explorado com eles, no âmbito do estudo do bem, um acervo de provérbios na cultura popular portuguesa. A nossa intenção era clara: mostrar que, tal como muitos provérbios populares insistem na ideia do fazer, assim também Jesus manda que façamos o bem. Por isso, acrescentamos mais dois versículos do mesmo texto: «Se fazeis bem aos que vos fazem bem, que agradecimento mereceis? Amai os vossos inimigos, fazei o bem sem nada esperar em troca. Então, a vossa recompensa será grande e sereis filhos do Altíssimo» (Lc 6, 33.35). Nestes versículos, a palavra *bem* repete-se três vezes.

O veículo da prática do bem no cristianismo consiste em prosseguir o mandamento do amor a Deus (cf. Jo 15,7-10; 1 Jo 3,1-9) e ao próximo (cf. Jo 15,12; 1 Jo 2,7-11; 3,11-15). Por seu turno, o mal é um rompimento com a vontade de Deus e com a lei do amor (Mt 25,31-46). A mensagem bíblica revela que o ser humano tem uma inclinação natural para o mal (cf. Rm 7,14-25), mas, na medida em que o cristão se aproxima da vontade de Deus, e se deixa educar pela palavra e pelo exemplo de Jesus Cristo, aprende a fazer o bem como modo fascinante de vida (cf. Ef 2,1-10).

3.2. *O problema do mal: ausência ou excesso*

No cúmulo da barbárie, para nos servirmos de palavras do nosso diletto Emmanuel Lévinas, hoje vivemos sob o estigma do terrorismo internacional; ontem, sob o peso nefasto de duas Guerras Mundiais. Com elas, o século XX foi pródigo em destruição, violência e

¹⁴⁹ JOÃO PAULO II, “Carta Apostólica Salvifici doloris”, n.º 7, in AAS, 76 (1984) 211.

morte. A Segunda Grande Guerra transformou o Holocausto do povo judeu numa espécie de alegoria do mal. Hoje, novas situações de mal extremo de caráter social surgem para substituir Auschwitz. Espaços difusos de dor sem arames farpados em novas temporalidades.

Emmanuel Lévinas vincula o mal e o sofrimento ao absurdo e à falta de sentido. Segundo ele, o mínimo que se pode afirmar do sofrimento é a sua total inutilidade¹⁵⁰. O mal não faz sentido e aflora na mente como dispensável, mas a realidade demonstra a sua existência ao longo da história.

A ética levinasiana, que temos seguido, é marcada pela mensagem bíblica. Partindo do mandamento «não matarás!» (Ex 20,13), Lévinas propõe uma maneira inovadora de interpretar o mal e o sofrimento: no rosto do outro está inscrito «não matarás!», não como simples regra de conduta, mas como palavra de ordem moral, que precede toda a teoria.

Esse rosto humano, a quem não posso causar dano, na sua nudez, obriga-me, pede-me justiça e apela à minha bondade quotidiana. Quando, na segunda aula sobre o tema «Promover a concórdia», introduzimos o diapositivo com as palavras de Jesus: «O que quiserdes que os outros vos façam, fazei-lho vós também» (Lc 6,31), não dissemos aos alunos o que temos ou não dever de fazer. Quisemos que fossem os alunos a descobrir que, em situação normal todos queremos que nos façam bem. Minutos antes, tínhamos aprendido que «Gostamos que as coisas nos corram bem e que as pessoas nos façam bem». Era uma ajuda preciosa para que os alunos concluíssem que, as palavras de Jesus são um convite expresso a fazer o bem aos outros, tal como gostamos que nos façam o bem a nós. Fazer o bem é estabelecer uma relação com o outro, que concorre para a criação de uma sociedade mais humana, não violenta, integradora e solidária.

Lévinas desenvolve o conceito de uma ética para a cidadania. Para ela a ética é inseparável da relação social, pois diz-me respeito, na medida em que me implica com o outro, como ponto fulcral de onde emana a fragilidade humana e para onde retorna a resposta que ela nos exige. Não se vive uma ética individual, mas na relação frontal com o outro. Olhar para o outro, cujo rosto me exige uma relação ética, é escutar o mandamento «não matarás!». Visão e escuta, são sentidos que o autor interliga, não sob um ponto de vista físico, mas fenomenológico. Ver um rosto é escutar: «não matarás»; é escutar: justiça social¹⁵¹.

A fenomenologia levinasiana, apesar de se fundamentar no mandamento bíblico, contrapõe-se ao discurso cristão. Para o cristianismo, o mal é sobretudo ausência de bem,

¹⁵⁰ LÉVINAS, Emmanuel, *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*, Petrópolis: Vozes, 2005², 102.

¹⁵¹ MENDONÇA, Kátia, *Acerca do mal: dialogando com Martin Buber e Emmanuel Lévinas*, in MENDONÇA, Kátia (org.), *Diálogos*, São Paulo: Pedro & João Editores, 2011, 42.

limitação ou distorção, conforme demonstra João Paulo II, no número 7 da Carta Apostólica *Salvifici Doloris*:

«O Cristianismo proclama que a existência é essencialmente um bem e o bem daquilo que existe; professa a bondade do Criador e proclama o bem das criaturas. O homem sofre por causa do mal, que é uma certa falta, limitação ou distorção do bem. Poder-se-ia dizer que o homem sofre por causa de um bem do qual não participa, do qual é, num certo sentido, excluído, ou do qual ele próprio se privou. Sofre em particular quando «deveria» ter participação num determinado bem — segundo a ordem normal das coisas — e não a tem»¹⁵².

Na visão de Emmanuel Lévinas, o mal não surge como carência ou ausência de ser; ao contrário, o mal é um excesso de ser, uma espécie de barbárie, produto ostensivo do não olhar e do não ver o outro¹⁵³. O autor do mal é um ser responsável diante do outro. O não olhar implica ausência de relação ética, observar a vítima sem a ver como outro, vendo-a apenas como o *isso*, a *coisa* a usar ou a eliminar.

Considerando o mal como um excesso de ser, Lévinas coloca a sua ética num movimento contrário ao da filosofia tradicional. Retira a questão do mal de um contexto exterior, situando-o no interior da pessoa humana. Assim, o mal deixa de ser uma deficiência suscetível de ser suprida em contextos ulteriores, tornando-se uma questão cuja solução se situa pela ação humana. Por isso, no campo intersubjetivo, revela-se uma possibilidade de significação para o sofrimento. Do mal sofrido pelo outro ser humano emerge como que um apelo de justiça. Ou seja, o mal sofrido por outrem é imperdoável perante os nossos olhos, remetendo-nos a um contexto inter-humano¹⁵⁴. Posso não ser responsável pelo mal que alguém padece, mas sou responsável ao ponto de me sentir obrigado a fazer algo para minimizar esse mal. A perspectiva levinasiana concretiza-se no tomar para si a responsabilidade pelo sofrimento injustificável de outrem, proporcionando um novo horizonte de sentido em relação ao sofrimento próprio¹⁵⁵. Com esta posição, Lévinas subscreve o texto de Mt 25,31-46, acima citado.

¹⁵² JOÃO PAULO II, “Carta Apostólica *Salvifici doloris*”, n.º 7, in *AAS*, 76 (1984) 207.

¹⁵³ MENDONÇA, Kátia, *Acerca do mal: dialogando com Martin Buber e Emmanuel Lévinas*, in MENDONÇA, Kátia (org.), *Diálogos*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2011, 45-48.

¹⁵⁴ Cf. LÉVINAS, Emmanuel, *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*, Petrópolis: Vozes, 2005², 103.

¹⁵⁵ Cf. PAIVA, Márcio - DIAS, Pires, “O enigma do mal no pensamento de Emmanuel Lévinas”, in *Filosofia Unisinos*, 13 (2012) 145.

3.3. O perdão como base para a reabilitação da concórdia

Tal como na sociedade, também nas escolas encontramos focos de violência. Não nos referimos já ao tempo em que os professores e professoras se serviam de métodos de coação agressivos para fomentar a aprendizagem dos alunos e alunas, desde o castigo físico à humilhação verbal, pois, hoje em dia, por vezes, surgem notícias no sentido contrário, em que alunos usam de prepotência para com os professores¹⁵⁶. Entre alunos o fenómeno é mais preocupante. Margarida Matos e Susana Carvalhosa publicaram, em 2001, um estudo sobre este tema, com base em 6903 inquiridos, realizados a alunos e alunas dos 6º, 8º e 10º anos de escolaridade, de escolas escolhidas aleatoriamente, com as idades médias de 11, 13 e 16 anos. Da totalidade dos alunos inquiridos, 25.7% (1751) revelaram estarem envolvidos em comportamentos de violência na escola, ou como vítimas (alvos da provocação), ou como provocadores (agentes da provocação) ou duplamente envolvidos (simultaneamente vítimas e provocadores), mais do que duas vezes no período letivo. Os rapazes afirmam mais frequentemente estarem envolvidos em comportamentos de violência: como vítimas, como provocadores e simultaneamente como vítimas e provocadores, do que as raparigas. Os jovens que têm 13 anos estão envolvidos mais frequentemente em comportamentos de violência: como vítimas (os de 11 anos também estão envolvidos), como provocadores e simultaneamente como vítimas e provocadores¹⁵⁷.

Que papel pode ter a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica na prevenção e superação de fenómenos como a violência na escola? Ensinar conceptualmente as crianças e os jovens não basta para que possam adquirir e integrar determinados valores, como a compaixão, a defesa e valorização da integridade física do outro, entre outros¹⁵⁸. Por isso, o professor de Educação Moral e Religiosa Católica deve ensinar a experimentar esses valores. Deve saber propor, na ocasião certa, isto é, perante um fenómeno de violência entre alunos, a não-violência como opção e forma de conduta, ou, ainda, perante uma ofensa, o perdão e a reconciliação como mecanismos disponíveis para alcançar a concórdia e a paz.

Perdoar, do latim *perdonare* (*per+ donare*), isto é, *dar totalmente*, significa absolver alguém da pena. No horizonte ético, o perdão equivale a uma concessão indefinida

¹⁵⁶ Cf. FERMOSE, Estébanez, *La violencia en la escuela: El educador – pedagogo social escolar*, in PANTOJA, L. (org.), *Nuevos espacios de la educación social*, Bilbao: Universidad de Deusto, 1998, 85.

¹⁵⁷ Cf. MATOS, Margarida - CARVALHOSA, Susana, *A violência na escola: vítimas, provocadores e outros*, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2001, 3.

¹⁵⁸ Cf. ARREGI, Goenaga, *Los Jóvenes y la violencia*, in PANTOJA, L. (org.), *Nuevos espacios de la educación social*, Bilbao: Universidad de Deusto, 1998, 60.

de oportunidades para que o ofensor se arrependa, o pecador se recomponha, o criminoso se liberte do mal e se sinta reintegrado na sociedade.

Com a mesma generosidade com que Deus oferece o perdão à humanidade, com igual atitude exige que cada pessoa perdoe o seu semelhante. No Antigo Testamento, apesar da *Lei de Talião*, Deus proíbe o ódio (cf. Lv 19,17), o rancor (cf. Ecl 27,30) e a vingança (cf. Prv 20,22; 24,29). No entanto, é preciso reconhecer que, quanto ao perdão, os textos do Antigo Testamento são escassos. Não obstante, o Livro de Ben Sira contém um testemunho, citado no Manual do Aluno, do 5.º Ano do ensino básico de Educação Moral e Religiosa Católica¹⁵⁹, que é precursor do Novo Testamento: «Perdoa a injustiça que o teu amigo fez contra ti, e assim, quando orares, Deus perdoará os teus pecados» (Sir 26,2).

Ao contrário, no Novo Testamento, o perdão do outro é uma exigência reiterada, até ao ponto de o perdão divino surgir associado ao perdão oferecido ao outro: «perdoa as nossas ofensas, assim como nós perdoamos a quem nos tem ofendido» (Mt 6,12; cf. Lc 11,4).

«Com esta dupla reconciliação o cristão pode tornar-se artífice da paz e, portanto, partícipe do reino de Deus, segundo quanto o mesmo Jesus proclama: «Bem-aventurados os pacíficos porque serão chamados filhos de Deus» (Mt 5,9)¹⁶⁰.

Com vários exemplos, Jesus preceitua a obrigação de amar os inimigos: «Amai os vossos inimigos e orai pelos que vos perseguem» (Mt 5,44; cf. Lc 6,27-36). Esta afirmação mostra a radicalidade do discurso de Jesus em vista da reconciliação absoluta, não com aqueles que nos querem bem, mas com aqueles que efetivamente nos querem mal, pois: «se amais os que vos amam, que recompensa haveis de ter? Não fazem já isso os cobradores de impostos?» (Mt 5,46).

E antes de orar, há que perdoar os irmãos «para que o vosso Pai que está no céu vos perdoe também as vossas ofensas. Porque, se não perdoardes, também o vosso Pai que está no Céu não perdoará as vossas ofensas» (Mc 11,25-26). Novamente se repete a ideia de que o perdão de Deus a uma determinada pessoa se encontra indexado à sua capacidade de perdoar as ofensas que sofre do outro. A mesma cadência ética está subjacente quando Jesus recomenda que, antes de entregar qualquer oferta a Deus, é necessário procurar a reconciliação com o outro (Mt 5,24). Utilizando a terminologia de Emmanuel Lévinas, nesta afirmação o totalmente outro surge subordinado ao simplesmente outro. Sem dúvida,

¹⁵⁹ Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Caminhos de encontro, Educação Moral e Religiosa Católica. 5.º Ano do Ensino Básico*, Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2009, 142-143.

¹⁶⁰ CONSELHO PONTIFÍCIO JUSTIÇA E PAZ, *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, n.º 492, Cascais: Editora Principia, 2005, 311.

os seguidores de Jesus têm de estar dispostos a perdoar, não até sete vezes, como pretendia Pedro, mas até setenta vezes sete, isto é, quantas vezes for necessário (Mt 18,21-35). Ao que peca é necessário corrigi-lo, mas se se arrepende é preciso perdoá-lo, mesmo que volte a errar sete vezes (Lc 17,3-4).

Não há verdadeiro perdão e reconciliação sem verdade e justiça. Antes de tudo, o conhecimento da verdade e, por vezes, o seu restauro, é fundamental para que as vítimas possam abrir-se à Reconciliação¹⁶¹. Depois, as vítimas exigem que se lhes faça justiça e se contribua, material ou simbolicamente, com a reparação do mal causado. O cristianismo deve ser sempre um fermento de perdão no mundo, ainda que se deva requerer que quem tenha cometido crimes se reconheça culpado dos danos causados. Perdão e reconciliação não significam impunidade. A reparação é um meio para transformar a lembrança negativa da ofensa e ganhar controlo sobre ela. Com razão, o rito de reparação, ou penitência, associado ao sacramento da Reconciliação, continua a ter especial significado. Trata-se de fazer memória de um mal, ou pecado, mas na perspetiva de haver sido perdoado totalmente.

O perdão parece contrário à lógica humana. Por isso, um dos alunos, na sequência da aprendizagem sobre o perdão ilimitado, ensinado por Jesus a Pedro, que atrás evocamos, reclamava: «Pois é, assim eles andam com o saco cheio dos meus perdões e eu continuo a apanhar». O aluno referia-se às ofensas que os colegas lhe haviam infligido, considerando a hipótese de ter de as perdoar constantemente. Portanto, não é a lógica humana que sustenta a razão do perdão, antes se inspira no amor, aquele amor que Deus nutre por cada pessoa e por toda a família humana, conforme diz João Paulo II, na mensagem para o Dia da Paz de 1997:

«Estou plenamente consciente de quanto o perdão possa parecer contrário à lógica humana, que obedece frequentemente a dinamismos de contestação e represália. Pelo contrário, o perdão inspira-se na lógica do amor, aquele amor que Deus nutre por cada homem e por cada mulher, por cada povo e nação, pela família humana inteira»¹⁶².

A recusa de vingança só é acessível a um coração reconciliado. Isto aponta para o carácter fundamental da ética levinasiana, que atrás descrevemos, assente na radicalidade da não-violência, confirmada quando numa entrevista perguntaram a Emmanuel Lévinas, se o algoz, ou carrasco, tinha rosto, ao que ele respondeu:

¹⁶¹ Cf. JOÃO PAULO II, *A verdade, força da paz. 1 de janeiro de 1980*, in *Mensagens para a Paz. Textos de Paulo VI a João Paulo II*, Lisboa: Principia, 2002, 94.

¹⁶² JOÃO PAULO II, *Oferece perdão, recebe paz. 1 de janeiro de 1997*, in *Mensagens para a Paz. Textos de Paulo VI a João Paulo II*, Lisboa: Principia, 2002, 245-246.

«Se um SS tem o que eu entendo por rosto. Questão perturbadora que, em meu sentido, pede uma resposta afirmativa. Resposta afirmativa e, não importa como, dolorosa!»¹⁶³.

Deus é um Senhor de compaixão, lento para a cólera e rico de misericórdia (cf. Sl 103,8.10-14). A história de José, vendido por seus irmãos, é um excelente exemplo de tudo isto. José procura vencer o rancor do passado, não apenas tratando com bondade os seus irmãos que descem ao Egito para pedir ajuda, mas também dando ao seu filho o nome de Manassés, que significa: «Feito para esquecer». No Evangelho de Lucas encontramos a mesma mensagem: «Sede misericordiosos como o vosso Pai celestial é misericordioso» (Lc 7,36).

Nesta linha de sensibilidade, também a Igreja tomou consciência dos males cometidos ao longo da história do cristianismo. Por isso, no ano 2000, João Paulo II instituiu a Jornada do Perdão, no primeiro domingo da quaresma (12 de abril de 2000). Nesse dia, solenemente pediu perdão nestes termos:

«Como Sucessor de Pedro, peço que neste ano de misericórdia a Igreja, fortalecida pela santidade que recebe do seu Senhor, se ajoelhe diante de Deus e implore o perdão para os pecados passados e presentes dos seus filhos»¹⁶⁴.

Ao mesmo tempo, o Santo Padre ofereceu o perdão a todos os que fizeram mal à Igreja e não hesitou em perdoar a Ali Agca, que disparou sobre ele na Praça de S. Pedro, a 13 de Maio de 1981. O sentido do perdão cristão representa, sem dúvida, a grandeza da alma humana, que não se pode intimidar perante o medo, o sofrimentos ou o ódio. O gesto do perdão humano manifesta no mundo a bondade e o amor de Deus, que sai ao encontro da humanidade para a perdoar.

Síntese conclusiva

Vamos, em seguida, entrar no capítulo consagrado à Prática de Ensino Supervisionada, concretizada num Território Educativo de Intervenção Prioritária e, como tal, uma escola aberta e predisposta a trabalhar os temas éticos e da cidadania que, nestas páginas, acabámos de explanar e que, agora, apresentamos em breve síntese conclusiva.

Um ato moral pressupõe um sujeito dotado de uma consciência moral, isto é, uma pessoa cuja consciência é capaz de distinguir o bem do mal, de orientar os seus atos e julgá-

¹⁶³ LÉVINAS, Emmanuel, *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*, Petrópolis: Vozes, 2005², 224.

¹⁶⁴ JOÃO PAULO II, “Carta Apostólica *Incarnationis mysterium*”, n.º 11, in *AAS*, 91 (1999) 140.

los segundo o seu valor. É essencial agir segundo a própria consciência, no entanto, para a construção da concórdia é também necessário que o ato respeite as normas, convenções e valores socialmente aceites, ou pelo menos os não contradiga.

Por sua vez, a liberdade, para ser responsável, implica não apenas distinguir o bem do mal, o justo do injusto, mas também o agir em função dos valores e normas de conduta. A liberdade e a responsabilidade são o fundamento da moralidade. O ser humano, enquanto agente moral, tem liberdade de escolher as suas ações. Cada um é responsável pelas suas decisões, e portanto pelas consequências das mesmas. A responsabilidade implica, em sentido global, sermos responsáveis por nós próprios, mas também pelos outros. Ao mesmo tempo, implica o agir sem coação. Operar uma ação por obrigação, não por livre escolha, não é verdadeira liberdade. O preço da liberdade é a obrigação de escolher e, portanto, de assumir responsabilidades. O ser humano é totalmente livre quando escolhe fazer o bem. A verdadeira liberdade ética é fruto de uma experiência comunitária e de uma responsabilidade social. A comunidade é o verdadeiro sujeito moral e a construção do bem comum, um desígnio irrenunciável.

Uma sociedade só é consistente e integrada se os membros que a formam forem portadores de valores sólidos. Para isso, é necessária a preocupação com os valores éticos que oxigenam a vida da sociedade. Neste campo, o esforço de todos os agentes educativos deve confluir no sentido de promover a concórdia no meio escolar, para que o combate à violência e exclusão social sejam concretizados e se obtenha união, harmonia, entendimento, conciliação e paz. Não podemos deixar que as crianças e adolescentes deixem de adquirir competências sociais e hábitos de cidadania, simplesmente porque não têm referências positivas na família ou no bairro social que habitam. É perante estes casos de fronteira que a escola deve assumir um papel educativo ainda mais preponderante. A ética cristã, preconizada pela Educação Moral e Religiosa Católica deve levar os alunos a considerar que o comportamento moral humaniza e liberta.

CAPÍTULO III — PEDAGOGIA E DIDÁTICA PARA A UNIDADE LETIVA 4, *PROMOVER A CONCÓRDIA*

Depois de termos refletido acerca do interesse do ensino moral e religioso no horizonte da transmissão de valores essenciais para construção de uma cidadania responsável (capítulo I); e de termos analisado a importância do agir moral para o exercício dessa cidadania (capítulo II), cabe-nos agora estabelecer algumas linhas de trabalho pedagógico-didáticas para a lecionação da Unidade Letiva 4, *Promover a concórdia*, do 5.º Ano do ensino básico.

Assim, neste capítulo começaremos por considerar o nosso campo de estágio. Faremos uma caracterização formal da escola e da turma, a que acrescentaremos uma apreciação pessoal, em ordem a situar-nos no seu contexto. E seguida, ainda no mesmo apartado, destacamos as principais estratégias didáticas e recursos pedagógicos a aplicar para uma prática de ensino desta Unidade Letiva.

Posteriormente detemo-nos na seleção dos conteúdos a lecionar e na definição dos objetivos, tendo em conta a alteração legislativa de 2012, que integra no ensino os conceitos de *conteúdos* a aprender e *objetivos* a alcançar. No levantamento dos conhecimentos a mobilizar junto dos discentes, faremos uma pesquisa das Unidades Letivas não só do 5.º Ano do ensino básico, mas também de todo o primeiro ciclo.

Depois apresentar os temas da Prática de Ensino Supervisionada, estruturados em torno dos principais conteúdos lecionados. Por fim, incluímos as sínteses esquemáticas da planificação, em documentos individuais, segundo as lecionações.

1. Adaptação pedagógico-didática ao contexto

A Prática de Ensino Supervisionada que se apresenta neste relatório desenvolveu-se na turma 6 do 5º ano do ensino básico da Escola Básica Dr. Francisco Sanches, sede do Agrupamento de Escolas homónimo. Esta comunidade escolar encontra-se sinalizada, pelo Ministério da Educação, como Território Educativo de Intervenção Prioritária de Segunda Geração¹⁶⁵. A discriminação positiva estabelecida concede maior autonomia na gestão

¹⁶⁵ Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária foram criados em 1996 pelo Ministério da Educação, através do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto, para permitir a adoção de um novo modelo de gestão escolar, que proporciona maior autonomia aos estabelecimentos de ensino sinalizados. Diz-se de segunda geração devido ao relançamento que o programa sofreu. O programa configura-se como solução estratégica para incrementar as medidas mais adequadas à resolução das situações problemáticas persistentes, as quais se podem sintetizar na consideração de que o território social em que as escolas se contextualizam é social e

escolar, tendo em vista o combate ao insucesso escolar, num contexto social e economicamente desfavorecido. O principal objetivo do programa educativo consiste na promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos da população escolar em idade de frequência do ensino básico, universal e gratuito, muito em particular das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão¹⁶⁶. Vejamos, a partir deste contexto, algumas das características principais da escola e da turma.

1.1. A Escola Básica Dr. Francisco Sanches

O nosso campo de estágio foi a Escola Básica Dr. Francisco Sanches, que acolhe cerca de mil e quinhentos alunos e alunas e está implantada na freguesia de S. Vítor, em Braga¹⁶⁷. A envolvente urbana consta de uma zona de serviços e áreas habitacionais com quatro bairros sociais de forte densidade populacional. Aqui reside uma população economicamente desfavorecida, que inclui uma percentagem considerável de imigrantes, de proveniência diversa, alguns dos quais não têm o português como língua materna¹⁶⁸.

A população escolar é heterogénea, predominando os alunos provenientes de famílias que vivem nos referidos bairros sociais. No geral, os agregados familiares dos alunos e alunas dispõem de baixos recursos, com escasso acesso a bens culturais. Os principais problemas detetados nas famílias são a disfuncionalidade na sua estruturação, o desemprego e a baixa escolarização, a toxicodependência e o alcoolismo. Fatores como estes explicam, em certa medida, a falta de expectativas que os pais manifestam em relação à aprendizagem e ao aproveitamento dos filhos. Na escola é elevado o número de alunos com Necessidades educativas especiais, assim como os alunos repetentes. Cerca de metade dos alunos são apoiados pela Ação Social Escolar¹⁶⁹.

Como princípios educativos fundamentais para combater o insucesso escolar, num contexto social e economicamente desfavorecido, o Projeto Educativo do Agrupamento destaca três linhas mestras:

economicamente degradado. O seu principal objetivo é «criar condições que permitam garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar»: Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto, in *Diário da República*, II Série, 177 (1996) 10719; cf. Despacho Normativo n.º 55/2008, de 14 de outubro, in *Diário da República*, II Série, 206 (2008) 43128-43130.

¹⁶⁶ Cf. TEIXEIRA, Isabel - RITA, Ana, “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: breve balanço e novas questões”, in *Sociologia*, 20 (2010) 331.

¹⁶⁷ A população escolar do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches cifra-se em cerca de 2700 alunos.

¹⁶⁸ Cf. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. FRANCISCO SANCHES, *Projeto Educativo*, Versão: G-04-10-09, Braga: Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2009, 1-3.

¹⁶⁹ Cf. *Ibidem*.

- A inclusão, justificada pela assunção de que todos os alunos devem ser acolhidos com iguais condições, que respondam às suas necessidades em termos das aprendizagens essenciais, de acordo com as orientações curriculares nacionais.
- A equidade, porque se pretende reconhecer a identidade de cada um dos estudantes e a necessidade que têm de trilhar, cada qual, um caminho diferente e adequado à sua circunstância.
- A igualdade de oportunidades, não só pela oferta curricular mas também de outras atividades, pois a escola procura ter múltiplas respostas para facilitar a aprendizagem e estimular a motivação de cada um dos alunos¹⁷⁰.

Como outras escolas, também esta se debate com algumas dificuldades. Dos fatores que dificultam os processos de ensino e de aprendizagem e preocupam a comunidade educativa destacamos a taxa de insucesso escolar superior à média nacional, o que equivale a um número elevado de retenções anuais. Além disso, a escola debate-se ainda com bastantes casos de indisciplina dos alunos e comportamentos disruptivos, aliados ao incumprimento de regras. Estas situações perturbam o cumprimento dos objetivos curriculares e a qualidade das relações sociais entre a comunidade educativa. Paralelamente regista-se também o baixo nível e qualidade da participação dos pais e encarregados de educação nas várias dimensões da intervenção escolar, nomeadamente em termos de acompanhamento dos projetos curriculares de turma, de associativismo e de colaboração com os órgãos instituídos¹⁷¹.

1.2. A Turma da Prática de Ensino Supervisionada

Desenvolvemos a nossa Prática de Ensino Supervisionada com a turma 6 do 5º ano da Escola Básica Dr. Francisco Sanches, composta inicialmente por 20 alunas e alunos, 6 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Por motivos diversos, que mais adiante explicitamos, 1 aluna e 3 alunos foram transferidos para outras escolas, 2 no final do primeiro período e outros 2 no decurso do segundo período. Assim, a turma passou a ser composta por 5 alunas e 11 alunos. Os dados mensurados, em seguida, reportam-se à totalidade dos alunos e alunas, que compunham a turma, no começo do ano letivo. A tabela do percurso escolar da turma não regista qualquer retenção¹⁷², o que significa que todos estes alunos frequentaram, no ano letivo anterior, o

¹⁷⁰ Cf. *Ibidem*, 19.

¹⁷¹ Cf. *Ibidem*, 10.

¹⁷² Ver: Anexo 2 — Percurso escolar dos alunos.

4.º Ano do ensino básico . Entre as disciplinas que declararam preferir constam o Português (2 alunos), a Matemática (6 alunos) e a Educação Física (1 aluno), 12 alunos não indicam qualquer preferência. As disciplinas que representam maior dificuldade para os alunos são a Matemática (3 alunos), o Português (3 alunos) e o Inglês (1 aluno). 13 alunos não discriminam qualquer dificuldade¹⁷³.

Uma das alunas, de nacionalidade ucraniana, não tendo o português como língua materna, beneficiou do programa Português Língua Não Materna, oferta de escola. Esta aluna mostrou sempre grande empenho, compreendendo e exprimindo-se muito bem em português, tanto na oralidade como na escrita.

Apenas um aluno beneficiou de Programa Educativo Individual, tendo sido acompanhado regularmente por uma professora de educação especial¹⁷⁴. Este aluno evidenciava dificuldades nos domínios do exercício escrito e da leitura compreensiva, na aquisição, associação e aplicação de conhecimentos, necessitando de orientação docente para cumprir com o trabalho individual. A nível comportamental, estava referenciado no quadro da hiperatividade, com défice de atenção.

Quanto à colaboração dos encarregados de educação, pelo que testemunha a Diretora de Turma, são, em geral, interessados e comparecem quando convocados, mostrando-se colaboradores:

«Nos encontros já realizados, os encarregados de educação prestaram toda a colaboração e compreensão para a resolução de problemas pontuais surgidos. Apresentaram os seus pontos de vista e, de um modo geral, manifestaram-se empenhados em acompanhar e participar no processo ensino-aprendizagem»¹⁷⁵.

Atendendo à situação profissional dos pais, metade das famílias dos alunos desta turma vivem em condições socioeconómicas mais favoráveis do que a média do Agrupamento. No entanto, as restantes famílias evidenciam baixos rendimentos, pelo que dez alunos beneficiam do Serviço de Apoio Social Escolar, seis do escalão A e quatro do escalão B¹⁷⁶.

¹⁷³ Ibidem.

¹⁷⁴ O aluno beneficiou de Apoio Pedagógico Personalizado, previsto no Artigo 17 do Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de Janeiro, prestado pela professora de educação especial nas áreas específicas da Consciência Fonológica e Perceções; de Adequações Curriculares Individuais, previstas no Artigo18 do mesmo Decreto-Lei; e de Adequações no Processo de Avaliação, prevista no Artigo 20. Medidas Pedagógicas consideradas pelo conselho de turma como as mais adequadas ao seu perfil de funcionalidade. O aluno usufruiu ainda de apoio prestado pelos professores das disciplinas de Português, Inglês e Matemática.

¹⁷⁵ LOGAN, Maria, *Plano da Turma 6 do 5.º Ano*, Braga: Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2009, 15.

¹⁷⁶ Ver: Anexo 1 — Alunos e seu agregado familiar.

Para além da observação das fichas individuais dos alunos e alunas e da análise do Plano Pedagógico da Turma, tivemos o privilégio de contactar com o grupo previamente, quer nas aulas lecionadas pela professora cooperante, quer nas aulas lecionadas por um colega de estágio. Conhecemos a turma no dia 6 de novembro de 2012, durante a aula lecionada pela professora cooperante, entre as 10.10 e 10.55 horas. Nessa aula a professora cooperante apresentou aos alunos os três estagiários, que frequentávamos o Seminário de Acompanhamento da Prática de Ensino Supervisionada; e pediu que cada um dos alunos se apresentasse.

Este primeiro contacto com a turma permitiu verificar a o interessada e empenho dos alunos e alunas, respondendo às questões e seguindo as suas indicações da docente. Na semana seguinte, no mesmo horário, tivemos a nossa primeira leção, de um conjunto de quatro, sobre a Unidade Letiva 2, *A água, fonte de vida*. Durante esses primeiros 180 minutos, observamos um grupo assíduo e pontual. Alguns alunos, porém, pediam autorização para entrar na sala um pouco mais tarde, devido à sua colaboração com a rádio da escola. Estas leções ajudaram-nos a formar uma ideia relativa ao aproveitamento e comportamento do grupo, que nos permitiu melhorar a planificação, tanto da Unidade Letiva 2, como da Unidade Letiva 4, sobre a «Promoção da concórdia». No total lecionamos a esta turma dez aulas, totalizando 450 minutos.

Todos os alunos e alunas da turma estavam inscritos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, o que significa que a nossa Prática de Ensino Supervisionada se desenvolveu com um grupo uniforme, por se tratar de uma única turma, e não um grupo composto por elementos de várias turmas, como frequentemente sucede na aulas de Educação Moral e Religiosa Católica. Este fator posicionou as nossas aulas na sala onde a turma recebeu todas as disciplinas teóricas. Deste modo, os alunos não tinham de se deslocar, com os respetivos materiais pedagógicos, para uma sala que não lhes fosse tão familiar. Encontrando-se no seu ambiente escolar próprio, evidenciaram identificação com o espaço físico¹⁷⁷. Este fator contribuiu para que o grupo acolhesse as nossas aulas de uma forma recetiva, facilitando a introdução e manutenção de rotinas adequadas ao seu quotidiano escolar.

Atendendo à teoria do desenvolvimento cognitivo, desenvolvida por Jean Piaget, e seguida por inúmeros autores, os alunos desta turma encontravam-se no estágio das operações concretas¹⁷⁸, o que tornava aconselhável que as atividades que envolvessem o

¹⁷⁷ Sobre os fatores que favorecem a incorporação do aluno na sala de aula, ver: CARVALHO, Teresa - LEMOS, Marina, *O Aluno na Sala de Aula*, Porto: Porto Editora, 2002.

¹⁷⁸ Cf. PAPALIA, Diane - OLDS, Sally - FELDMAN, Ruth, *Desenvolvimento Humano*, São Paulo: Décima Edição, 2006⁸, 455-457.

raciocínio lógico fossem cumpridas a partir de elementos concretos e situações da vida real¹⁷⁹. Procurámos adequar os conteúdos lecionados e as estratégias pedagógicas a esta realidade, estimulando os alunos a detetar e desenvolver exemplos, a partir do seu quotidiano, para aplicar às aprendizagens. De forma a tornar as leccionações mais compreensíveis e atrativas para esta faixa etária, introduzimos o «Jogo da opinião livre», que fomenta a manifestação da opinião individual. Em todas as aulas utilizámos uma apresentação de slides feita no programa PowerPoint, privilegiando a projeção de textos, imagens e vídeos. Servimo-nos de fichas formativas. Uma das aulas foi consagrada à representação teatral de um texto bíblico.

A nível comportamental, encontrando-se estes alunos e alunas na etapa final da infância, era natural que insistissem em satisfazer as suas questões no momento em que elas surgiam. Muitas vezes o entusiasmo irrompia de tal forma, que vários alunos tentavam intervir ao mesmo tempo, para responder às questões do docente. Neste ponto concordamos com a professora, Diretora de Turma, quando regista a «dificuldade revelada pelos alunos no cumprimento de regras básicas, nomeadamente, as regras do diálogo na sala de aula»¹⁸⁰. Por isso, algumas vezes foi necessário recordar a importância do cumprimento das regras básicas do bom funcionamento da sala de aula, como respeitar o outro e a sua opinião; não falar enquanto alguém, docente ou discente, está no uso da palavra; erguer o braço para intervir e aguardar que o professor permita fazê-lo. Porém, ao longo das dez aulas que lecionámos não houve quaisquer ocorrências disciplinares.

Devemos mencionar, porém, a ocorrência de alguns problemas de relacionamento interpares. As situações relacionais anómalas, de que tivemos conhecimento no começo do segundo período, tiveram início no terceiro terço do primeiro período e foram agravadas durante a pausa letiva do Natal, através de comunicações entre alunos da turma, feita por meio de mensagens enviadas via *facebook*¹⁸¹. Estes episódios foram qualificados como práticas de *ciberbullying* em reunião de Conselho de Turma, cujo relato nos está deontologicamente vedado. Seis alunos da turma foram alvo de participações disciplinares

¹⁷⁹ Cf. BORGES, Maria, *Introdução à psicologia do desenvolvimento*, Porto: Edições Jornal de Psicologia, 1987, 112-114.

¹⁸⁰ LOGAN, Maria, *Plano da Turma 6 do 5.º Ano*, Braga: Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2009, 11.

¹⁸¹ *Facebook* é um site e serviço de rede social, lançada a 4 de fevereiro de 2004, fundado por Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, cujo propósito consiste em tornar o mundo mais aberto e conectado, conforme se pode ler na página inicial, na Internet: «Facebook's mission is to make the world more open and connected»: <https://pt-pt.facebook.com/facebook>. Os utilizadores registados devem declarar que têm mais de 13 anos, no entanto, dado não ser requerido qualquer documentação para proceder ao registo, as crianças e adolescentes menores de 13 anos facilmente criam uma página de facebook, por vezes simulando uma identidade não coincidente com a real. A partir desse momento podem criar um perfil pessoal, adicionar outros usuários como amigos, trocar mensagens com os usuários da rede social, assim como fotos, vídeos e outros conteúdos digitais.

escritas¹⁸². Trata-se de uma forma subtil de violência escolar, estudada por vários autores, que, pelo uso de tecnologias de comunicação, reveste uma especificidade nova, para a qual a escola parece não estar ainda totalmente preparada.

«Episódios desta natureza revelam uma faceta da violência, no mínimo inquietante, que se tem espargido um pouco por todo o mundo e que podem ter início num clique inocente, impensado ou indiscreto no ciberespaço. Este é o novo e complexo desafio que a evolução/expansão das novas tecnologias e da Internet lançam à família, escola e sociedade em geral»¹⁸³.

Pelas informações recolhidas, pelo que nos foi dado observar durante as aulas e pelas conversas mantidas com alunos e alunas, este problema foi perdendo força ao longo do segundo período, mas perdurou na sua memória, sobretudo dos visados, até ao final do ano letivo. A cessação do envio de mensagens eletrónicas entre eles foi decisiva para o bom desfecho e reacender das amizades. Em segundo lugar, foi fundamental a imediata intervenção da direção escolar no começo do segundo período, que levou o Diretor da Escola a dirigir-se aos alunos, na sua sala de aula, apelando à harmonia e união entre si, para que todos se sentissem integrados como membros de um único grupo. Em terceiro lugar, estamos persuadidos de que também o estudo da Unidade Letiva 4, *Promover a concórdia*, contribuiu para compreender a necessidade de salvaguardar certos valores cívicos e humanos, inerentes à vida em grupo. Nas aulas não fizemos referência expressa aos factos ocorridos, mas quando tratamos o tema do perdão, como atrás deixámos referido, os próprios alunos reagiram com alusões aos casos que se haviam passado.

A encerrar esta breve caracterização, devemos dizer que se trata de uma turma composta por alunos que revelaram grande interesse pela disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Mostraram-se sempre curiosos e motivados. No que diz respeito à sua postura perante a escola, o seu empenho manifesta-se também através da participação em projetos escolares, tais como o grupo de teatro, a rádio da escola e a sala de estudo, onde encontram uma oportunidade de descobrir e desenvolver as suas capacidades, contribuindo para a sua socialização. A participação nestas atividades desenvolvidas no âmbito escolar faz com que se sintam mais reconhecidos e valorizados.

¹⁸² As participações disciplinares deveram-se a: comportamento desajustado e perturbador, conduta inapropriada e agitadora e ofensas físicas, com danos corporais a um dos alunos.

¹⁸³ CASTRO, Teresa - OSÓRIO, António, *Violência online em idade escolar - realidades, problemas e soluções: uma proposta de investigação*, in DIAS, Paulo - OSÓRIO, António (org.), *VII Conferência Internacional de TIC na Educação. Challenges 2011. Perspetivas de Inovação*, Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2011, 1825; sobre a questão dos perigos da Internet que espreitam as crianças em idade escolar, ver: BUCKINGHAM, David, *Os Direitos das Crianças para os Media*, in CRISTINA, Paula (coord.), *Crianças e Jovens em Risco*, Lisboa: Livros Horizonte, 2009, 15-27.

1.3. Estratégias didáticas utilizadas com sucesso

A palavra didática procede da expressão grega Τεχνή διδακτική, que tem o significado de arte de ensinar, a qual «dependia muito do jeito de ensinar e da intuição do professor»¹⁸⁴. A evolução do conceito leva-nos à didática como ciência cujo objeto fundamental reside no estudo das estratégias de ensino, das questões práticas relativas à metodologia, meios e recursos de aprendizagem. No ensino, a didática equivale a adaptação e adequação ordenada destes elementos no ato educativo, para orientar a aprendizagem do educando em ordem a atingir um estado de maturidade que lhe permita encarar a realidade de maneira consciente, eficiente e responsável, para nela atuar como um cidadão participante¹⁸⁵. Deste modo, vamos agora expor as principais estratégias de ensino utilizadas com sucesso na nossa Prática de Ensino Supervisionada.

Grande parte dos conteúdos solicitados para as aulas acerca da Unidade Letiva 4, *Promover a concórdia*, são de caráter teórico e baseiam-se no desenvolvimento de definições conceptuais, declarações categóricas, regras de conduta, enunciação de valores e afirmações bíblicas. Por isso, desde o começo nos questionámos sobre a forma de conseguir motivar alunos do 5.º ano de escolaridade, com 9 ou 10 anos, para apreender conceitos que lhes são, em princípio, estranhos e que fogem do seu interesse imediato. Uma metodologia passiva, em que os alunos e alunas tratem de assimilar o que o professor lhes transmite, através de aulas essencialmente expositivas, pode conduzir o grupo a situações de distração, desmotivação e cansaço. Tal não deve ocorrer. Por isso, sem colocar de lado a necessidade de introduzir momentos de exposição do professor, consideramos que um modelo de aprendizagem passiva não seria adequado para a leção dos temas atinentes à promoção da concórdia.

A recolha de dados biográficos dos alunos e dos seus agregados familiares, junto da professora cooperante e da Diretora de Turma, a nossa experiência docente e os conhecimentos adquiridos ao longo do presente mestrado, sobretudo na área da Psicologia da Aprendizagem e da Didática da Educação Moral e Religiosa Católica, ajudaram-nos a definir o modelo pedagógico que melhor se adaptava ao grupo e aos interesses educativos. Parecendo-nos possível e desejável o envolvimento dos alunos. Por isso, optámos por implementar um modelo de aprendizagem ativa, em que os alunos e alunas pudessem ser e

¹⁸⁴ NÉRICI, Imídeo, *Didática Geral Dinâmica*, São Paulo: Atlas, 1987¹⁰, 46.

¹⁸⁵ Cf. *Ibidem*, 47.

sentir-se parte integrante do processo de ensino e aprendizagem¹⁸⁶. Por isso, como veremos no terceiro ponto deste capítulo, onde apresentamos e fundamentamos a nossa Prática de Ensino Supervisionada, procurámos dar preponderância à colaboração dos alunos e alunas e à proximidade do professor.

Nesta modalidade o professor cria ferramentas e constrói, juntamente com os alunos e alunas, um ambiente favorável à aprendizagem, implementando estratégias criativas, que tenham significado para os discentes e que os motivem para aprender¹⁸⁷. Através da envolvência de todos nas atividades propostas, inspirados na pedagogia da alteridade de Emmanuel Lévinas, tentámos dar rosto humano a todas as leccionações, em que o aluno ou a aluna deixaram de ser alguém que encontramos sentado atrás de uma carteira, à espera de ser ensinado, para ser o outro que me obriga a sair de casa e ir ao seu encontro, no seu espaço e no seu tempo, não da minha história pessoal, mas da sua vida construída e a construir.

Subjacente à aprendizagem ativa, está um conceito fundador da responsabilidade, da autonomia e da coragem para arriscar e aprender mais e melhor. Em nosso entender, estas atitudes afiguravam-se, de antemão, como favoráveis à implementação dos temas relacionados com a promoção da concórdia e o exercício de uma cidadania responsável. Neste enquadramento, a gestão da sala de aula sustentou-se pela procura constante do da conciliação e do entendimento, que induzia constantemente o envolvimento de todos nas aprendizagens, sem ser necessário outro recurso.

Durante o percurso da prática letiva, tivemos sempre a preocupação de manter elevados os níveis de motivação. A motivação é um estado interior que estimula, dirige e centra os esforços que permitem alcançar determinados objetivos. Dependendo dos fatores em causa, estaremos perante dois tipos de motivação: intrínseca ou extrínseca. Entende-se por motivação intrínseca a tendência natural de procurar vencer desafios, tendo por base os próprios interesses e aptidões. A motivação extrínseca é aquilo que leva a fazer algo com o intuito de se ser recompensado ou de não se ser prejudicado. Em educação, ambas as motivações são relevantes, pois ao estimular a curiosidade dos alunos o docente está a potenciar a sua motivação intrínseca. A motivação extrínseca é igualmente válida e deve surgir em forma de recompensa na aquisição de boas classificações ou, mesmo, o reforço

¹⁸⁶ Cf. HOHMANN, Mary - WEIKART, David, *Educar a Criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009⁵.

¹⁸⁷ Cf. FARIA, Luísa - RURATO, Paulo - SANTOS, Nelson, “Papel do autoconceito de competência cognitiva e da autoaprendizagem no contexto sócio laboral”, in *Análise Psicológica* 27 (2000) 219.

positivo. Também a satisfação e o facto de não ter medo de falhar e de ser capaz de aplicar os conhecimentos a novas realidades, são fatores importantes neste processo¹⁸⁸.

Dado que cabe ao professor promover a motivação para aprender, fazendo com que todos os alunos se envolvam nas atividades propostas, levando-os posteriormente a refletir sobre as aprendizagens realizadas, tratámos de despertar a curiosidade dos alunos sobre as atividades, introduzindo elementos com surpresa; e sobre os temas teóricos, mesmo os mais difíceis, procurando que, através da citação de exemplos, tivessem relação com o seu quotidiano¹⁸⁹. Além disso, introduzimos estímulos e incentivos pessoais e coletivos; lançámos alguma pressão para que todos realizassem os trabalhos e participassem nas atividades e criámos expectativas e interesse em torno de determinados temas ou ações, por vezes em relação à aula seguinte, como ocorreu com a representação teatral. Sempre que se mostrou adequado reforçámos positivamente os alunos, sobretudo na sequência dos debates e após questões tratadas na oralidade.

Para uma melhor organização do ambiente educativo tivemos a preocupação de estabelecer rotinas e utilizar transições claras e perceptíveis para as mudanças de tema ou de atividade. Além disso, para cada aula criámos estratégias variadas com dimensão suficientemente facilitadora para o tipo de aprendizagem ativa adotado.

O papel do professor situou-se na criação de situações que mobilizassem os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e alunas e, ao mesmo tempo, desafiassem a sua imaginação e conduzissem o seu pensamento para as novas aprendizagens, em particular no que se refere à introdução de conceitos novos e descoberta de valores humanos e sociais, a partir de situações do quotidiano¹⁹⁰.

Em todas as aulas procurámos ter um momento de exposição de conteúdos, em que, como método, evitámos que os alunos e alunas nos interrompessem, antes de terminar a referida exposição. Depois disso, questionámos o grupo sobre se tínhamos sido suficientemente claros. Procurámos nutrir com equilíbrio o discurso, servindo-nos de uma linguagem simples, próxima do universo lexical dos alunos e evitando termos demasiado elaborados e técnicos. No entanto, quando os conteúdos da Unidade Letiva, lecionada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, assim o exigiram, utilizámos palavras ou expressões menos familiares aos alunos, explicando-lhes o sentido. Fizemos desses instantes um momento de aprendizagem, certificando-nos constantemente se era perceptível

¹⁸⁸ Cf. OLIVEIRA, Helena - COSTA, Paulo, *Motivar para aprender — o que fazer?*, in AA.VV., *Atas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa*, Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra, 2009, 229.

¹⁸⁹ Cf. *Ibidem*, 228.

¹⁹⁰ Cf. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia - ARAÚJO, Sara, “O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação”, in *Análise Psicológica*, 22 (2004) 82.

a nossa explanação, para que todos os alunos e alunas compreendessem os significados em questão. O exemplo mais expressivo do que estamos a relatar, foi a introdução da palavra *concordia*, cujo significado foi trabalhado em aula pelos alunos através da estratégia dita «chuva de ideias». Em seguida, tratámos de expor o significado de concordia partindo dos conceitos correlacionados, que os alunos haviam fornecido e se encontravam patentes no quadro. Ao longo das seis leccionações sobre este tema, verificámos que os alunos da turma mostraram não só grande capacidade de apropriação deste e de outros conceitos, mas também de os mobilizar e aplicar em novas situações.

Mantivemos um tom de voz natural e uma atitude de escuta, seja no diálogo com os alunos, seja a colocar-lhes questões, seja a fazer a exposição de conteúdos. Utilizámos uma linguagem inclusiva, para que, quer rapazes, quer raparigas, se sentissem permanentemente implicados no e pelo nosso discurso. Em geral, os alunos e alunas mostraram compreender a linguagem por nós utilizada e não revelaram dificuldades cognitivas, exprimindo-se adequadamente, quer na vertente oral, quer na escrita.

No sector comportamental e disciplinar, desde as primeiras leccionações, procurámos estabelecer um clima de abertura interpessoal, em que cada aluno e aluna se sentisse como um elemento com voz dentro do grupo e, simultaneamente, protagonista da história construída dentro da sala de aula. Sempre que foi necessário chamar a atenção dos alunos, suspender conversas paralelas, interromper comportamentos menos corretos, ou estabelecer a ordem na sala de aula, fizemo-lo com um tom de voz mais firme, de forma clara e inequívoca, dirigindo-nos diretamente ao aluno, ou alunos em causa, dizendo os respetivos nomes, declarando os motivos da chamada de atenção e indicando o comportamento a adotar e porquê. No capítulo disciplinar, apenas uma vez, pedimos a um aluno que mudasse de lugar, por comportamento desadequado.

Para a consolidação das aprendizagens, parece-nos que foi fundamental a revisão das aprendizagens da aula anterior, feita no começo de cada aula, como uma rotina introduzida refletidamente. «Quer no significado comum do conceito de *rotina* quer na sua etimologia perpassa a ideia de repetição, hábito, caminho, roda, círculo»¹⁹¹. A introdução de algumas rotinas na gestão da sala de aula reveste-se de importância na formação e desenvolvimento do aluno a partir de uma pedagogia ativa, dado que o ajuda a situar-se com certa autonomia no processo de ensino e aprendizagem¹⁹².

Na organização da participação oral, dado ser o professor a dirigir o diálogo, geralmente interpelávamos diretamente os alunos e alunas com menor tendência para

¹⁹¹ BRAMÃO, Beatriz - GONÇALVES, Daniela - MEDEIROS, Paula, “Rotinas na Aprendizagem”, in *Cadernos de Estudo*, 4 (2006) 25.

¹⁹² Cf. *Ibidem*, 24.

intervir nas aulas, através deste género de estruturas de participação, com questões de resposta simples, porque fazia parte da nossa estratégia de ensino que todos participassem. Por princípio, embora tivesse havido exceções, só permitíamos que um aluno ou aluna interviesse pela segunda ou mais vezes, quando tínhamos a certeza de que já todos os outros tinham tido alguma intervenção. O controlo destas participações foi feito através da confirmação na planta da sala, com o nome dos alunos. O critério justifica-se pelo facto de nos parecer que nenhum aluno ou aluna pode sentir-se como externo ao processo de ensino e aprendizagem. Normalmente, este desígnio cumpria-se durante o tempo dedicado à revisão das aprendizagens da aula anterior, em que, respondendo em diálogo com o professor, todos tinham oportunidade de intervir oralmente.

Nem todas as intervenções dos alunos são orais, dado que consideramos intervenção, por exemplo, a distribuição do material do «Jogo da opinião livre». Confiámos esta tarefa ao aluno referenciado com Necessidades educativas especiais. Devido às dificuldades deste aluno, atrás descritas, a sua intervenção oral nem sempre era provocada pelo professor e, quando o era, ocorria através de perguntas de resposta simples e acessível. Preferíamos que a sua intervenção oral ocorresse de forma espontânea, pelo que lhe dávamos prioridade sempre que levantava o braço. Por vezes, a sua intervenção não decorreu do contexto imediato da aprendizagem, mas de uma necessidade pessoal, ou de algo que lhe ocorria e desejava manifestar. Devemos notar que, sendo ele o encarregado de distribuir aos colegas as peças do jogo, no começo de cada aula dirigia-se ao professor e perguntava se lhe era permitido cumprir a tarefa naquela aula. Este facto manifesta o interesse do aluno em participar na aula, de acordo com as suas capacidades.

Promovemos o trabalho no lugar, quer individual, quem em grupo de dois elementos, facilitado pelo facto de as mesas dos alunos serem de dois lugares. Acompanhámos pessoalmente quer o trabalho individual, quer o de grupo.

Em suma, estabelecemos nas aulas da Prática de Ensino Supervisionada um clima de cooperação e de interajuda. Nesse sentido, encorajámos constantemente a participação de todos os alunos e alunas, conscientes de que cada um deve ser encarado como um potencial auxílio na construção de significados para os seus colegas. Tivemos o cuidado de, em todas as aulas, dar oportunidade a que todos os alunos exprimissem a sua opinião sobre os assuntos abordados. Entre as estruturas de participação preferimos as dirigidas pelo professor, promovendo momentos de perguntas e respostas, de discussão e de debate. Nestes casos, aos alunos que desejavam participar foi pedido que levantassem o braço e esperassem a indicação do professor para intervir. Quando suscitada a discussão ou debate entre os alunos, não era permitido que falassem ao mesmo tempo, nem que tomassem a iniciativa de responder aos colegas, sem a autorização do professor. Esta regra nem sempre

foi cumprida, dado o entusiasmo com que algumas matérias foram debatidas, o que consideramos perfeitamente normal e sem gravidade, porque, atendendo à faixa etária dos alunos, é natural alguma incapacidade para controlar a impulsividade da resposta.

1.4. Principais recursos utilizados

O começo de cada aula da Prática de Ensino Supervisionada foi marcado pelo acolhimento, pois quando os alunos chegavam à sala, já os esperávamos no interior com todo o material colocado no lugar previsto. Dispunhamos de um intervalo de vinte minutos, em que a sala estava disponível para o efeito, dado os alunos se encontrarem no recreio. Durante esse tempo, preparávamos tranquilamente todos os recursos necessários à leção daquele dia. Como pode constatar-se mais adiante, ao tratarmos da planificação das aulas, a utilização de equipamento informático e multimédia foi constante em todas as leções. Servimo-nos sempre do computador portátil pessoal, um projetor de vídeo igualmente portátil, duas colunas de som e uma apresentação PowerPoint que atravessava todo o tempo da aula.

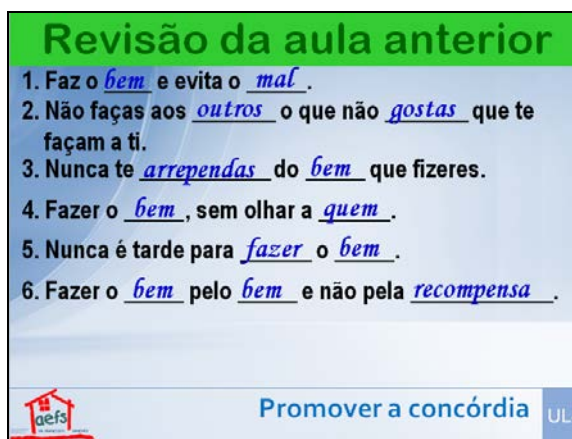


Figura 1: Acolhimento.

Quando os alunos e alunas entravam na sala de aula o computador e o projetor de vídeo já estavam ligados. Deste modo, à sua entrada, confrontavam-se imediatamente com a projeção na tela de um slide sóbrio (ver figura 1). Nele surgia em grande destaque o tema da Unidade Letiva, *Promover a concórdia*. Ao lado, o logotipo do Agrupamento de escolas Dr. Francisco Sanches, assinalando o sentido de pertença a esta instituição. No slide predominavam as cores cores frias, para ser discreto e harmonioso com a cor das paredes da sala. Queríamos, com isso criar um clima acolhedor e uma ambiente que serenasse os discentes que regressavam do intervalo.

Nas leccionações sobre a água, durante o acolhimento, projetámos imagens com movimento, tais como o ciclo da água¹⁹³ e a água a correr numa fonte¹⁹⁴. Neste último caso, também nos servimos do som, como recurso para que os alunos e alunas tivessem uma perceção da realidade o mais aproximada possível. Dado que, após o intervalo, normalmente entram na sala com bastante animação e algum ruído, nesse dia tiveram ocasião de entrar sem fazer barulho. À entrada da sala pedimos-lhes que tentassem escutar o som da água a correr, e assim fizeram, exigindo silêncio uns aos outros, com gestos e palavras. Esta estratégia foi-nos útil não apenas para criar um clima de atenção e tranquilidade para o início da leccionação, mas também para verificar o interesse que o grupo nutria pelo tema em questão e a capacidade de adoção de comportamentos adequados a regras de civildade.

Durante o acolhimento o professor mantinha-se perto da entrada da sala de aula, deslocando-se para junto do quadro quando os alunos já se encontravam nos respetivos lugares, ainda que não sentados, para os saudar em conjunto. Seguiu-se o momento de registo do sumário no Caderno do Aluno, como uma rotina intencionalmente introduzida. Na mesma tela de projeção, fazíamos surgir o número da lição, a data e o respetivo sumário, que os alunos transcreviam para o caderno. A estratégia teve esta configuração porque ajudava os alunos a fazerem a transição entre o recreio e a aula. Quando todos estavam a escrever o sumário, a sala silenciava e o professor, que começava por ler em voz alta o texto do sumário, em geral curto, passava a introduzir brevemente os conteúdos a explorar na presente lição.



The image shows a presentation slide titled "Revisão da aula anterior" (Review of the previous lesson). The title is in a green header. Below it, there is a list of six numbered items, each with a word in blue italics that is underlined. The items are: 1. Faz o bem e evita o mal. 2. Não faças aos outros o que não gostas que te façam a ti. 3. Nunca te arrependas do bem que fizeres. 4. Fazer o bem, sem olhar a quem. 5. Nunca é tarde para fazer o bem. 6. Fazer o bem pelo bem e não pela recompensa. At the bottom left, there is a small logo for "aefts" (Associação de Escolas e Famílias de Tavira) featuring a house icon. At the bottom right, there is a blue box with the text "Promover a concórdia UL4".

Figura 2: Revisão da aula anterior.

¹⁹³ Primeira e segunda leccionações, de quatro, sobre a Unidade Letiva 2, *A água, fonte de vida*, em 13 e 20 de novembro de 2012.

¹⁹⁴ Terceira leccionação, de quatro, sobre a Unidade Letiva 2, *A água, fonte de vida*, em 27 de novembro de 2012.

A transição para o momento seguinte foi feita pela introdução de um slide encimado por uma tarja de um verde erva vivo, onde se lia, num verde escuro garrafa: «Revisão da aula anterior» (ver figura 2). Neste momento começávamos a introduzir cores mais vivas, para motivar o grupo e concentrar a sua atenção nas imagens, textos e questões que iam surgindo. A utilização, em todas as aulas, do mesmo título, tipo de letra e cor, nos slides de revisão da aula anterior, ajudou os alunos a ter a noção clara da transição e, ao mesmo tempo, permitiu-lhes identificar imediatamente o trabalho a realizar naquele momento. Este elemento didático, que, por se repetir no começo de cada aula, também se pode considerar uma rotina, perseguia dois objetivos: consolidar as aprendizagens nos alunos e avaliarmos a receção dos conteúdos. Imagens e textos da aula anterior avivavam a memória dos alunos e o docente questionava os alunos sobre as principais aquisições. Nesta revisão das matérias da aula anterior procurávamos que interviesse o maior número de alunos possível, tendo quase sempre atingido a totalidade.

A fase seguinte corresponde ao início do tema a lecionar. A transição foi feita de diferentes maneiras, mas incluiu sempre uma breve explicação oral, por parte do docente. Na aula número três do conjunto das seis leccionações, apresentámos aos alunos o Salomão e a Salomé (ver figura 3). A atribuição do nome a cada uma das figuras não foi feita ao acaso. Salomão significa *pacífico*, ou *que faz a paz*; e Salomé, *com paz*, ou *que tem a paz*.¹⁹⁵



Figura 3: Salomão e Salomé.

As duas personagens surgiram como recurso pedagógico de transição e introdução dos temas mais densos. Esta ferramenta lúdico-didática teve o condão de concentrar a atenção dos alunos e alunas no essencial e despertar-lhes que se interessassem pelas

¹⁹⁵ Cf. BELO, Ana, *Mil e tal nomes próprios. A magia dos nomes*, Lisboa: Pergaminho, 2002², 219.

matérias e atividades seguintes. Os nomes destes personagens pretenderam, de uma forma subtil, induzir o tema da paz, dado que o tema principal da Unidade Letiva consiste na promoção da concórdia e o objetivo da quinta e sexta aulas é o perdão e a paz, como princípios fundamentais para estabelecer a concórdia quando por qualquer motivo ela se rompe. A descoberta do significado destes nomes foi uma estratégia que utilizámos na parte final da quarta aula, suscitando ao grupo que investigasse até à aula seguinte o que queriam dizer as palavras Salomão e Salomé. A curiosidade dos alunos foi um elemento motivador para a aula seguinte, dado que grande parte deles havia não só descoberto o significado dos nomes, mas também o havia guardado na memória.

Salomão e Salomé interagiram com os alunos, nas aulas terceira, quarta, quinta e sexta. Através de balões de diálogo, colocavam questões, reforçavam positivamente o grupo, apelavam para conteúdos relevantes e introduziam o «Jogo da opinião livre», apontando para as suas regras. As ações reservadas a estas figuras tiveram sempre um sentido didático e pedagógico, pelo que não lhes atribuímos qualquer papel lúdico ou cómico. Deste modo, os alunos e alunas, que se regozijavam quando os viam deslizar pela tela de projeção, sempre os associaram ao trabalho e às dinâmicas de aprendizagem.



Figura 4: Jogo da opinião livre.

Sentido semelhante demos ao «Jogo da opinião livre» (ver figura 4), um recurso muitíssimo bem acolhido pelos alunos e alunas, pelo que o consideramos, sem receio de exagerar, absolutamente decisivo para alcançar os resultados que obtivemos ao nível das aprendizagens e da motivação. Neste momento estamos convencidos de que sem este recurso não teríamos transmitido ao grupo, de forma tão eficaz, a noção de concórdia e a sua operacionalização¹⁹⁶. Introduzir propriedades do lúdico e do prazer na ação educativa

¹⁹⁶ Sobre a utilização dos jogos na educação, ver: HUIZINGA, Johann, *Homo Ludens*, São Paulo: Perspetiva, 1999; FARIA, Anália, *O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget*, São Paulo: Ática, 1995³.

revela a sua importância em situações de ensino e aprendizagem na medida em que eleva os níveis de motivação, aumenta a concentração, favorece a aquisição de conhecimentos e estimula a capacidade de iniciativa.

A ferramenta ludo-pedagógica, integralmente idealizada e construída de forma artesanal por nós, foi criada para promover a participação dos alunos, de uma forma ordenada e cívica, nos debates em aula. Em média foi feito um debate por aula. Como o próprio nome indica, trata-se de um jogo que os alunos utilizam na sala de aula, de acordo com as instruções por nós criadas, para poderem manifestar livremente a sua opinião sobre qualquer assunto. Serviu também para a heteroavaliação de trabalhos dos colegas.



Figura 5: Placas do jogo da opinião livre.

Fisicamente é composto por uma caixa, com a inscrição no exterior do logótipo do jogo (ver figura 4), que guarda 20 placas, uma para cada aluno (ver figura 5). A presença da caixa na sala de aula foi, só por si, motivadora para os alunos, que aguardavam curiosos o momento em que seriam distribuídas as placas. Estas, em formato semelhante a uma raquete de ping-pong reduzida, têm uma face verde, com a palavra *concordo*; e uma face vermelha, com a palavra *discordo*. Quando os alunos e alunas tiveram pela primeira vez esta placa nas mãos, isto é, na primeira aula do conjunto de seis lecionações, foi-lhes pedido que observassem a sua configuração, lessem as inscrições e pensassem de que forma poderiam utilizar o recurso que havia sido distribuído. Sem surpresa verificamos que todos eles sabiam que, voltando para nós a placa verde com a palavra *concordo*, estavam a afirmar que estavam de acordo connosco, a propósito de qualquer assunto; e, ao contrário, sempre que voltavam para nós a placa vermelha com a palavra *discordo*, estavam a afirmar o seu desacordo relativamente ao assunto. Contudo, foi necessário explicar que as placas

iriam ser utilizadas por todos em uníssono, de forma ordenada e organizada. Ou seja, para jogar os alunos e alunas deviam obedecer a seis regras:

- Todos somos livres de pensar, avaliar e fazer escolhas.
- Todos temos o direito a ter opinião.
- A opinião é individual, sendo proibido influenciar a dos outros.
- Para manifestar a opinião é preciso levantar a placa «concordo» ou «discordo».
- Durante o jogo não se pode falar.
- Quem não respeitar as regras perde a sua placa.

As regras são um elemento inerente ao processo da aprendizagem, levando os alunos a adequar a sua conduta ao que se espera de um comportamento cívico. Os autores que se debruçam sobre a utilização de jogos em contexto educativo sublinham habitualmente a importância do estabelecimento de regras:

«A existência de regras e de interação apresentam a possibilidade de recriar no jogo capacidades cognitivas e sociais que se pretende que sejam adquiridas por uma criança em determinado contexto»¹⁹⁷.

Este desígnio era, na verdade, um dos objetivos da atividade. Mais do que enunciar regras, mais do que ensinar sobre a necessidade de as cumprir, para uma cidadania organizada, tratava-se de atuar segundo regras simples e, naquele momento, universais. Mais do que um jogo, era um exercício de cidadania.

Além destes recursos, utilizámos também fichas de trabalho, fichas de avaliação formativa e fichas para o trabalho de casa. Foi necessário ainda preparar materiais diferentes, como o «Jogo da opinião livre», 20 envelopes A4, 20 velas com cheiro a tangerina, os adereços para identificar as personagens na representação teatral¹⁹⁸, 16 postais com a oração de São Francisco¹⁹⁹.

Finalmente, devemos notar alguns constrangimentos relativos à nossa Prática de Ensino Supervisionada. Devido às obras de remodelação da Escola, a turma teve de mudar de sala, o que veio a condicionar, em parte, o desenvolvimento da nossa prática letiva, por causa da instabilidade que o processo causou no grupo de alunos e ao adiamento em um mês do início das lecionações sobre a Unidade Letiva 4, *Promover a concórdia*. No começo do nosso estágio, durante o primeiro período letivo, a sala de aulas da turma 6 do 5º ano situava-se no mais antigo dos cinco blocos construídos na década de noventa, onde

¹⁹⁷ RINO, João, *O Jogo, Interações e Matemática*, Lisboa: APM, 2004, 141.

¹⁹⁸ Ver Anexo 12 — Adereços para a representação dramática: coroa e turbante.

¹⁹⁹ Ver Anexo 13 — Oração de São Francisco.

leccionámos 4 aulas sobre a Unidade Letiva 2, *A água, fonte de vida*. A sala detinha as condições mínimas para a lecionação. Estava equipada com um computador na secretária do professor e dispunha de dois quadros verdes para giz. Com a abertura do segundo período, tiveram início as obras de requalificação destes imóveis, passando a turma a ter aulas numa das salas do antigo edifício do Colégio de Nossa Senhora da Conceição. Aqui leccionámos as 6 aulas da Prática de Ensino Supervisionada. A sala estava equipada também com um computador na secretária do professor e dispunha de um quadro verde para giz e outro branco de porcelana magnético vitrificado para marcadores.

2. Conteúdos e objetivos

O início do nosso estágio está marcado pelas alterações legislativas ocorridas em 2011 e 2012, na sequência da mudança das políticas educativas em Portugal, que introduziram uma nova forma de organizar a ação de ensino e aprendizagem, com reflexos imediatos na planificação das lecionações. Sentimos, por isso, necessidade de estudar detalhadamente o processo legislativo que envolve os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico desde 2001, para compreendermos as razões das novas orientações do Ministério da Educação e Ciência. Justifica-se, deste modo, a primeira parte deste subcapítulo, que designamos: «Conhecimentos a adquirir e capacidades a desenvolver», dado ser esta a nova terminologia adotada pela legislação mais recente.

Após esta análise, debruçámo-nos sobre os conteúdos que fizemos tenção de lecionar na nossa Prática de Ensino Supervisionada, não de uma forma simplesmente descritiva mas analítica e em confronto com a proposta da Comissão Episcopal da Educação Cristã, no *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Ensinos básico e secundário*, de 2007. Dado que achámos insuficientes os conteúdos aí elencados, avançámos com uma proposta que considerámos complementar. Finalmente, tendo em conta os conteúdos que pretendíamos lecionar, pesquisámos os conhecimentos prévios, que os alunos podiam mobilizar para melhor apreenderem os conteúdos das lecionações sobre a promoção da concórdia, a partir de uma perspetiva interdisciplinar, não só no que diz respeito às aprendizagens efetuadas no presente ano letivo, mas também em anos anteriores, sobretudo no campo da Educação Moral e Religiosa Católica do 1.º Ciclo.

2.1. Conhecimentos a adquirir e capacidades a desenvolver

A noção de *competência* foi introduzida na ação educativa após a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001²⁰⁰, de 18 de Janeiro, que estabeleceu os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico. Este diploma legal, retificado a 28 de fevereiro seguinte²⁰¹, abriu caminho à publicação do «Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais»²⁰², que foi adotado como referência central para o desenvolvimento do currículo do ensino básico, a partir do ano letivo 2001/2002. Duas são as suas finalidades fundamentais: organizar o ensino a partir da conjugação de *competências gerais, transversais e específicas* e estruturar um conjunto de experiências de aprendizagem a proporcionar aos alunos, para desenvolverem essas competências. O Governo de então, mais não fez do que seguir a tendência europeia, com fundamento no quadro europeu de competências essenciais que, em vários países, se tornou um elemento determinante na reforma das políticas educativas²⁰³.

Na sequência da alteração legislativa, quatro anos volvidos, a Conferência Episcopal Portuguesa emanou o documento «Educação Moral e Religiosa Católica: um valioso contributo para a formação da personalidade», com o fim de estabelecer as bases para a reorganização do ensino moral e religioso católico. O número 6 deste documento assinala a necessidade de rever e enriquecer os Programas e materiais didáticos de apoio à disciplina, de acordo com as alterações introduzidas no sistema de ensino português²⁰⁴. No ano seguinte a Comissão Episcopal da Educação Cristã faz publicar o *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Ensinos básico e secundário*²⁰⁵, perfeitamente adaptado às novas exigências do sistema educativo, interpretadas pelo próprio texto como profundas e significativas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, pelos seguintes motivos:

²⁰⁰ Cf. Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, in *Diário da República*, I Série-A, 15 (2001) 258-265. Este Decreto-Lei sofreu uma alteração, em outubro de 2002, sem afetar, no entanto, a questão que estamos a tratar: cf. Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, in *Diário da República*, I Série-A, 240 (2001) 6807-6810.

²⁰¹ Cf. Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de fevereiro, in *Diário da República*, I Série-A, 50 (2001) 1122-(4)-1122-(7).

²⁰² CF. ABRANTES, Paulo (coord.) *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2001.

²⁰³ BATISTA, Susana, *O papel da avaliação na redistribuição de competências entre atores educativos - Contributos de reflexão a partir do caso português*, in AA.VV., *III Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação - "Problemas contemporâneos da educação no Brasil e em Portugal: desafios à pesquisa"*, Rio de Janeiro: [s. n.], 2012, 9.

²⁰⁴ Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação Moral e Religiosa Católica. Um Valioso Contributo para a Formação da Personalidade*, Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2006, 6.

²⁰⁵ Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Ensinos básico e secundário*, Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2007.

«Desde logo, a relevância dada à noção de competência (conceito-chave que remete para uma mudança não apenas terminológica mas da maneira como o ensino e a aprendizagem se organizam), [que] veio colocar novos desafios ao modo como são concebidos os programas, como as escolas se organizam, como se avaliam os processos e as estruturas e à forma como os professores são chamados a orientar o sucesso educativo dos seus alunos»²⁰⁶.

O programa elaborado pela Comissão Episcopal da Educação Cristã teve a finalidade de estabelecer as competências a desenvolver no âmbito da disciplina; introduzir recursos e estratégias de ensino apropriadas às crianças, adolescentes e jovens, com uma linguagem próxima da utilizada pelas restantes disciplinas; estabelecer pontos de contacto interdisciplinares, entre outros. Nos anos seguintes, a partir deste documento programático, foram elaborados os Manuais e Cadernos dos Alunos dos ensinos básico e secundário.

Volvidos dez anos, o «Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais» foi revogado, pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro que o critica duramente, culpando-o por ser um documento nocivo ao ensino em Portugal e por sobrepor o desenvolvimento de competências à aquisição de conhecimentos, nos seguintes termos:

«O documento insere uma série de recomendações pedagógicas que se vieram a revelar prejudiciais. Em primeiro lugar, erigindo a categoria de «competências» como orientadora de todo o ensino, minorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino. Em segundo lugar, desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização. Em terceiro lugar, substituiu objetivos claros, precisos e mensuráveis por objetivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis, de aferir. Dessa forma, dificultou a avaliação formativa e sumativa da aprendizagem»²⁰⁷.

O mesmo Despacho opõe-se a que o conceito de *competência*, introduzido no sistema de ensino em 2001, continue a abranger a totalidade dos propósitos da aprendizagem dos alunos. Em alternativa determina que se use o termo *objetivos* de aprendizagem, subdivididos em *conhecimentos* a adquirir e *capacidades* a desenvolver. O texto é extremamente direto e conciso:

«As competências não devem ser apresentadas como categoria que engloba todos os objetivos de aprendizagem, devendo estes ser claramente decompostos em conhecimentos e capacidades. Os conhecimentos e a sua aquisição têm valor em si,

²⁰⁶ Ibidem, 16.

²⁰⁷ Despacho n.º 17169/2011, de 12 de dezembro, in *Diário da República*, II Série, 245 (2011) 50080.

independentemente de serem mobilizados para a aplicação imediata»²⁰⁸.

No ano seguinte, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, veio formalizar a revisão curricular e estabelecer os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e das capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário, consagrando as noções *conhecimentos a adquirir* e *capacidades a desenvolver*²⁰⁹. A alteração do quadro normativo começou a produzir efeito no ano 2012/2013, em que teve início o segundo ano do nosso mestrado, bem como a Prática de Ensino Supervisionada associada. Durante as sessões do Seminário de Acompanhamento da Prática de Ensino Supervisionada debatemos estes assuntos e chegámos à conclusão de que a alteração legislativa de 2012 não se circunscreve a uma simples transformação lexical do ordenamento jurídico que incumbe à educação. Na verdade, na articulação dos *conteúdos* a aprender e dos *objetivos* e *metas curriculares* a atingir, está uma forma completamente diferente de entender o processo de ensino e aprendizagem, com base em políticas que afetam diretamente o currículo nacional. Efetivamente, se o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, o definia como «conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos»²¹⁰, agora, a nova legislação, afirma:

«Entende-se por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos»²¹¹.

O objeto do currículo nacional deixou de ser definido com base em aprendizagens a realizar e competências a desenvolver pelos alunos, para mobilização imediata; e passou a constituir-se como um conjunto de *conteúdos* que devem ser aprendidos pelos alunos para atingir determinados *objetivos* e *metas curriculares* fixadas para cada disciplina.

Por conseguinte, ainda durante o ano de 2012, o Ministério da Educação e Ciência definiu *metas curriculares* para as várias disciplinas do currículo nacional²¹², as quais

²⁰⁸ Ibidem.

²⁰⁹ No primeiro capítulo, das disposições gerais, no n.º 1 do artigo 1.º, sobre o objeto e âmbito do documento legal, encontramos o propósito deste Decreto-Lei: «O presente diploma estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário»: Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, in *Diário da República*, I Série, 129 (2012) 3477.

²¹⁰ Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, in *Diário da República*, I Série-A, 15 (2001) 259.

²¹¹ Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, in *Diário da República*, I Série, 129 (2012) 3477.

²¹² Foram publicadas e estão disponíveis na página de Internet do Ministério da Educação e Ciência, em <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>, as metas para as disciplinas de Português (1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico); Matemática (1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico); Tecnologias de

estabelecem as aprendizagens essenciais a realizar pelos alunos, em cada um dos anos de escolaridade ou ciclos do ensino básico. Estas constituem-se como um referencial para os professores, a fim de encontrarem os meios necessários para que os alunos desenvolvam as capacidades e adquiram os conhecimentos previamente estabelecidos, conforme orientações do Despacho n.º 5306/2012:

«A definição destas metas curriculares organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permite que os professores se concentrem no que é essencial e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino»²¹³.

A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica não foi contemplada neste plano do Ministério, dado que a sua orientação não depende do Estado, mas da Conferência Episcopal Portuguesa. Esta confiou à Comissão Episcopal da Educação Cristã a revisão do Programa da disciplina, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, mas ainda não se encontra concluída.

Portanto, ao fazermos a planificação das nossas lecionações, tivemos em mãos, como base de trabalho, o *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Ensinos básico e secundário*, publicado em 2007. Contudo, dado que na Escola Básica Dr. Francisco Sanches as planificações para o ano letivo 2012/2013 se processaram segundo a política educativa mais recente, a nossa planificação procede de uma adaptação do Programa referido, segundo os conceitos introduzidos e legitimados pelos novos textos legislativos. O processo foi trabalhado nas sessões do Seminário de Acompanhamento da Prática de Ensino Supervisionada, seguindo as indicações da sua orientadora científica.

Assim, na planificação das lecionações adotámos os conteúdos propostos no Programa da disciplina de 2007. Não fizemos referência às competências ou operacionalização das mesmas. Estas surgem como *objetivos*, divididos em *conhecimentos a adquirir* e *capacidades a desenvolver*. Cabe-nos referir, ainda, que as nossas opções se inserem nitidamente no espírito do legislador quando afirma que: «o currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua atividade letiva»²¹⁴.

Informação e Comunicação (7.º e 8.º anos de escolaridade); Educação Visual (2.º e 3.º ciclos do ensino básico); Educação Tecnológica (2.º ciclos do ensino básico); Ciências Naturais (5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos de escolaridade); Físico-Química (3.º ciclos do ensino básico); História e Geografia de Portugal (2.º ciclos do ensino básico); e Geografia (7.º e 8.º anos de escolaridade).

²¹³ Despacho n.º 5306/2012, 2 de abril, in *Diário da República*, II Série, 77 (2012) 13952.

²¹⁴ Despacho n.º 17169/2011, de 12 de dezembro, in *Diário da República*, II Série, 245 (2011) 50080.

2.2. Conteúdos a lecionar

O *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Ensinos básico e secundário*, de 2007, propõe-se um conjunto de conteúdos para a leção da Unidade Letiva 4, que merecem uma crítica objetiva. Se excetuarmos os conteúdos que estão diretamente conectados com o perdão, tema abordado na perspectiva bíblica e documentado com textos do Antigo e do Novo Testamento²¹⁵, todos os demais se circunscreveram ao estudo do mal e do pecado. Desde o início nos questionámos como se pode falar de concórdia, união, entendimento, harmonia, conciliação e paz, deixando de lado o bem e a virtude. Traspomos aqui os conteúdos referidos no Programa da disciplina, não como um mero exercício de transcrição, mas para análise crítica dos objetivos curriculares propostos:

- Significados da palavra «mal».
- O mal moral.
- Mal moral e pecado.
- Manifestações do mal moral no mundo e na vida pessoal.
- Perdoar o outro e recusar a vingança.
- Etapas para a superação do mal moral e dos conflitos que dele resultam.
- Promoção da concórdia nas relações interpessoais²¹⁶.

A semântica proposta pela Comissão Episcopal da Educação Cristã, que elaborou o Programa da disciplina, coloca a promoção da concórdia no termo do percurso. Deste modo, a concórdia surge como produto dos elementos antecedentes previamente encadeados, ou seja, como superação do mal e do pecado, através do exercício do perdão. Concordamos que esta proposta seja adequada para aplicação em situações de rutura, isto é, quando é necessário reatar uma concórdia interrompida, neutralizada ou fragmentada, por causa do mal ou do pecado. Nesse caso, o perdão atuaria como um bálsamo que repara alianças e transforma *desacordos* em *acordos* ou *re-acordos*. Planificar a Unidade Letiva unicamente com este rumo, demasiado focada nos aspetos negativos, dificilmente motivaria os alunos e as alunas e, além disso, seria uma abordagem limitada e restritiva, pois a concórdia deve ser apresentada como uma forma de viver socialmente em harmonia, como opção para a construção da cidadania.

²¹⁵ O perdão no Antigo Testamento encontra-se documentado com o texto de Sir 28,1-7; e o perdão no Novo Testamento, com o texto de Mt 18,21-35, isto é, perdoar até setenta vezes sete e a parábola do rei misericordioso e justo: Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Ensinos básico e secundário*, Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2007, 79.

²¹⁶ Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Ensinos básico e secundário*, Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2007, 79-80.

Sem nos desligarmos destes pressupostos, pretendemos que a nossa planificação proporcione uma aprendizagem mais abrangente da temática, trabalhando a questão da concórdia a montante, isto é, antes de qualquer rutura, como via para alcançar uma convivência social harmoniosa, serena, pacífica e cívica.

Vejamos o elenco dos nove conteúdos que desenvolvemos na Prática de Ensino Supervisionada, em paralelo com os que são propostos pelo *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, para esta Unidade Letiva do 5.º Ano do ensino básico ²¹⁷.

Quadro sinótico: conteúdos a lecionar / conteúdos propostos		
	Conteúdos a lecionar para a Unidade Letiva 4: <i>Promover a concórdia</i>	Conteúdos propostos no Programa da disciplina para a Unidade Letiva 4: <i>Promover a concórdia</i>
1	• Definição de «concórdia».	—
2	• A importância da concórdia para a cidadania.	• Promoção da concórdia nas relações interpessoais.
3	• A liberdade de escolha.	—
4	• O agir moral.	—
5	• O exercício da vontade na tomada de decisões.	—
6	• Opções e suas consequências.	—
7	• O mal natural, o mal moral e o pecado.	• Significados da palavra mal. • O mal moral. • Mal moral e pecado • Manifestações do mal moral no mundo e na vida pessoal.
8	• A importância do perdão para promover a concórdia.	• Perdão no Antigo Testamento. • Perdão no Novo Testamento. • Etapas para a superação do mal moral e dos conflitos que dele resultam.
9	• A importância da paz para promover a concórdia.	—

Justifica-se a nossa proposta de desenvolvimento de conteúdos porque nos parece fulcral fundamentar o contributo que o bem e a boa ação devem ter para construir a concórdia entre pessoas e grupos. Se partíssemos unicamente do mal e do pecado, seria

²¹⁷ Este quadro sinótico encontra-se mais desenvolvido, com a descrição dos objetivos para cada um dos conteúdos, no Anexo 3 — Conteúdos a lecionar e conteúdos propostos, que compara os conteúdos a lecionar e os que são propostos no Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, para a Unidade Letiva 4, *Promover a concórdia*, do 5.º Ano do Ensino Básico.

mais difícil levar os alunos e alunas a participar nas aprendizagens de uma forma empenhada e ativa. Por isso, a nossa opção tem, não só a virtude de permitir atingir uma definição mais completa da palavra concórdia, mas também e, sobretudo, de proporcionar estratégias para a sua operacionalização, em contexto de sala de aula.

Assim, mantivemos os principais conteúdos propostos pelo Programa, mas em articulação com outros, que nos parecem essenciais para cumprir o objetivo agora traçado, isto é, o de tratar o tema da concórdia na perspetiva de uma cidadania ativa. Nesse sentido, os conteúdos que propusemos estão relacionados com as boas práticas de cidadania e a construção de uma sociedade justa, baseada em valores como a liberdade, a igualdade, a tolerância, a autonomia, a responsabilidade, o respeito por si próprio e pelo outro, a não discriminação, a participação, a solidariedade, a justiça social, a democracia, o respeito pelas leis e regras, a paz, a cooperação e o compromisso social.

Temos consciência de ter reunido um acervo temático arrojado que, para ser desenvolvido devidamente, necessitaria de seis tempos letivos de 45 minutos. Como vemos, partimos do conceito de concórdia e desenvolvemos a sua relação com a cidadania, articulando com a disciplina de Saúde, Ambiente e Empreendedorismo²¹⁸. Afirmamos a necessidade da liberdade para realizar escolhas. Destas surge o ato moral, como exercício de uma vontade livre. Alertamos os alunos para as consequências das opções de cada um. Só depois deste percurso enfrentamos os conteúdos propostos pelo Programa, pela mesma ordem e com a mesma profundidade com que foram fixados. A estes somamos o tema da paz, como conteúdo fundamental para promover a concórdia. Rejeitamos a definição de mal pela negativa, enquanto «o antónimo de “fazer o bem”»²¹⁹, como prevê o Programa da disciplina. Frisamos a distinção entre mal natural, o mal moral e o pecado; e damos maior relevo ao texto bíblico neotestamentário proposto sobre o perdão, com uma representação teatral de mesmo.

2.3. *Mobilização de conhecimentos*

Antes de proceder à planificação da Unidade Letiva 4, *Promover a concórdia*, quisemos averiguar que conhecimentos anteriores poderiam os alunos e alunas mobilizar

²¹⁸ Saúde, Ambiente e Empreendedorismo é uma disciplina, Oferta de Escola, introduzida pela primeira vez na Escola Básica Dr. Francisco Sanches no presente ano letivo (2012/2013), em harmonia com o Decreto-Lei n.º 139/2012, onde se lê: «As escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os media, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa»: Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, in *Diário da República*, I Série, 129 (2012) 3479.

²¹⁹ COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Ensinos básico e secundário*, Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2007, 81.

para reforçar as aprendizagens. A nível interdisciplinar, contávamos, sem dúvida, com os conhecimentos adquiridos na frequência das aulas da disciplina de Saúde, Ambiente e Empreendedorismo; com as competências adquiridas em Português, para a leitura e interpretação de textos; com a sensibilidade desenvolvida nas aulas de Educação Musical; e com a aptidão para a representação desenvolvida na Oficina de Teatro.

Além destes saberes e competências, dos temas atrás elencados, alguns são abordados no ciclo de estudos anterior, na mesma disciplina. A Educação Moral e Religiosa Católica do 1.º Ciclo do ensino básico está organizada em 5 Unidades Letivas por cada ano de estudos. Um estudo comparativo do nosso tema com as 20 Unidades Letivas da Educação Moral e Religiosa Católica do 1.º Ciclo do ensino básico, permitiu-nos distinguir um grupo de temas análogos e chegar a algumas conclusões²²⁰.

Assim, no 1.º Ano do ensino básico, na Unidade Letiva 1: «ter um coração bondoso», os alunos aprendem o significado da expressão «ser bondoso», assim como o que significa fazer o bem. Na Unidade Letiva 3: «Ser humilde», estudam o acolhimento aos outros e o respeito que se lhes deve, qualquer que seja a proveniência social, racial ou étnica.

No 2.º Ano, na Unidade Letiva 1: «Ter autodomínio», os alunos aprendem algumas noções relacionadas com o ato moral, nomeadamente que nem sempre podem fazer aquilo que desejam e tudo aquilo que fazem tem consequências. A Unidade Letiva pressupõe mesmo o estudo da afirmação paulina «Posso fazer tudo, mas nem tudo me convém» (1Cor 10,23-24).

Na Unidade Letiva 3: «Ser amigo», aprendem que ser amigo implica ser pacífico e agradável na relação com os outros. Na Unidade Letiva 5: «Deus é amor», é-lhes ensinado que Jesus anunciou um Deus que é construtor da paz e nos pede para sermos construtores da paz.

Finalmente, no 4.º Ano — Unidade Letiva 4: «A Páscoa e o perdão», é tratado o tema do perdoar e ser perdoado, surgindo como exemplo o perdão que o papa João Paulo II concedeu a Ali Agca²²¹.

Paralelamente aos conhecimentos anteriores, suscetíveis de serem mobilizados de forma a facilitar as aprendizagens relativas ao nosso tema, e à interdisciplinaridade, devíamos também contar com o apoio do Manual do Aluno²²², que tem por título: «Caminhos de Encontro», fortemente elucidativo quanto ao percurso curricular proposto.

²²⁰ Ver quadro sinótico no Anexo 5 — Conteúdos do 1º ciclo e conteúdos a lecionar.

²²¹ Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Ensinos básico e secundário*, Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2007, 45-70.

²²² No caso da nossa Prática de Ensino Supervisionada, todos os alunos da turma dispunham de Manual do Aluno e Caderno do Aluno.

Dirigindo-se aos alunos e alunas, a sua introdução lembra a necessidade que o ser humano tem de viver em grupo e «construir relações baseadas no entendimento e no encontro, através da descoberta do valor do outro»²²³. Percorrendo as cinco unidades letivas programadas, verificamos que é muito clara a coerência temática entre as Unidades Letivas, 1, 3, 4 e 5. Em relação ao número 2, deteta-se que a interligação é feita ao nível dos valores propostos e a descobrir pelos alunos. Vejamos o conjunto:

- Unidade Letiva 1: Caminhar em grupo²²⁴.
- Unidade Letiva 2: A água, fonte de vida.
- Unidade Letiva 3: Jesus de Nazaré²²⁵.
- Unidade Letiva 4: Promover a concórdia.
- Unidade Letiva 5: A fraternidade.

Parece-nos que os temas propostos e a maneira como são desenvolvidos é adequada ao 5.º Ano de escolaridade. A idade da descoberta em que os alunos se encontram, leva-os a procurar valores que lhes servirão para orientar o seu futuro. A Unidade Letiva 1, «Caminhar em grupo», expõe o valor do outro, aquele que, como atrás dissemos ao citar Emmanuel Lévinas, se me impõe no seu rosto e reclama a minha atenção. Esse outro com quem vivo no dia a dia, com quem caminho em grupo, que não posso dispensar porque me atrai, de uma forma irresistível, na expressão do seu rosto. «Quem aprende a viver com os outros aprende sempre a viver bem consigo próprio»²²⁶.

A Unidade Letiva 2, *A água, fonte de vida*, salienta o valor de um bem natural, que deve ser preservado porque é essencial à vida. Jesus de Nazaré surge, na Unidade Letiva 3, prevista para ser lecionada em contexto pré-pascal, como aquele que sendo bom, é rejeitado pelos seus conterrâneos, que o não aceitam como Filho de Deus. A sua mensagem apela constantemente ao respeito pela dignidade do outro, sobretudo o mais fraco:

«Ele apresenta-nos uma nova ordem de valores: os valores espirituais e morais são mais importantes do que os valores materiais; devem, por isso, ter a nossa preferência. A proposta de Jesus leva-nos a concluir que é mais importante ser do que ter»²²⁷.

²²³ COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Caminhos de encontro, Educação Moral e Religiosa Católica. 5.º Ano do Ensino Básico*, Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2009, 13.

²²⁴ No Programa de Educação Moral e Religiosa Católica: «Viver juntos»: COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Ensinos básico e secundário*, Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2007, 7576

²²⁵ No Programa de Educação Moral e Religiosa Católica: «Jesus, um Homem para os outros»: COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Ensinos básico e secundário*, Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2007, 79-80.

²²⁶ COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Caminhos de encontro, Educação Moral e Religiosa Católica. 5.º Ano do Ensino Básico*, Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2009, 19.

²²⁷ *Ibidem*, 105.

Segue-se a Unidade Letiva 4, que expõe o valor da concórdia para a construção de uma cidadania responsável, comprometida e solidária. Finalmente, temos a Unidade Letiva 5, sobre «A fraternidade», a qual salienta a igualdade de todos os seres humanos, que são verdadeiramente irmãos e constituem uma só família universal:

«Em cada pessoa podem ver o rosto de um irmão ou de uma irmã que Deus põe no vosso caminho, uma pessoa que, ainda que desconhecida, é preciso acolher e ajudar com escuta paciente, sabendo que todos fazemos parte de uma única grande família humana»²²⁸.

Como se pode ver no quadro sinótico, alguns dos conteúdos das Unidades Letivas do Programa do 5.º Ano estão diretamente relacionados com os objetivos que perseguimos na abordagem dos temas atinentes à concórdia.

Quadro sinótico: conteúdos a lecionar / conteúdos do Programa do 5.º Ano		
	Conteúdos a lecionar para desenvolver a Unidade Letiva 4, <i>Promover a concórdia</i>	Conteúdos propostos nas outras Unidades Letivas relacionados com a Unidade Letiva 4
1	<ul style="list-style-type: none"> Definição de «concórdia». 	Unidade Letiva 1, «Viver juntos»: <ul style="list-style-type: none"> Viver juntos. Valores essenciais para a convivência. Unidade Letiva 3, «Jesus, um homem para os outros»: <ul style="list-style-type: none"> Contra a exclusão, a inclusão no amor de Deus. Unidade Letiva 5, «A fraternidade»: <ul style="list-style-type: none"> Integração nos grupos.
2	<ul style="list-style-type: none"> A importância da concórdia para a cidadania. 	
3	<ul style="list-style-type: none"> A liberdade de escolha. 	—
4	<ul style="list-style-type: none"> O agir moral. 	—
5	<ul style="list-style-type: none"> O exercício da vontade na tomada de decisões. 	Unidade Letiva 5, «A fraternidade»: <ul style="list-style-type: none"> O direito de opinião.
6	<ul style="list-style-type: none"> Opções e suas consequências. 	Unidade Letiva 1, «Viver juntos»: <ul style="list-style-type: none"> Querer viver de forma pacífica com os outros.
7	<ul style="list-style-type: none"> O mal natural, o mal moral e o pecado. 	Unidade Letiva 3, «Jesus, um homem para os outros»: <ul style="list-style-type: none"> O pecado, o arrependimento e o perdão de Deus e dos homens.
8	<ul style="list-style-type: none"> A importância do perdão para promover a concórdia. 	
9	<ul style="list-style-type: none"> A importância da paz para promover a concórdia. 	Unidade Letiva 1, «Viver juntos»: <ul style="list-style-type: none"> O Decálogo (Ex 20,1-11): Deus quer a paz na relação entre as pessoas.

²²⁸ Ibidem, 163.

Os conteúdos das Unidades Letivas do Programa do 5.º Ano que estão diretamente relacionados com os objetivos que propomos para desenvolver a temática da concórdia, em particular os das Unidades Letivas 1 e 3, são saberes que podem ser mobilizados como contributo para enriquecer e consolidar as aprendizagens pretendidas²²⁹. Partindo do princípio de que essas Unidades Letivas já foram lecionadas, os alunos têm algum conhecimento dos valores essenciais para a convivência em grupo (Unidade Letiva 1); e da mensagem de Jesus Cristo sobre os benefícios do perdão para reatar relações interpessoais e sociais (Unidade Letiva 3). Além disso, a Unidade Letiva 5, sobre «A fraternidade», retoma a questão da integração das pessoas em diversos grupos, desde a família, passando pela escola até aos clubes e associações.

Olhando para o *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica* do 5.º Ano, no seu conjunto, partindo do título do Manual do Aluno, «Caminhos de Encontro», podemos traçar uma linha que liga o «Caminhar em grupo» dos alunos, com a pessoa de Jesus de Nazaré, que caminhou em grupo com os discípulos. Podemos unir os dois temas iniciais com a promoção da concórdia, pois não se pode caminhar em grupo se não estiver presente este elemento. Finalmente, podemos associar todos os temas ao da fraternidade, que não dispensa a concórdia, nem o grupo, nem Jesus, o Irmão por excelência.

3. A Prática de Ensino Supervisionada

Ao apresentarmos a Prática de Ensino Supervisionada, talvez surpreendamos o leitor pelo facto de não seguirmos a estrutura das leccionações. Ou seja, o esquema que preconizamos, neste subcapítulo, não se move em torno das aulas, mas segue os principais conteúdos nelas desenvolvidos. Justificamos esta estrutura por entendermos a Unidade Letiva como um todo. Dado ser uma forma de organizar o processo de ensino e aprendizagem em torno de uma determinada temática, que se converte em núcleo integrador de conteúdos, objetivos, estratégias e métodos de avaliação, queremos dar-lhe maior consistência e significado, colocando em destaque os conteúdos e não a sua distribuição ao longo das aulas.

Como atrás ficou estabelecido e fundamentado, para as leccionações da Unidade Letiva 4, *Promover a concórdia*, seleccionámos nove conteúdos de aprendizagens, que superam quantitativa e qualitativamente os previstos no *Programa de Educação Moral e*

²²⁹ Apresentamos um quadro sinótico mais completo no Anexo 4 — Conteúdos lecionar e conteúdos das Unidades Letivas do 5.º ano, que relaciona os conteúdos a lecionar com os conteúdos das Unidades Letivas do 5.º ano do Ensino Básico.

Religiosa Católica para o 5.º Ano do ensino básico, de 2007. Ao explicar estes conteúdos pareceu-nos ajustada a planificação de 6 aulas de 45 minutos. Em algumas aulas foi tratado mais do que um tema. Por outro lado, alguns temas surgem em mais do que uma aula, abordados sob perspetivas diferentes.

Vejam agora detalhadamente como se desenvolvem, na lecionação, os conteúdos, objetivos, estratégias de ensino, recursos, critérios de avaliação, a gestão do tempo e articulação interdisciplinar, de acordo com a planificação, cujas tabelas apresentamos no próximo subcapítulo.

3.1. Definição etimológica e concetual do termo «concordia»

A pesquisa de vários dicionários da língua portuguesa e latina permitiu-nos constatar que nem todos os autores convergem quanto à etimologia do termo «concordia», mas é possível conciliar as posições. Antes de nos fixarmos no estudo das aceções possíveis da palavra, quisemos investigar a sua origem etimológica e, ao mesmo tempo, o modo como o seu significado chegou até nós, a partir do latim. Há duas origens possíveis. O mais recente dicionário «Houaiss», publicado em 2011 sob a égide do novo acordo ortográfico, pelo Círculo de Leitores, indica que a palavra concordia deriva etimologicamente do termo latino *concors, concordis*²³⁰. Para outros, como é o caso do «Novo Grande Dicionário da Língua Portuguesa Conforme o Acordo Ortográfico», publicado em 2007, pela Texto Editora, a etimologia de concordia está associada ao termo latino *concordia, concordiae*²³¹. Esta é a posição seguida pela maior parte dos autores estudados²³².

Apesar desta discrepância, todos concordam que o termo *concordia, concordiae* procede por derivação da palavra *concors, concordis*. Consequentemente, seja por uma via, seja pela outra, o termo concordia tem o seu radical último em *concors, concordis*²³³, ou seja, apesar do vocábulo português poder ter origem em *concordia, concordiae*, é legítimo referi-lo a *concors, concordis*, dado ser este o seu verdadeiro radical. Sendo o substantivo

²³⁰ Cf. VILLAR, Mauro, *Dicionário do Português Atual Houaiss*, Lisboa: Círculo de Leitores, 2011, 617.

²³¹ Cf. ESPINHA, Maria (coord.), *Novo Grande Dicionário da Língua Portuguesa Conforme o Acordo Ortográfico*, Lisboa: Texto Editora 2007, 492.

²³² Cf. PONTINHA, Rodrigo, *Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, Porto: Editorial Domingos Barreira, 1998, 460, SILVA, António de Moraes, *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, Vol. III, Lisboa: Editorial Confluência, 1951, 356; MACHADO, José, *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, Vol II, Lisboa: Livros Horizonte, 1977³, 201.

²³³ Cf. LEWIS, Charlton T. (coord.), *Latin Dictionary*, Oxford: Oxford University Press, 1989, 403; cf. COÍTCYULUS, *Thesaurus Linguae Latinae*, Vol. IV, [s. l.]: Editus Auctoritate ut Consilio Academiarum Quinque Germanicarum Berolinensis Gottingensis Lipsiensis Monacensis Vindobonensis, 1906, 83; cf. ERNOUT, A. - MEILLET, A., *Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine. Histoire des Mots*, Paris: Librairie C. Klincksieck, 1967⁴, 136.

concordia, concordiae e o verbo *concordare*²³⁴ termos derivados de *concors, concordis*, devíamos procurar neles esta mesma relação, ao vertê-los para a língua portuguesa. É esta a posição que defendemos neste trabalho, que nos permite não perder de vista a aceção original da palavra, que aqui tratamos de explicar. Tratemos agora de averiguar o seu significado.

O «Grand Dictionnaire Universel», organizado por Pierre Larousse, fixa a estrutura de *concors, concordis*, como uma palavra composta por dois termos: *cum* e *cor*²³⁵. Especificando com mais minúcia a questão, o «Latin Dictionary», publicado pela Universidade de Oxford, afirma que *concors* resulta da aglutinação da proposição *cum*, que significa: com; e do substantivo *cor, cordis*, que significa: coração²³⁶. A conjugação destas fontes resulta na conclusão de que, se quiséssemos optar por uma tradução literal do termo *concors, concordis*, teríamos forçosamente de utilizar a expressão «com coração». Por outras palavras, *concordia* significa, na aceção literal, *com coração*.

A dificuldade em encontrar uma palavra na língua portuguesa, que permita verter o termo latino, faz com que vários dicionários optem por utilizar perífrases, que, de alguma forma, implicam o coração humano. É o que propõe o «Dicionário de Latim-Português», segundo o qual *concors, concordis* significa:

Unido cordialmente, que tem sentimentos concordantes com alguém, que está de acordo com, com um espírito de concórdia [...] Em que há acordo, em que há união, harmonioso²³⁷.

A mesma aceção encontra-se também patente na definição apresentada pelo *Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine*, que aborda a questão lexical a partir de uma perspetiva histórica: «do mesmo coração» e «união de coração»²³⁸.

A descoberta destas expressões, fundamentadas em obras credíveis, cuja consulta nos valeu uma semana de alergia devido aos ácaros que livros centenários nos transmitiram, encheu-nos de satisfação, pois nos pareceu que as expressões: «com coração», «do mesmo

²³⁴ «Concordo, concordavi, concordatum, concordare»: COÍT-CYULUS, *Thesaurus Linguae Latinae*, Vol. IV, [s. l.]: Editus Auctoritate ut Consilio Academiaram Quinque Germanicarum Berolinensis Gottingensis Lipsiensis Monacensis Vindobonensis, 1906, 87.

²³⁵ Cf. LAROUSSE, Pierre, *Grand Dictionnaire Universel du XIX Siecle. Français, Historique, Géographique, Mythologique, Bibliographique, Littéraire, Artistique, Scientifique, etc. etc.*, Paris: Administration du Grand Dictionnaire Universel, 1869, 851. O mesmo binómio conexo *cum + cor* é assinalado pelo Dicionário de Latim-Português: FERREIRA, António, *Dicionário de Latim-Português*, Porto: Porto Editora, 1997, 269; e por mais dois dicionários: COÍT-CYULUS, *Thesaurus Linguae Latinae*, Vol. IV, [s. l.]: Editus Auctoritate ut Consilio Academiaram Quinque Germanicarum Berolinensis Gottingensis Lipsiensis Monacensis Vindobonensis, 1906, 89-90; LEWIS, Charlton T. (coord.), *Latin Dictionary*, Oxford: Oxford University Press, 1989, 403.

²³⁶ Cf. LEWIS, Charlton T. (coord.), *Latin Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 1989, 403.

²³⁷ FERREIRA, António, *Dicionário de Latim-Português*, Porto: Porto Editora, 1997, 269.

²³⁸ «Du même coeur, uni de coeur»: cf. ERNOUT, A. - MEILLET, A., *Dictionnaire Etymologique de la Langue Latine. Histoire des Mots*. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1967⁴, 136.

coração» e «união de corações» seriam suficientemente claras para que os alunos e alunas do 5.º Ano as interpretassem e apreendessem, como, de facto, ocorreu.

Contudo, pareceu-nos que não devíamos dar início à leção com a definição de concórdia encarcerada em perífrases, mesmo que nos parecessem adequadas, pois os alunos haviam-se mostrado bastante curiosos e perguntadores, no primeiro período, quando lecionámos a Unidade Letiva 2, *A água, fonte de vida*. Tínhamos de nos munir de significados mais precisos.

Voltámos, por isso, à língua latina. O «*Thesaurus Linguae Latinae*» determina que o significado de *concors*, *concordis* corresponde à união de consensos, ao consentâneo e ao conveniente²³⁹. Tínhamos dado um passo. Por sua vez, António Gomes Ferreira, no *Dicionário de Latim-Português*, considera que a palavra latina *concordia*, *concordiae* corresponde, em português, a: «Concórdia, acordo, entendimento, harmonia»²⁴⁰. O «*Novo Grande Dicionário da língua portuguesa Conforme o Acordo Ortográfico*», distingue três significados: «ação ou efeito de concordar, união de vontades de que resulta harmonia e paz, conformidade de pareceres»²⁴¹. O dicionário «*Houaiss*» atribuindo-lhe dois significados: «estado de harmonia, entendimento, concordância» e «conciliação, paz»²⁴². O «*Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*» entende a concórdia como: «Disposição unânime de vontades; harmonia; paz»²⁴³. No «*Grande Dicionário da Língua Portuguesa*» lemos que a concórdia é: «Concordância. União de vontades de que resulta paz e harmonia; boa inteligência entre pessoas ou entre entidades»²⁴⁴. Finalmente, o «*Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*», de José Pedro Machado, define-a como «acordo, entendimento, harmonia»²⁴⁵.

Em síntese, as aceções que encontramos para definir o termo «concórdia» determinam que mantenhamos como elemento preponderante a noção de uma realidade que envolve o contributo do coração humano, ou seja, da sensibilidade e do sentimento. Na pesquisa efetuada ressaltam os termos: união, acordo, entendimento, harmonia, conciliação e paz.

²³⁹ Cf. COÍT-CYULUS, *Thesaurus Linguae Latinae*, Vol. IV, [s. l.]: Editus Auctoritate ut Consilio Academiarum Quinque Germanicarum Berolinensis Gottingensis Lipsiensis Monacensis Vindobonensis, 1906, 89-90.

²⁴⁰ FERREIRA, António, *Dicionário de Latim-Português*, Porto: Porto Editora, 1997, 269.

²⁴¹ ESPINHA, Maria (coord.), *Novo Grande Dicionário da língua portuguesa Conforme o Acordo Ortográfico*, Lisboa: Texto Editora 2007, 492.

²⁴² VILLAR, Mauro, *Dicionário do Português Atual Houaiss*, Lisboa: Círculo de Leitores, 2011, 617.

²⁴³ PONTINHA, Rodrigo, *Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, Porto: Editorial Domingos Barreira, 1998, 460.

²⁴⁴ SILVA, António, *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, Vol. III, Lisboa: Editorial Confluência, 1951, 356. Exatamente a mesma aceção é proposta por: MACHADO, José [et Alter], *Dicionário Enciclopédico de Língua Portuguesa*, Vol. I, Lisboa: Publicações Alfa, 1992, 298.

²⁴⁵ MACHADO, José, *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, Vol II, Lisboa: Livros Horizonte, 1977³, 201.

Esta pesquisa permitiu-nos encarar com elevado otimismo a lecionação do primeiro conteúdo — *Definição de concórdia* — que havíamos planificado. Esta aprendizagem teve como objetivos compreender o significado de «concórdia» e conhecer conceitos com ela relacionados. Como estratégia quisemos mobilizar o conhecimento que os alunos pudessem ter do termo, em articulação com a disciplina de Português. Nesse sentido apelámos a que, em trabalho de grupo, criassem uma chuva de ideias. Dividimos a turma em dez grupos de dois elementos. Escrevemos no quadro de giz a palavra «concórdia», pedimos que cada grupo fizesse o mesmo numa folha de papel e que registasse por baixo pelo menos duas palavras que com ela se relacionassem. Determinamos que apenas dispunham de um minuto para cumprir o trabalho de grupo, mas na verdade na planificação havíamos reservado 2 minutos, o que foi suficiente, pois os alunos já estavam agrupados em mesas de dois lugares, não sendo, por isso, necessária a mudança de lugar.

Em seguida, indigitámos uma aluna, de estatura elevada para poder escrever no quadro as respostas dos colegas, o mais alto possível, a fim de que todos pudessem ler. Cada grupo dizia uma só palavra. O resultado obtido foi bastante satisfatório: concordar (5 vezes), amizade (3 vezes), união, acordo e amor, foram as palavras adquiridas através da chuva de ideias (ver figura 6). O tempo previsto para esta atividade, de 4 minutos, foi adequado, pois tínhamos previsto que à medida que cada palavra nova fosse introduzida merecia um comentário do docente. Houve palavras que não foram aceites, por não terem qualquer relação relevante para os objetivos da aprendizagem. Como os grupos tinham a incumbência de obter pelo menos duas palavras, esses grupos leram a palavra seguinte.

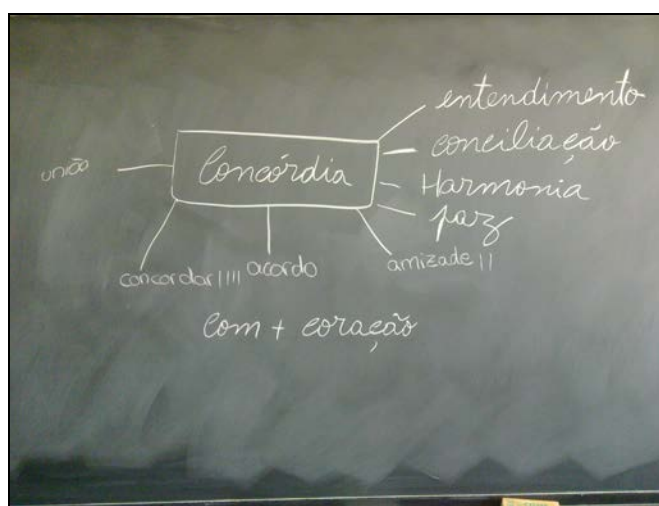


Figura 6: Concórdia, chuva de ideias.

A seguir a um reforço positivo, dirigido a todos os alunos e alunas, pelo excelente trabalho, coube-nos a nós expor o significado da palavra concórdia, partindo das perífrases atrás mencionadas, salientando: *com + coração*. Mobilizamos o conhecimento do termo

cardiologia, isto é, a ciência que estuda o coração, para explicitar a origem latina de *concordia* a partir do substantivo *cor*, *cordis*, que significa coração.

Em seguida sublinhámos as palavras: união, acordo²⁴⁶, amizade e concordar; e acrescentámos: harmonia²⁴⁷, entendimento²⁴⁸, conciliação e paz²⁴⁹. Algumas destas palavras estão definidas no Manual do Aluno, conforme anotamos em rodapé. A exposição do docente foi breve não tendo chegado a ocupar os 4 minutos previstos na planificação. A avaliação desta aprendizagem foi feita tendo por base os seguintes critérios: participação e empenho, assertividade e criatividade nas respostas.

3.2. A importância da concordia para a cidadania

Esta aprendizagem encadeia-se na anterior sem qualquer transição, que não seja a alteração do suporte de registos, que deixou de ser o quadro de giz e passou a ser a tela de projeção da apresentação de slides. A deslocação do docente para junto da tela e a mudança de slide, centra a atenção dos alunos na nova aprendizagem. Tratava-se agora de, em articulação interdisciplinar com a disciplina de Saúde, Ambiente e Empreendedorismo, sublinhar a importância que a concordia tem para a construção de uma cidadania responsável, objeto de estudo no primeiro capítulo deste relatório.

Os termos obtidos através da chuva de ideias, concretamente os sublinhados no quadro de giz, juntamente com os que nós acrescentámos, formam um conjunto de seis substantivos poderosos para a fundamentação e edificação social da concordia. Para cada um deles encontramos definições sucintas, ilustradas com exemplos captados do dia a dia dos alunos e alunas, por isso, facilmente compreensíveis. O objetivo consiste em conhecer as principais atitudes que promovem a concordia, para construir uma cidadania responsável.

Como recurso utilizámos o computador portátil, o projetor de vídeo e apresentação PowerPoint. Inicialmente exibimos o substantivo, seguido da explicação do mesmo e, só depois, o respetivo exemplo, com os seguinte teor:

²⁴⁶ Ibidem, 145.

²⁴⁷ COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Caminhos de encontro, Educação Moral e Religiosa Católica. 5.º Ano do Ensino Básico*, Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2009, 128.

²⁴⁸ Ibidem.

²⁴⁹ Ibidem, 128.

- **UNIÃO:**

Significa a ligação entre pessoas com o objetivo de estabelecer uma convivência estável em benefício de todos.

Exemplo: no torneio de voleibol, os alunos da turma mostraram melhor a sua união.

- **HARMONIA:**

Significa as boas relações entre as pessoas, organizadas segundo regras de comportamento e convivência.

Ex. Na sala de aula deve existir harmonia para que as aprendizagens sejam mais eficazes.

- **ENTENDIMENTO:**

Significa o encontro de interesses e vontades entre as pessoas.

Ex. Não foi fácil, mas depois de terem compreendido as razões um do outro, chegaram a um entendimento e a sua amizade saiu reforçada.

- **ACORDO:**

Acontece quando as pessoas chegam a um entendimento a respeito de qualquer assunto.

Ex. Apresentadas todas as propostas, chegaram a acordo quanto ao destino da visita de estudo.

- **CONCILIAÇÃO:**

Ação que trata de ajustar, acomodar ou combinar interesses ou opiniões diferentes, tendo em vista o entendimento entre as pessoas ou grupos.

Ex. A conciliação de horários foi muito importante, pois não era possível que todos jogassem à mesma hora no único pavilhão.

- **PAZ:**

Significa ausência de conflitos, lutas e violência entre as pessoas, proporcionando um estado de calma, sossego e tranquilidade.

Ex. Enquanto não houver paz não vai haver concórdia entre Israelitas e palestinos, habitantes da Terra Santa.

A exposição e debate destes conceitos com os alunos e alunas teve a duração de 10 minutos. Dado se tratar de definições conceptuais afastadas do quotidiano de todos, a sua participação foi autoproposta, com indicação de vontade de intervir através do braço no ar. Os exemplos que tínhamos preparado na apresentação de slides, só foram exibidos depois de pedirmos aos alunos que tentassem encontrar eles próprios exemplos adequados.

Como conclusão criámos um slide animado com um diagrama, em forma de flor, com cores chamativas e elevado contraste, onde as palavras: união, harmonia, entendimento, acordo, conciliação e paz, bailavam em torno de um núcleo com a palavra concórdia (ver figura 7).



Figura 7: Conclusão, promover a concórdia.

No slide pode ler-se: «A concórdia surge quando se faz o possível para que haja união, harmonia, entendimento, acordo, conciliação e paz. Esta afirmação encerra um apelo ao compromisso dos alunos e alunas para que façam o possível para promover a concórdia, em primeiro lugar no seu próprio grupo. Convém lembrarmos aqui que, no momento em que tiveram início as lecionações deste tema, os alunos viviam ainda de perto os graves problemas interpares despertados e agravados através de mensagem postadas no *facebook*. Episódios que levaram à intervenção do Diretor da Escola, no mês de janeiro, no intuito de travar a onda de impérios entre os alunos da turma. Não só nesta, mas em outras lecionações, sentimos a resistência de alguns alunos, sobretudo quando apelávamos à superação dos conflitos e à importância do perdão. Felizmente pensamos ter contribuído ativamente para promover a concórdia entre eles, de modo efetivo, como veio a atestar, mais tarde, a professora cooperante Dra. Maria José Dias.

No fim da aula distribuámos uma ficha de trabalho para realizar em casa até à aula seguinte onde fornecíamos as definições dos termos e deixávamos linhas em branco para serem preenchidas com exemplos novos²⁵⁰. Efetivamente, quando planificámos esta aprendizagem, não estávamos totalmente convencidos de poder vir a ser absolutamente claros quanto à explicação destes termos, que fogem nitidamente ao domínio do grupo. Impunha-se um trabalho de reflexão individual e um trabalho prático, no sentido de operacionalizar os conceitos. O resultado obtido na aula seguinte, quando foi corrigido o

²⁵⁰ Ver: Anexo 6 — Ficha de Trabalho: Como promover a concórdia.

trabalho de casa, foi extremamente satisfatório. Praticamente todos os alunos alcançaram o objetivo de estabelecer um exemplo para cada termo e tiveram gosto de o ler aos colegas e de o apresentar e entregar o ao professor.

3.3. A liberdade de escolha

Ainda na primeira aula introduzimos o tema da liberdade de fazer escolhas, servindo-nos da estratégia do «Jogo da opinião livre», atrás descrito. Foi a primeira vez que utilizámos este jogo pelo que se tornou necessário apresentá-lo, descrevê-lo, definir os objetivos e estabelecer as regras. Por isso, reservámos para esta aprendizagem uma parte significativa da aula, concretamente 15 minutos que, caso fosse necessário, se poderiam estender até aos 17, aligeirando, para tal, a preparação do trabalho de casa.

A simples apresentação da caixa do jogo, com o respetivo logotipo, marcou a transição da aprendizagem precedente para esta. O grupo respondeu com entusiasmo. Alguns alunos não conseguiram reprimir a questão, num misto de desejo e admiração: «Vamos jogar?»; «Vamos mesmo jogar?». Não sabiam de que tipo de jogo se tratava, mas estavam empolgados. Sabemos não ser comum a utilização de ferramentas ludopedagógicas em aulas de conteúdo teórico, o que de certa forma, justifica a atitude dos alunos, que já esperávamos.

Dispensamo-nos de descrever o jogo, pois já o fizemos antes, no entanto devemos enunciar as afirmações colocadas em debate, pois delas brota parte significativa das aprendizagens. Distribuídas as placas do jogo a todos os alunos, estudadas as regras do jogo, que, como atrás vimos, por si só comportam um elevado nível de instrução para a cidadania, projetámos o slide com a afirmação zero, de teste, para que os alunos se ambientassem com a estratégia: «A partir de hoje, todos os alunos e alunas do 5º ano devem tornar-se adeptos do Benfica, por ser o maior clube de Portugal». À ordem do professor, os alunos levantaram as placas, manifestando a sua concordância (face verde: concordo) ou discordância (face vermelha: discordo). Depois desta afirmação de teste, seguiram-se as outras, que verdadeiramente nos interessava considerar, dado o seu conteúdo ético explícito.

A primeira afirmação: «Todos devemos fazer o bem e evitar o mal, por isso, a regra de ouro é: “Não faças aos outros o que não gostarias que te fizessem a ti»”, obteve unanimidade de concordâncias. A segunda afirmação: «Devemos desconfiar de todas as pessoas que desconhecemos, sobretudo se são de outra raça ou nação», obteve unanimidade de discordâncias. E a terceira afirmação: «Não me importo com aquilo que faço, bem ou mal, desde que eu não seja prejudicado», obteve igualmente unanimidade de discordâncias.

A cada votação o docente interpelava diretamente dois ou três alunos para lhes perguntar por que concordavam ou por que discordavam.

Embora as tabelas de planificação o não deixem claro, podemos dizer que, o objetivo do jogo, no contexto da primeira aula, foi múltiplo.

Em primeiro lugar, tínhamos em vista favorecer as aprendizagens que se prendem com o tema da liberdade e da responsabilidade, que expusemos a partir do pensamento de Emmanuel Lévinas, no segundo capítulo deste relatório. Era importante transmitir aos alunos a ligação intrínseca entre os dois conceitos, de tal modo que sem responsabilidade não há liberdade, assim como sem liberdade não há responsabilidade.

Em segundo lugar, desejávamos que conhecessem alguns limites da liberdade. Por isso, no jogo, era necessário cumprir regras e estava inclusivamente prevista uma sanção para quem as infringisse. Neste ponto, o jogo fazia a ponte com a disciplina de Saúde, Ambiente e Empreendedorismo, mais especificamente na compreensão da importância do valor da relação com os outros e da construção de regras de convivência na escola e na sociedade.

Finalmente, em terceiro lugar, o jogo tinha por objetivo que os alunos exercitassem a capacidade de fazer escolhas, assunto que abordámos exhaustivamente no segundo capítulo. Na aula, porém, mais do que definições teóricas, queríamos que os alunos experimentassem fazer escolhas, manifestar a sua opinião, de forma livre e responsável, sem se deixarem influenciar pelos colegas. Nesta ação, os alunos foram avaliados pela sua participação de forma ordenada, empenho, interesse e cumprimento de regras.

3.4. O agir moral

Toda a ação humana, executada com conhecimento e liberdade, é um ato moral. Os atos sem reflexão, sem consciência, sem conhecimento e sem liberdade, podem também ser considerados bons ou maus, mas não são atos morais. Assim, o ato moral é, por definição, o ato próprio do ser humano que se pode qualificar como bom ou mau, porque consciente e livre.

Ao planificarmos uma aprendizagem sobre esta matéria, tínhamos consciência de estar a penetrar num dos capítulos mais sensíveis da moral, fazendo jus ao núcleo ético da disciplina. Significava transportar os alunos para a plataforma da autoconsciência, do discernimento e da capacidade de agir livre e conscientemente. Por isso, por um lado, deveríamos ser extremamente adequados na escolha da estratégia e seleção de recursos, mas também na assertividade da exposição, para motivar os alunos, captar a sua atenção e sermos suficientemente claros na explicação dos conceitos.

A importância da temática justificava que lhe fosse consagrada uma parte significativa da aula. Somando as estratégias utilizadas para a exposição faseada do tema, contávamos com a utilização de 15 minutos, a que se seguiam 10 minutos para a realização de uma Ficha Formativa sobre o mesmo assunto, a fim de consolidar as aprendizagens. No conjunto planificámos 25 minutos para a explanação desta aprendizagem. O restante tempo seria distribuído pelo acolhimento, revisão das matérias da aula anterior e encerramento da aula, com a possibilidade de esclarecer alguma dúvida.

Parecia-nos que a transição deveria ser clara, mas não abrupta. Por isso, após a revisão da aula anterior e da correção do trabalho de casa, em que os alunos e alunas apresentaram o relato dos exemplos que havia recolhido para operacionalizar os conceitos de: união, acordo, entendimento, harmonia, conciliação e paz, propusemos uma pausa para que cada um pensasse naquilo que mais gostaria que lhe acontecesse e naquilo que mais gostaria que lhe fizessem.

Ouvimos a opinião descontraída e empenhada de todos e partimos para uma brevíssima exposição, que pretendia colocar no campo genérico e abstrato os exemplos concretos que cada aluno havia trazido. Tal ocorreu mediante a projeção de um slide com uma simples frase, em jeito de máxima, que foi colocada à consideração do grupo: «Gostamos que as coisas nos corram bem e que as pessoas nos façam bem». A afirmação recebeu a aprovação de todos, o que nos dava a indicação de que tinha sido adequada para aglutinar os exemplos anteriores. A cor da afirmação (verde, esperança) bem como a escolha das imagens que ilustravam a afirmação introduziram um certo otimismo no ambiente da sala e ajudaram os alunos a compreender melhor o lado positivo da vida, que legitimamente todos desejam. A menina que nos olha nos olhos exibindo o seu diploma «construir uma escola mais humana» reforça a afirmação «Gostamos que as coisas nos corram bem». O abraço entre amigos reforçava a afirmação «Gostamos que as pessoas nos façam bem» (ver figura 8).



Figura 8: Gostamos que as coisas nos corram bem.

Dado estarmos a trabalhar sobre o *ato moral*, o objetivo da estratégia não se quedava pelo *gostar*. Pretendíamos conduzir os alunos ao verbo *querer*, relacionado com a vontade e com o agir. O verbo *gostar* surge, porém, por ser mais próximo do sentir imediato dos alunos e alunas desta idade, podendo, assim, mas facilmente apropriar-se da afirmação e emitir um primeiro assentimento positivo face às noções que pretendíamos introduzir, como, de resto, ocorreu. Devemos notar que a capacidade de abstração desta faixa etária não se encontra ainda totalmente desenvolvida, pelo que, quando se passa para o campo do abstrato, se torna necessário construir afirmações que lhes sejam o mais familiares possível.

O slide seguinte propõe o *reverso da medalha*, isto é, o que não gostamos que nos aconteça ou nos façam. De igual modo, a cor vermelha e a fotografia que incluímos têm o objetivo de iluminar as palavras. A fotografia apresenta apenas o rosto de uma criança em lágrimas, a que tirámos a cor para dissipar qualquer sinal de alegria (ver figura 9).

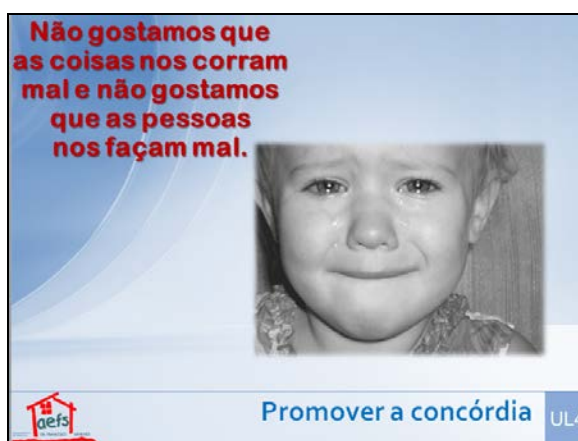


Figura 9: Não gostamos que as coisas nos corram mal.

Após esta figura e partindo dos exemplos que cada aluno e aluna havia citado sobre si mesmo, podíamos falar do bem e do mal como algo que gostamos ou não gostamos que nos aconteça. O passo seguinte foi transpor o verbo «gostar» para o verbo «querer» nas afirmações atrás referidas, repetindo os slides, mas com a palavra «quereremos» / «não quereremos» em azul, unicamente para surgir destacada. A diferença não é significativa, dado as afirmações se manterem no sentido passivo, pelo que o assentimento dos alunos foi imediato e espontâneo, quando lhes perguntavam se estavam de acordo com a alteração no texto. Este assentimento mostrava que estavam criadas as bases para a aprendizagem seguinte, dar um sentido ativo ao verbo «querer»: quero fazer o bem; não quero fazer o bem. A exposição do docente, recorrendo a vários exemplos, foi acompanhada pela mudança de slide e projeção da afirmação: «AGIR BEM; fazer o bem», em azul.

Chegámos ao momento de expor a regra de ouro da moral que, dado o caminho já percorrido, encontrou favorável acolhimento. Alguns alunos mostraram já conhecer a máxima: «Faz o bem e evita o mal», que, como deixámos dito no segundo capítulo deste relatório, se deve atribuir ao filósofo grego Epicleto²⁵¹. O docente procurava que cada aluno visse a afirmação como uma regra que nos compromete ativamente na construção de uma cidadania responsável. Independentemente de quem quer que seja o outro, para nos servirmos dos termos de Emmanuel Lévinas, o bem é sempre bem e deve ser praticado; assim como o mal é sempre mal e deve ser evitado. Esta é, no fundo, a base da ética da alteridade, evocada no segundo capítulo, que é sempre ativa, geradora e criadora. Deste modo, os conteúdos desta aprendizagem articulam-se perfeitamente com os da disciplina Saúde, Ambiente e Empreendedorismo, no que diz respeito à promoção de valores positivos para construir uma cidadania responsável.

Neste momento mobilizámos um dos conhecimentos adquiridos na aula anterior, expondo uma das afirmações que tinha sido votada pelos alunos, no «Jogo da opinião livre» com o máximo número de placas «concordo» levantadas: «Não faças aos outros o que não gostas que te façam a ti». Completam este momento da aprendizagem quatro provérbios populares que incitam a fazer o bem: «nunca te arrependas do bem que fizeres»; «Fazer o bem sem olhar a quem»; «Nunca é tarde para fazer o bem»; e «Fazer o bem pelo bem e não pela recompensa». Foi pedido a vários alunos que, por palavras suas, explicitassem o significado de cada um dos provérbios, dando exemplos.

Não ficaria completa esta aprendizagem, no âmbito da Educação Moral e Religiosa Católica, sem o apoio do texto bíblico. Entre os diversos que poderíamos citar, selecionamos o seguinte texto lucano:

Naquele tempo disse Jesus: «O que quiserdes que os outros vos façam, fazei-lho vós também. Se fazeis bem aos que vos fazem bem, que agradecimento mereceis? Amai os vossos inimigos, fazei o bem sem nada esperar em troca. Então, a vossa recompensa será grande e sereis filhos do Altíssimo». (Lc 6,31.33.35).

A escolha deste texto justifica-se amplamente pela pertinência relativamente ao tema do agir moral. O desafio que Jesus colocou aos alunos e alunas, através das suas palavras, encerra tanto o sentido passivo como o sentido ativo que atrás desenvolvemos. É colocado em destaque o verbo fazer, como ação; e o bem como objetivo²⁵². O texto foi lido

²⁵¹ Segundo Aurelio Fernández, Epicleto terá dito: «Há que fazer o bem e evitar o mal»: Cf. FERNÁNDEZ, Aurelio, *Compendio de Teología Moral*, Madrid: Ediciones Palabra, 1999, 195.

²⁵² Ao revermos estas matérias, na aula seguinte, oito dias depois, foi muito satisfatório termos verificado que um dos alunos se lembrava perfeitamente desta aprendizagem: o fazer como ação e o bem como objetivo.

inicialmente por um aluno a partir de um slide, por causa da estratégia que, em seguida explicitamos. Depois de comentado pelo docente em diálogo com o grupo, o texto foi novamente lido por outro aluno, com a seguinte particularidade. Todas as palavras relacionadas com o verbo fazer ficaram em cor verde claro, pela projeção de um novo slide. O aluno deveria ler o texto em voz alta e pausadamente e, sempre que surgisse o verbo fazer, sob qualquer forma, devia ser lido por todos os alunos em uníssono. Finalmente, o texto teve uma terceira leitura, desta vez com a palavra «bem» destacada pela cor laranja, utilizando a mesma dinâmica. Deste modo, demos destaque nas palavras do Mestre, ao verbo fazer (ação) e ao substantivo bem (objetivo).

Terminada a parte teórica da aprendizagem, demos início à parte prática, com a distribuição das folhas para a realização de uma Ficha Formativa sobre estes assuntos²⁵³. O objetivo desta ficha consiste em consolidar as aprendizagens e não tanto em avaliá-las, embora também seja considerada para avaliação. Por isso, é de muito acessível resolução. Contém duas partes. A primeira (questão A), obrigatória, é composta por sete afirmações para completar, que repetem as regras de ouro e provérbios trabalhados na aula. A segunda (questão B), propõe um desenho relacionada com o significado de uma das afirmações da primeira questão. Esta não é obrigatória, mas consta para que os alunos que, de uma forma mais lesta conseguissem resolver a primeira questão, tivessem uma atividade complementar que lhes permitisse continuar a refletir sobre a problemática, revelando o seu pensamento através de uma forma de expressão diferente, em articulação com a disciplina de Educação Visual. Esta Ficha Formativa consta entre os instrumentos de avaliação desta aprendizagem, pela aplicação dos conhecimentos adquiridos, juntamente com o interesse, atenção, participação e empenho.

3.5. O exercício da vontade na tomada de decisões

Ao refletirmos sobre a planificação dos conteúdos inerentes ao tema do exercício da vontade quando se tomam decisões, pareceu-nos essencial que, no âmbito de uma proposta ativa de aprendizagem, os alunos e alunas fossem solicitados a simular várias tomadas de decisão no contexto de aula. Contudo, não o deveriam fazer de uma maneira estéril, mas, ao contrário, cada tomada de decisão serviria para sedimentar os objetivos da aprendizagem, que pretendíamos alcançar. Este conteúdo retoma o tema da liberdade, que atrás evocámos, na medida em que se tome o exercício da vontade como um ato livre e consciente. Ou seja,

²⁵³ Ver: Anexo 8 — Ficha Formativa: Trabalho de observação sobre o bem e o mal.

podíamos mobilizar os conhecimentos adquiridos nesta disciplina, duas aulas antes da presente, assim como evocar a primeira experiência efetuada com o «Jogo da opinião livre».

Como recurso, queríamos que esse jogo se tornasse omnipresente nesta leção, não só para esta aprendizagem, mas também para a seguinte, que decorreu na mesma lição, e aqui desenvolveremos no próximo ponto. Isto significa que a estratégia planificada previa que a vertente teórica atinente ao conteúdo do exercício da vontade se cumpriria na primeira parte da aula, para o que reservávamos apenas 8 minutos; mas a vertente prática da mesma aprendizagem deveria manter-se até ao seu final, através do «Jogo da opinião livre».

O jogo permitia, de uma forma já familiar aos alunos, que cada um tomasse as suas decisões individualmente e as manifestasse perante os colegas através do seu voto. Enfrentávamos, porém, um risco. Como se comportaria o grupo tendo disponível a placa de voto durante a maior parte do tempo de aula. Para manter a ordem na sala de aula e evitar que as placas se tornassem instrumentos de distração, poderíamos reforçar a nossa atenção sobre a forma como os alunos a manuseariam, o que nos retiraria a concentração sobre outras ocorrências, que sempre acontecem; ou poderíamos apelar à responsabilidade de cada um. Sem descorar a primeira via, optámos por fazer um apelo claro para que só utilizassem a placa no momento exato do voto, devendo a mesma ficar pousada na mesa, quando não estivesse em utilização. Com agrado verificámos que a regra foi respeitada pelos alunos durante a maior parte do tempo, não tendo sido problemáticos os casos que continuaram a segurá-la durante o debate. Observamos duas alunas, colegas de carteira, que a haviam colocado de pé, sobre a mesa, apoiada no porta-lápis. O cumprimento de regras simples, como esta, constituía parte da aprendizagem em causa, servindo, ao mesmo tempo de instrumentos de avaliação. Neste momento, em que avaliamos o ocorrido, estamos persuadidos que o comportamento dos alunos revelou uma certa responsabilidade, a que não é alheio o facto de o jogo, sempre utilizado com seriedade, estar a ser utilizado pela terceira vez.

Para desenvolver esta aprendizagem, a estratégia envolvia dois andamentos. O primeiro consistiu na projeção de uma afirmação falsa, que devia ser votada e criticada pelos alunos, para depois ser suscitado o debate, em diálogo com o docente. E o segundo, na projeção de uma espécie de papiro com a afirmação bíblica referente à vontade de Deus, que deve ser feita, como contraponto da primeira afirmação.

A transição foi feita pela projeção na tela das personagens Salomão e Salomé, de quem falámos atrás, quando referimos os principais recursos utilizados. Após o diálogo destas duas simpáticas figuras que se apresentaram, dado ser a primeira vez que as introduzíamos no contexto de aula, seguiu-se a distribuição das placas do jogo aos alunos,

feita pelo aluno com Necessidades educativas especiais. Ao mesmo tempo, expúnhamos na tela as regras do jogo, que foram lidas por seis alunos. Depois disto, sem qualquer indicação que pudesse condicionar a reflexão dos alunos e alunas, o docente fez mudar o slide e surgiu, como afirmação 1, a frase falsa: «Posso fazer a minha vontade». O docente pediu que refletissem em silêncio durante uns segundos e depois, ao seu sinal, foram levantadas as placas. A turma estava dividida. A maior parte dos alunos concordava, exibindo no ar as placas com a face verde voltada para a frente; mas havia um pequeno grupo distribuído pela sala, que discordava, exibindo a face vermelha das placas. Tínhamos motivos suficientes para iniciar o debate.

Desenvolvendo a estratégia prevista, o docente pediu a quatro alunos com opiniões diversas que justificassem as razões da sua decisão, tendo sido mais sustentados os argumentos dos que haviam discordado, afirmando que não podiam fazer a sua vontade, quando alguém os impedia de o fazer ou quando o que queriam fazer era irrealizável por motivos externos. Dada a robustez e clareza destes argumentos e a fragilidade dos outros, o docente achou melhor cancelar a estratégia prevista e não tomou posição, mas permitiu que o grupo menor desenvolvesse um pouco mais a sua posição, para convencer os restantes membros da turma. Deste modo todo o grupo concordou que nem sempre se pode fazer aquilo que se quer.

No mesmo slide, o docente fez surgir a questão «Que diz a Bíblia?» e, na continuação, uma frase retirada da oração do Pai Nosso: «Seja feita a Vossa vontade assim na terra como no Céu» (Mt 6,10). Escolhemos a versão do texto de Mateus por ser a mesma que é dita quando se reza a oração, prevendo que seria familiar à maior parte dos alunos e alunas.



Figura 10: A minha vontade e a Vossa vontade.

No quadro estavam duas vontades, destacadas por um caixilho retangular vermelho: a «minha vontade», da frase falsa, que já havia sido votada e discutida; e a «Vossa

vontade», isto é, a vontade de Deus (ver figura 10). Depois de verificarmos que todos estavam cientes da origem bíblica da segunda frase e a quem se referia o pronome «Vossa», lançámos a questão a todo o grupo: «Então, qual a vontade que devemos fazer, a nossa ou a de Deus?» A resposta foi unânime e evidente: «A de Deus».

Passou-se, então, à estratégia seguinte, enquadrada na mesma aprendizagem, mas como atividade prática, preparada antes do começo da aula. Efetivamente, quando os alunos e alunas chegaram à sala encontraram no respeito lugar um envelope castanho A4 fechado, com a fotografia e o nome de cada um no exterior. O recurso foi acolhido pelo grupo com entusiasmo e surpresa, tentando adivinhar o conteúdo e dirigindo hipóteses ao professor.

Na tela de projeção, além do sóbrio slide que sempre é apresentado no começo de cada aula, com o tema da Unidade Letiva em grandes caracteres, uma frase convidava a não abrir o envelope: «Nota: Só abro o envelope quando o professor disser». A frase foi redigida na primeira pessoa do singular do presente do indicativo para cuidar que cada um a lesse de forma pessoal e, deste modo, se sentisse totalmente incluído na estratégia a desenvolver. A cor da frase, de um azul algo esbatido, sobre um fundo também azul, foi também deliberada. Se a frase fosse mais chamativa, por exemplo, em vermelho, teria sido mais eficaz, mas tínhamos a certeza de que os alunos iriam ver primeiro a frase e só depois o envelope. Ora, dado pretendermos que cada aluno encontrasse o seu envelope sem ter qualquer informação de que ele existia, a frase não podia ser mais visível. No entanto, ela estava lá, como mais uma regra a cumprir. Assim, quando os alunos perguntavam se podiam abrir o envelope, encolhemos os ombros e apontámos para a frase projetada na tela, como que a dizer: há uma regra que não podemos quebrar. De facto, observamos que todos os alunos a cumpriram, o que, uma vez mais, devemos valorizar no âmbito da aprendizagem em questão, pois o cumprimento de regras condiciona, muitas vezes, o exercício da vontade, não tendo de ser necessariamente um impedimento de viver em cidadania.

Embora nos mantivéssemos dentro da aprendizagem sobre o mesmo conteúdo, a abertura dos envelopes constituiu uma fase de transição para a vertente prática, tendo demorado mais tempo do que o que havíamos previsto quando planificávamos. O envelope continha uma ficha de trabalho, sob o título de «Ficha de Observação», e uma pequena vela cor de laranja, com lastro metálico e cheiro de tangerina. Sob a base da mesma havíamos colocado uma tira de fita-cola de dupla face, para ser colada na ficha, no lugar reservado para o feito, no canto superior direito²⁵⁴. A apresentação PowerPoint exibia em grande escala a própria ficha, para podermos dar indicações práticas ao grupo, com o local e a

²⁵⁴ Ibidem.

maneira de colar a vela e, mais tarde, para a sua correção. A colagem da vela foi a ação que causou o atraso referido e que, neste momento, nos parece perfeitamente dispensável. Mantivemos os 5 minutos previstos para o preenchimento da ficha e os 10 para a sua correção, subtraindo o tempo que nos ficou a faltar no fim da aula, não tendo havido lugar para o esclarecimento de dúvidas.

Esta ficha tem a particularidade de fazer a transição para a aprendizagem seguinte, pois alude já, nas questões 2 e 3, ao tema das consequências que advêm ou podem advir na sequência das opções que, por vontade livre, fazemos. Assim, aqui compete-nos apenas apresentar a primeira questão.

Em trabalho individual, cada aluno era convidado a observar a vela e classificá-la como um objeto bom, mau ou nem bom nem mau, dependendo do uso que se lhe der. Em seguida devia descortinar um bom e um mau uso para o objeto, com exemplos. Entre as respostas destacamos o bom uso da vela para perfumar a casa e o mau uso para acender um cigarro ou dar início a um incêndio florestal. Finalmente a última alínea da primeira questão introduzia o tema da responsabilidade. As respostas dos alunos dividiram-se por todas as quadrículas possíveis, demonstrando que não se sentem ainda responsáveis pelas suas más ações.

Os objetivos desta aprendizagem parecem-nos ter sido alcançados, mostrando-se adequadas quer na metodologia, quer nas estratégias. Consideramos que através da descoberta, os alunos adquiriram o conhecimento de que nem sempre podem fazer a própria vontade e que Deus tem uma vontade, que quer que se faça. Com esta sustentação, passámos à aprendizagem seguinte.

3.6. Opções e suas consequências

Como julgamos já ter sido percebido pelo leitor, começámos a trabalhar o tema das opções e suas consequências durante a correção da Ficha de Observação, que estava em cima da mesa dos alunos, já resolvida. Este tema completa e encerra as aprendizagens anteriores: o agir moral e o agir segundo a vontade livre, estando em articulação com a disciplina de Saúde, Ambiente e Empreendedorismo, nos temas: “quem somos e o que fazemos”, “a responsabilidade” e “a tomada de decisões e consequências das ações”. Tínhamos previsto que 8 minutos de aula seriam suficientes para cumprir esta estratégia. Do ato moral e das suas consequências, o agente é responsável²⁵⁵. Os alunos do 5.º Ano do

²⁵⁵ Cf. FERNÁNDEZ, Aurelio, *Compendio de Teología Moral*, Madrid: Ediciones Palabra, 1999, 144.

ensino básico, de idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, começam a perceber que as suas ações têm consequências e que não é indiferente fazer o bem ou fazer o mal. No entanto, o sentido de responsabilidade não lhes é muito caro, pois facilmente fazem derivar o encargo da má conduta e fracassos sobre os pais, encarregados de educação e professores, como ficou patente na resposta à alínea d) da primeira questão da Ficha de Observação. Ao contrário, gostam que o mérito das conquistas e sucessos lhes seja atribuído.

Pedimos aos alunos que repensassem as suas respostas, imaginando outro objeto, que não uma vela perfumada, da qual não é tão evidente que se retirem consequências nefastas. Que objeto? Projetámos sobre a simulação da ficha de trabalho, que a tela já exibía, uma faca (ver figura 11).

A imagem mostra uma ficha de observação intitulada "FICHA DE OBSERVAÇÃO". No topo, há um espaço para o nome do aluno. O texto principal começa com "1. Observa o objeto que colocaste sobre o cireuil no canto superior direito desta FICHA DE OBSERVAÇÃO e responde:". À direita, há um desenho de dois personagens com cabeças de bolhas de pensamento. Abaixo, há quatro perguntas (a, b, c, d) com opções de resposta. A opção "Nem bom nem mau, depende do uso que se lhe der" na pergunta a) está destacada com um retângulo vermelho. À direita das perguntas, há uma imagem de uma faca. No canto inferior esquerdo, há um logótipo "aefts" e no inferior direito, o texto "Promover a concórdia UL4".

FICHA DE OBSERVAÇÃO

1. Observa o objeto que colocaste sobre o cireuil no canto superior direito desta FICHA DE OBSERVAÇÃO e responde:

a) Como classificas este objeto?

Bom Mau Nem bom nem mau, depende do uso que se lhe der.

b) Na tua opinião, que uso bom pode ter este objeto: _____

c) Na tua opinião, que uso mau pode ter este objeto: _____

d) No caso de darmos um mau uso a este objeto, quem deve ser responsabilizado?

Os fabricantes Os encarregados de educação Os vendedores Quem o usa.

Porquê? _____

Promover a concórdia UL4

Figura 11: Ficha de Observação.

O objeto foi selecionado criteriosamente, tendo sido projetado em imagem e não exibido fisicamente, para não chocar os alunos e alunas. Trata-se de uma faca que os alunos conheciam como sendo de talher, de dimensão relativamente reduzida, de uso doméstico. Depois da explicação do docente, ficou claro que o mau uso deste objeto pode causar problemas gravíssimos à integridade física de alguém, «dependendo do uso que se lhe der», sendo a responsabilidade «de quem o usa»²⁵⁶.

Voltando à vela, a segunda questão da Ficha de Observação apela à imaginação dos alunos em ordem a algo que gostariam de fazer com ela. Trata-se de uma questão sem valor para as aprendizagens, mas que se enquadra dentro da estratégia que tínhamos em vista, na medida em que prepara a questão seguinte. Queríamos que os alunos e alunas, espontaneamente imaginassem a vela acesa, numa situação que lhes fosse familiar: uma oração ou vigília noturna, a iluminação durante uma leitura, um jantar romântico, um *fondue* de chocolate, ou outra utilização que se pudesse dar à vela, mas acesa.

²⁵⁶ Cf. Anexo 8 — Ficha Formativa: Trabalho de observação sobre o bem e o mal.

Depois disto, chegámos ao cume do trabalho prático, com a terceira questão: «Que consequências pode haver para alguém que colocar um dedo sobre a chama de uma vela acesa?» A resposta era demasiado evidente e não tem valor em si mesma. O importante era levar os alunos a perceber que uma ação tão insignificante como estender o dedo sobre a chama daquela aparentemente inofensiva vela perfumada, podia significar uma queimadura com dores agudas insuportáveis. Deste modo, o grupo chegou à conclusão de que uma ação exercida livremente de acordo com a minha vontade, tem consequências boas ou más, para mim ou para os outros.

O rumo agora consistia em levar os alunos até à afirmação paulina: «Posso fazer tudo, mas nem tudo me convém» (1Cor 6,12). Chamámos novamente o Salomão e a Salomé e, com eles, «O jogo da opinião livre». Lançámos mais uma afirmação, também falsa: «Posso fazer tudo aquilo que eu quero». Depois da resposta menos refletida à primeira questão falsa, que corresponde ao desenvolvimento do conteúdo de aprendizagem anterior, os alunos refletiram com mais atenção e, unanimemente disseram que não concordavam. Não havia, por isso, espaço para o contraditório, mas, ainda assim, a dois alunos foi dada a oportunidade de justificar a posição. Como o leitor já compreendeu, a frase serve de introdução ao pensamento do apóstolo Paulo e, a votação unânime dos alunos e alunas fazia antever um bom acolhimento da mesma.

Assim, com a ajuda do Salomão e da Salomé, que surgiram novamente na tela, apresentámos a figura de São Paulo, como um Apóstolo que viajou pelo mediterrâneo, cujo mapa os alunos puderam ver, atravessado por uma linha encarnada que percorria as cidades onde o Apóstolo pregou. Em destaque colocámos a cidade grega de Corinto, onde São Paulo viveu e para onde endereçou a carta que escreveu aos coríntios, de onde procede a frase que, em seguida foi exposta, uma vez mais sobre um pergaminho, como o texto retirado da oração do Pai Nosso. Nesta aula, o mesmo pergaminho foi utilizado para salientar frases bíblicas. Como reforço desta aprendizagem exibimos um vídeo da música *Escolhas*, de Sara Tavares, com imagens que ilustram a letra, por nós transcrita no ponto 2.3 do segundo capítulo deste relatório. Os alunos puderam acompanhar a letra da música através do Manual da disciplina²⁵⁷, em articulação não só com a disciplina de Educação Musical, mas também de Português.

²⁵⁷ COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Caminhos de encontro, Educação Moral e Religiosa Católica. 5.º Ano do Ensino Básico*, Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2009, 119.

3.7. O mal natural, o mal moral e o pecado

A experiência letiva na Educação Moral e Religiosa Católica diz-nos que não é alheio aos nossos alunos e alunas, mesmo do 5.º ano do ensino básico, o conhecimento de que, desde o nascimento até à morte, o ser humano padece diversos males e abundantes sofrimentos, que não são fáceis de explicar. Efetivamente, entre os enigmas que desafiam a compreensão humana, sobressai o escândalo do mal, não só pela sua difícil hermenêutica, mas sobretudo pela repulsa que suscita para todo o ser humano.

Todos os males, físicos ou morais, são causa de sofrimento. O mal físico compreende todo o mal experimentado pelo ser humano, as dores, os sofrimentos, as misérias. O mal moral designa todo o mal cometido pelos humanos²⁵⁸. Quando o mal procede do livre exercício da liberdade humana, tem a sua causa precisamente no exercício arbitrário, ou mesmo perverso, dessa liberdade. No entanto, outro mal pode ocorrer como resultado de processos naturais, tais como catástrofes, acidentes e outros acontecimentos inerentes às leis da natureza, por isso o designamos como mal natural. Este não pode ser imputável à vontade livre de um sujeito, embora tenha em comum com os outros a capacidade de causar sofrimento físico e psicológico.

Dois são os objetivos desta aprendizagem: compreender o significado da palavra mal e distinguir entre mal natural, mal moral e pecado. Como recurso retomámos o «Jogo da opinião livre», complementado pela apresentação de PowerPoint e os já conhecidos personagens Salomão e Salomé. A sua entrada em cena marcou a transição entre a revisão da lição anterior e o início das aprendizagens. Por isso, a Salomé começa por um reforço positivo ao grupo, dirigindo-se ao companheiro: «Olá, Salomão, já viste como estes alunos estão a fazer uma excelente revisão da aula anterior?!». Em seguida, questionam os alunos se ainda recordam a regra de ouro.

Para satisfazer a curiosidade do Salomão e da Salomé, o docente pede a ajuda do grupo para que digam a regra de ouro da moral. A resposta é livre, recaindo sobre um dos alunos que levantou o braço mais rapidamente: «Faz o bem e evita o mal».

À questão do bem havíamos dedicado três lecionações. Cabia agora tratar a questão do mal. Para implicar os alunos na resposta, começámos o «Jogo da opinião livre», colocando à consideração dos alunos e alunas as seguintes afirmações, formuladas em jeito de definição, mas nem todas verdadeiras: «Mal é provocar sofrimento nos outros ou em mim próprio»; «O mal é ser apanhado a copiar num exame»; «Mal é fazer aos outros o que não gostamos que nos façam a nós». 10 minutos, foi o tempo previsto para a concretização

²⁵⁸ PORÉE, Jérôme, *Mal, sofrimento, dor*, in CANTO-SPERBER, Monique, *Dicionário de Ética e Filosofia Moral*, São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003, 109.

desta estratégia. À semelhança das aprendizagens anteriores, os alunos e alunas pronunciaram-se em relação a cada uma das questões, afirmando a concordância ou não, através da exibição da placa respetiva. Finalmente, após cada votação, o docente registava no quadro o resultado, e conduzia, em seguida, um breve debate, permitindo que cada um justificasse o seu voto. As votações foram bastante assertivas e as justificações dos alunos corresponderam ao esperado.

Quando planificámos este conteúdo, tínhamos noção de que o Programa da disciplina dava grande importância ao problema do mal, pelo que podíamos contar com bastantes recursos no Manual do Aluno. De entre os possíveis, seleccionámos o texto «Manifestações do mal»²⁵⁹. Em articulação interdisciplinar com a disciplina de Português, a estratégia consistia em lê-lo e estudá-lo, considerando que 6 minutos seria o tempo suficiente para o fazer. Antes, porém, pedimos ao aluno com Necessidades educativas especiais, que recolhesse as placas e as guardasse na respetiva caixa, enquanto os colegas abriam os livros, o que serviu como momento de transição, que o grupo percebeu de imediato. O texto é bastante claro e conciso e mostrou-se um excelente recurso para cumprir, no plano teórico, os dois objetivos que nos havíamos proposto. Foi lido por uma aluna e explicado pelo docente.



Figura 12: Mal moral / mal natural.

Partimos, em seguida, para um exercício prático, planificado para verificar se a aprendizagem estava consolidada. A estratégia consistiu em apresentar imagens de situações de mal e sofrimentos, pedindo aos alunos que as classificassem como mal natural ou mal moral (ver figura 12). Avaliámos o trabalho, a que dedicámos 7 minutos, como excelente. Os alunos mostraram ter a capacidade de identificar cada uma das situações, sem

²⁵⁹ COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Caminhos de encontro, Educação Moral e Religiosa Católica. 5.º Ano do Ensino Básico*, Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2009, 131.

hesitar. A interdisciplinaridade destes conteúdos fez-se com a disciplina de Saúde, Ambiente e Empreendedorismo, no que diz respeito à noção de riscos naturais.

Para cumprir os objetivos, faltava apenas um conteúdo: a explicitação do conceito de pecado e a sua equiparação a mal moral. Para isso, expusemos muito sucintamente o conceito de pecado, como um comportamento moral incorreto, enquanto desobediência à vontade e ao amor de Deus, que equivale a rejeitar a sua amizade e, por isso, tem como consequência o afastamento da presença de Deus. Em seguida, utilizámos uma estrutura paralela à anterior, isto é, um texto do Manual do Aluno e um acervo de imagens para serem criticadas e comentadas pelos alunos e alunas. O texto selecionado intitula-se «Mal moral e pecado»²⁶⁰.

Para a crítica das imagens criámos um grau de dificuldade suplementar. Cada uma delas correspondia a um mal moral e, em simultâneo, um pecado social. Os alunos participariam depois de levantarem o braço e de serem indigitados pelo professor. No entanto, depois de projetada a imagem, cada aluno só podia dizer uma única palavra. As imagens foram exibidas sem cor, uma vez mais para retirar qualquer aspeto de alegria, pois nos competia transmitir a noção de que mal moral e o pecado são motivo de tristeza para Deus e para a humanidade. Este conteúdo está em articulação interdisciplinar com a disciplina de Saúde, Ambiente e Empreendedorismo, especificamente no que diz respeito à noção de conflito e de violência e consequências da violência para quem a sofre.

A concluir devemos dizer que, apesar de correremos o risco de deixar a aprendizagem ligeiramente incompleta, evitámos exibir imagens explícitas de situações de pecados pessoais, para o caso de, inadvertidamente estarmos a implicar algum dos alunos. As únicas imagens em que algum aluno se poderia rever, relacionadas com a violência física e verbal, foram exibidas sob a forma de desenhos.

3.8. A importância do perdão para promover a concórdia

Ao planificarmos o tema do perdão, no âmbito da lecionação da Unidade Letiva 4, *Promover a concórdia*, a relevância dos conteúdos suscitou uma aprendizagem que se prolongou por dois tempos letivos, consagrando o primeiro à vertente teórica e o segundo, à vertente prática.

Das atitudes humanas, o perdão é talvez a mais generosa, porque absolutamente voluntária. Ninguém é objetivamente obrigado a perdoar; assim como ninguém pode, em

²⁶⁰ Ibidem, 127.

consciência, ser proibido de o fazer. Como deixámos dito no segundo capítulo, quando no ponto 3.3. considerámos o perdão como base para a reabilitação da concórdia, *perdoar* (do latim *per* + *donare*) significa dar totalmente. Trata-se, assim, de uma possibilidade que assiste a todo o ser humano, mas que, para o cristão, se torna também uma forma de mimetizar a misericórdia de Deus, no hoje da história e, como tal, um dever seu. Efetivamente, o Deus revelado na Sagrada Escritura é rico em misericórdia (cf. Ef 2,4), uma palavra e uma atitude que, nas palavras de João Paulo II, parece estar fora de moda:

«A mentalidade contemporânea, talvez mais do que a do homem do passado, parece opor-se ao Deus de misericórdia e, além disso, tende a separar da vida e a tirar do coração humano a própria ideia da misericórdia. A palavra e o conceito de misericórdia parecem causar mal-estar ao homem²⁶¹.

Efetivamente, o perdão não é justiça, mas misericórdia. Justiça é a reparação da ofensa e a retribuição ou a penalização pelo dano²⁶².

O primeiro objetivo que planificámos consistia em definir o termo *perdoar*. Não nos pareceu pertinente partir para qualquer exposição teórica, sem antes ouvirmos o que os alunos pudessem saber sobre a operacionalização ativa e passiva do perdão. Deste modo, pretendíamos mobilizar o seu conhecimento teórico e prático em prol da lecionação. Assim, em primeiro lugar, questionámos o grupo se já alguma vez tinham sentido perdoados de alguma coisa; e, em segundo lugar, se já alguma vez haviam perdoado alguém. A estratégia surtiu o seu efeito, pois, de modo imediato, surgiu uma maioria de braços no ar, dispostos a contar histórias num e noutra sentido, que alguns alunos puderam partilhar com os colegas, no respeito pela regra estabelecida que apenas daríamos a palavra a quem aguardasse a sua vez, em silêncio, com o braço no ar.

Após este introito, a que dedicámos 4 minutos, persuadidos de que os alunos mostravam compreender o significado de *perdoar*, ativa e passivamente, dirigimo-nos ao quadro e, sem voltar as costas ao grupo, escrevemos «per + doar = dar totalmente», como se de uma forma matemática se tratasse, acrescentando ser esse o significado original da palavra. Como instrumentos de avaliação desta aprendizagem estivemos atentos à participação, empenho e assertividade.

²⁶¹ JOÃO PAULO II, “Carta Encíclica *Dives in misericordia*”, n.º 2, in AAS, 85 (1990) 1181- 1182.

²⁶² A respeito da conceção de justiça, diz-nos Jean Porter: «Distingue-se justiça comutativa e justiça distributiva. A justiça distributiva é constituída pelas regras segundo as quais a sociedade distribui recompensas e castigos e impõe obrigações aos seus membros. A justiça comutativa é constituída pelas regras que governam as relação entre indivíduos, aí incluída a regra de não prejudicar outrem»: PORTER, Jean, *Justiça*, in LACOSTE, Jean-Yves (dir.), *Dicionário crítico de Teologia*, São Paulo: Paulinas - Edições Loyola, 2004, 969-970.

Em seguida, como momento de transição, através da projeção de PowerPoint introduzimos as personagens, já conhecidas do leitor, Salomão e Salomé, cujo significado do nome se tornou objeto de trabalho de casa, como daremos conta no próximo ponto. O brevíssimo diálogo entre eles conduziu-nos novamente ao Pai Nosso, como na lecionação sobre o tema da vontade. Uma vez mais escolhemos a versão de Mateus por coincidir com a fórmula rezada, mais familiar à maioria dos alunos e alunas. O texto surgiu na tela de projeção sobre um pergaminho, como habitualmente, tendo ao lado a figura de Jesus, o Mestre rodeado de discípulos (ver figura 13). Esta aprendizagem estava planejada para, no máximo em 4 minutos, cumprir o duplo objetivo de ler e interpretar um versículo bíblico sobre o perdão, como registámos na tabela de planificação que utilizámos nessa lecionação; e reforçar a aprendizagem em torno das ações de perdoar e ser perdoado.



Figura 13: Assim como nós perdoamos.

O texto tem a virtude de estar ligado com a aprendizagem anterior, porque nos remete para o tema do perdão em sentido passivo: «perdoai-nos»; e ativo: «nós perdoamos». Além disso, enuncia o limite até onde Deus está disposto a perdoar os pecados das pessoas, que os alunos e alunas facilmente identificaram, na expressão: «assim como nós perdoamos».

A palavra «assim», na oração do Pai Nosso, é bastante indefinida, deixando para reflexão ulterior os limites, extensão e profundidade que se pode, ou deve, dar ao perdão. Com o objetivo de conduzir os alunos a retirar as primeiras conclusões a este respeito, introduzimos três afirmações, que foram objeto de reflexão, crítica e análise através da estratégia do «Jogo da opinião livre». Trabalhámos o jogo segundo a mesmas regras utilizadas nas aulas anteriores, reservando 2 minutos para cada afirmação. Assim, os alunos e alunas foram chamados a dizer se concordavam ou discordavam das seguintes afirmações, duas verdadeiras e uma falsa: «Devo perdoar as ofensas que os outros me fazem», afirmação verdadeira; «Devo perdoar a primeira ofensa, mas não devo perdoar mais», afirmação falsa; e «Perdoar significa: “fazer as pazes”», afirmação verdadeira. Após cada

votação, foi pedido a um aluno ou aluna, que justificasse a sua concordância ou discordância e citasse algum exemplo.

Nestas afirmações o perdão e a ofensa surgem de forma abstrata, pressupondo implicitamente a culpa de alguém, que ofende outrem. Esta formulação facilitou a tomada de posição dos alunos, a quem coube o papel de fazer a ponte com a realidade concreta, através da citação de exemplo. A aprendizagem, porém ficaria incompleta se não pensássemos na necessidade de introduzir um caso em que o perdão pudesse ser aplicado, mas sem culpa formal por parte de quem provocou o dano, como ocorre no caso dos episódios fortuitos, casuais ou acidentais.

Para cumprir este objetivo, mantendo-nos ainda ao nível do quotidiano dos alunos e alunas, que gostam de brincar com os amigos, levámo-los a imaginar uma situação de dano involuntário, com prejuízo sobre propriedade alheia. O recurso utilizado foi um curto vídeo de desenhos animado, sem som, com o seguinte argumento: Um menino e uma menina jogam uma bola colorida de mão em mão. De repente, de forma absolutamente inocente, a menina envia a bola com demasiada força, a qual vai cair dentro de um lago, ficando fora do alcance de ambos. O proprietário mostra-se zangado. A menina pede-lhe perdão. Ele recusa. A menina insiste, dizendo que foi sem intenção. Ele reflete um pouco e, finalmente, perdoa-a, reatando a amizade (ver figura 14).



Figura 14: Perdoas-me?

Este pequeno vídeo, cuja exibição demora apenas 1 minuto, ao qual se seguiu um momento de debate de 4 minutos, indicou ser um excelente recurso para demonstrar a importância do perdão em ordem a reestabelecer a concórdia. A questão para suscitar o debate entre os alunos foi a seguinte: «Se ele não perdoasse, poderiam continuar a ser amigos?»

Para a lecionação deste conteúdo, o *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Ensinos básico e secundário*, de 2007, propõe que os alunos conheçam dois textos bíblicos. O primeiro do Antigo Testamento (Sir 28,2-7); e o segundo do Novo Testamento (Mt 18,21-35). Foi neste segundo que nos detivemos mais tempo. Em ambos os

casos, no decurso das estratégias, avaliámos os alunos com base na atenção, participação, empenho e assertividade.

O texto veterotestamentário do capítulo 28 do livro de Ben Sira preconiza o perdão dos amigos, pelo que nos pareceu um excelente recurso para fundamentar biblicamente a aprendizagem que acabávamos de realizar, mediante a visualização e análise do pequeno vídeo. Por isso, não hesitámos em incluí-lo na nossa planificação. A virtude do texto está, ainda, em retomar o tema do perdoar para se ser perdoado, antes analisado a partir do excerto da oração do Pai Nosso. Deveria ser lido por um aluno ou aluna a partir da própria Bíblia, como, de facto ocorreu, aumentando-lhe a carga simbólica, enquanto Palavra de Deus. Apesar disso, fizemos saber ao grupo que o mesmo texto, com pequenas diferenças de tradução, se encontra também no Manual do Aluno, na página 140²⁶³. Quase todos os elementos do grupo abriram o livro para acompanhar a leitura o texto indicado. A exibição da Bíblia, aberta e folheada pelo docente e a indigitação de uma aluna para o ler, marcaram a transição de uma para outra estratégia, no entanto, manteve-se a unidade ao nível dos conteúdos, ligada não só ao tema explanado no vídeo, mas também ao citado versículo do Pai Nosso.

O texto neotestamentário (Mt 18, 21-35) foi introduzido através de uma estratégia completamente diferente. Em vez de ser lido, foi escutado. Tínhamos associado à apresentação PowerPoint uma gravação, dita por um locutor com voz clara, com a duração de 2 minutos. O grupo concentrou o seu olhar numa pintura em que Jesus surgia a falar a sós com o apóstolo Simão Pedro. A projeção desta imagem estática apelava à concentração e ao silêncio. É neste episódio bíblico que Pedro pergunta a Jesus quantas vezes deve perdoar e este lhe responde que até 70 x 7. Em seguida, o Mestre narra uma parábola complexa, com várias personagens que interagem entre si em momentos e situações diferentes. Esta segunda parte do texto foi teatralizada pelos alunos na aula seguinte, a partir da dramatização do mesmo, prevista no Manual do Aluno, sob o título «O homem que não sabia perdoar»²⁶⁴. Portanto, o texto foi escutado integralmente, mas a sua abordagem foi feita em dois tempos letivos.

Para trabalhar a primeira parte do texto, Mt 18, 21-22, planificámos a escuta integral do texto e um debate de 5 minutos, totalizando 7 minutos. Foi precisamente neste momento que as figuras do Salomão da Salomé estiveram mais ativos nos seus diálogos. Quisemos, com isso, atrair a atenção dos alunos sobre o essencial, mas de uma forma atrativa e

²⁶³ Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Caminhos de encontro, Educação Moral e Religiosa Católica. 5.º Ano do Ensino Básico*, Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2009, 140.

²⁶⁴ Cf. *Ibidem*, 142-143.

engraçada. Mais que as palavras, será melhor ver a sequência de diálogos que criámos (ver figura 15).

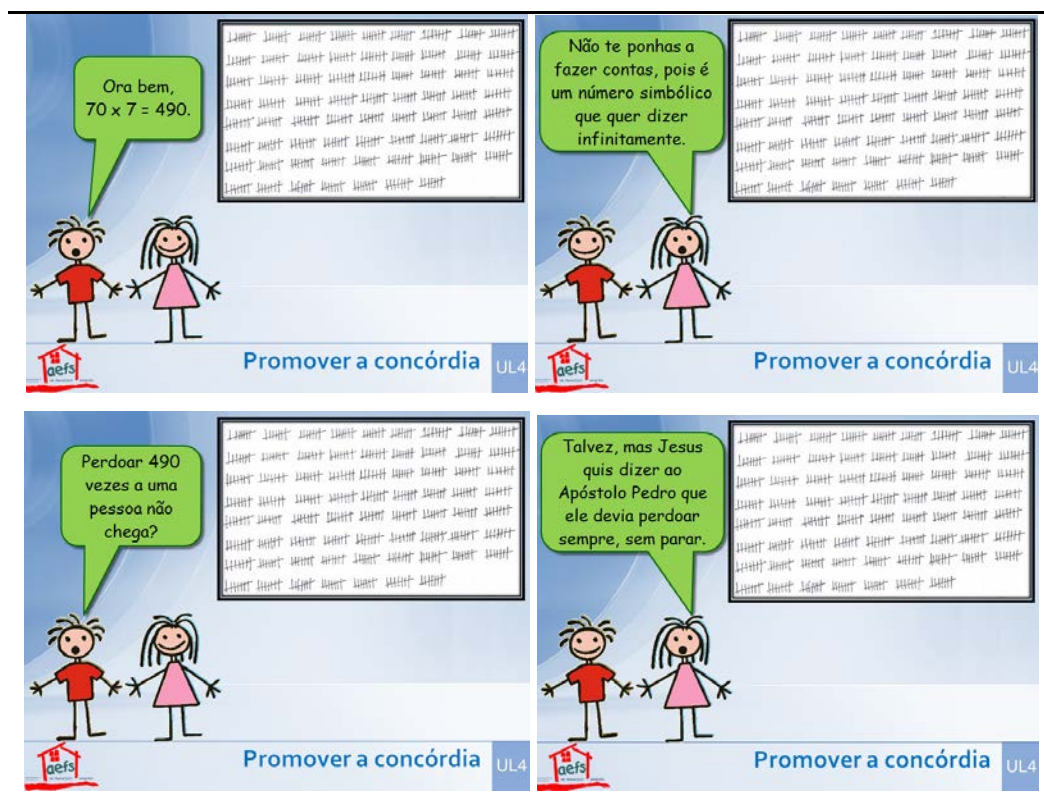


Figura 15: Perdoar 70×7 .

Antes que os alunos o fizessem, pois a atração pelo concreto, própria da sua idade, a isso os conduziria, levámos ao extremo as consequências da afirmação de Jesus: «Não te digo até sete vezes, mas até setenta vezes sete» (Mt 18,22). Atrás das figuras de Salomão e Salomé, um quadro semelhante ao da sala de aula registava 490 tracinhos, como que a contabilizar a quantidade de vezes que alguém já perdoou a outrem. Ora, no extremo, após perdoar o outro 490 vezes, terminaria a necessidade de o perdoar mais e, como tal, poderia optar-se pela justiça ou vingança²⁶⁵. O diálogo entre as personagens, porém, não deixava dúvidas. Pedimos a uma aluna e a um aluno que lessem os balões desse diálogo.

Dizia a Salomé: «Não te ponhas a fazer contas, pois é um número simbólico que quer dizer infinitamente».

A perplexidade do Salomão, presente também no rosto de alguns alunos, parecia evidente: «Perdoar 490 vezes a uma pessoa não chega?».

²⁶⁵ «Nas línguas modernas, a palavra “vingança” designa um ato contrário à justiça e à misericórdia, que consiste em responder ao mal de maneira instintiva por atos desproporcionados e cruéis. Atribuída aos estados bárbaros da sociedade, a vingança é unanimemente condenada pelo direito atual»: BOVATI, Pietro, *Vingança de Deus*, in LACOSTE, Jean-Yves (dir.), *Dicionário crítico de Teologia*, São Paulo: Paulinas - Edições Loyola, 2004, 1855.

Ao que a Salomé respondeu: «Talvez, mas Jesus quis dizer ao apóstolo Pedro que ele devia perdoar sempre, sem parar».

Através das palavras: «infinitamente» e «sem parar», isto é, sem fim, insistíamos expressamente na singularidade da interpretação cristã do perdão, que pode ser exercido sem limites. Tendo em conta os problemas interpares ocorridos na turma, escassos meses antes, aos quais já fizemos referência, sabíamos que algumas feridas podiam ainda estar acesas, pelo que ao planificarmos a apresentação destes conteúdos sentíamos uma enorme responsabilidade. Nas aulas anteriores tínhamos notado uma ligeira animosidade nos debates em torno da concórdia e dos mecanismos ativos para a alcançar. Por vezes, nos diálogos no grupo notavam-se comentários indiretos, aludindo a casos reais, que, em aula não deixámos evoluir. Dada a persistência destas situações, oito dias antes tínhamos falado em particular com os/as referidos/as alunos ou alunas, preferimos não especificar, com o intuito de sanar as queixas indiretas, obtendo o compromisso de não voltarem a fazer referência a tal no contexto das aulas e a procurar perdoar e esquecer.

Apesar disso, na presente aula, face à enorme exigência que supõe o dever moral cristão de perdoar sempre, um/a aluno ou aluna teceu um comentário desconcertante: «Se eu perdoar sempre, os outros andam com o saco cheio dos meus perdões e eu continuo a apanhar». Talvez preferíssemos não lhe dar resposta, porque no fundo compreendíamos as suas razões. Contudo, no contexto de aula considerámos preferível tirar partido deste acontecimento imediato e imprevisto, ainda que corrêsemos o risco de, contradizendo a posição do aluno, ele não viesse a concordar connosco. Assim, dirigindo-nos diretamente a ele, com voz calma mas audível para todo o grupo, lembrámos-lhe algumas das aprendizagens já alcançadas na presente aula. Começando pelo vídeo, perguntámos-lhe se o lesado não tivesse perdoado a amiga se podiam continuar a brincar juntos e a ser amigos. Respondeu que não. Em seguida perguntámos-lhe se se gosta ou não de ser perdoado/a quando ofende alguém. Respondeu que sim. Finalmente, pedimos-lhe que dissesse as palavras do Pai Nosso que se referem ao perdão, estudadas momentos antes, e que retirasse uma conclusão. Assim procedeu, concluindo que quanto mais perdoar, mas será perdoado por Deus, mostrando estar de acordo com o sentido da aprendizagem em curso. Felizmente tínhamos previsto um slide com a fotografia de João Paulo II juntamente o Ali Agca, no momento em que lhe perdoou. Apesar de ter disparado sobre ele na Praça de São Pedro, no dia 13 de Maio de 1981, o Santo Padre foi visitá-lo na prisão perdoou-lhe e perdoou-lhe por isso.

Este foi um momento muito delicado da lecionação, que consideramos importante para todo o grupo, porque tornou mais claro que conceder o perdão ou não a alguém,

depende de cada um, sendo um ato de grande generosidade, quando se acha que quem pede perdão, nem sequer o merece.

O primeiro tempo letivo dedicado à importância do perdão para promover a concórdia estava prestes a terminar, restando 5 minutos para esclarecer dúvidas, indicar o trabalho de casa, que consistiu na realização da Ficha n.º 63 do Caderno do Aluno, e organizar o trabalho de dramatização, a preparar pelos alunos e alunas durante a semana, para apresentar na aula seguinte. A turma foi dividida em grupos de 4 elementos, correspondendo às quatro personagens que estariam em cena: Rei, Tesoureiro, Malaquias e José. A divisão dos grupos e a repartição dos papéis fez-se com recurso à distribuição aleatória de pequenos cartões, aos 16 alunos e alunas (ver figura 16)²⁶⁶.

<p>Trabalho de EMRC</p> <p>Objetivo: Dramatização do texto: «O homem que não sabia perdoar». Ver: Manual do Aluno, págs. 143-144, baseado no capítulo 18 do Evangelho de S. Mateus (Mt 18, 21-35). Método: Organizar grupos de quatro elementos, segundo as personagens: Rei, Tesoureiro, Malaquias e José. Durante uma semana ensaiam entre si e apresentam o teatro na aula seguinte. Pertencem ao grupo: 1. A minha personagem é: Rei.</p>	<p>Trabalho de EMRC</p> <p>Objetivo: Dramatização do texto: «O homem que não sabia perdoar». Ver: Manual do Aluno, págs. 143-144, baseado no capítulo 18 do Evangelho de S. Mateus (Mt 18, 21-35). Método: Organizar grupos de quatro elementos, segundo as personagens: Rei, Tesoureiro, Malaquias e José. Durante uma semana ensaiam entre si e apresentam o teatro na aula seguinte. Pertencem ao grupo: 1. A minha personagem é: Tesoureiro.</p>
<p>Trabalho de EMRC</p> <p>Objetivo: Dramatização do texto: «O homem que não sabia perdoar». Ver: Manual do Aluno, págs. 143-144, baseado no capítulo 18 do Evangelho de S. Mateus (Mt 18, 21-35). Método: Organizar grupos de quatro elementos, segundo as personagens: Rei, Tesoureiro, Malaquias e José. Durante uma semana ensaiam entre si e apresentam o teatro na aula seguinte. Pertencem ao grupo: 1. A minha personagem é: Malaquias.</p>	<p>Trabalho de EMRC</p> <p>Objetivo: Dramatização do texto: «O homem que não sabia perdoar». Ver: Manual do Aluno, págs. 143-144, baseado no capítulo 18 do Evangelho de S. Mateus (Mt 18, 21-35). Método: Organizar grupos de quatro elementos, segundo as personagens: Rei, Tesoureiro, Malaquias e José. Durante uma semana ensaiam entre si e apresentam o teatro na aula seguinte. Pertencem ao grupo: 1. A minha personagem é: José.</p>

Figura 16: Dramatização: «O homem que não sabia perdoar».

Dado que todas as personagens do texto bíblico são masculinas, esta foi a estratégia que nos pareceu melhor para incluir alunos e alunas na representação, sabendo que as meninas não iriam poder representar personagens femininas. O cartão distribuído indicava claramente o trabalho a desenvolver e os respetivos objetivos. Cada grupo deveria ensaiar a

²⁶⁶ No Anexo 11 consta a matriz de todos os cartões. A figura 15, apenas mostra os cartões que formam o grupo 1, com as respetivas personagens.

peça teatral, durante a semana, respeitando as personagens. O texto para a dramatização, que destacamos no Anexo 10, encontra-se transcrito nas páginas 142 e 143 do Manual do Aluno²⁶⁷. Esta atividade permitiu a dupla articulação interdisciplinar: com a disciplina de Português e com a Oficina de Teatro.

Assim, na aula seguinte, após a correção do trabalho de casa e depois das aprendizagens da revisão da aula anterior, tiveram início as representações teatrais. Os grupos intervieram pela ordem direta com que haviam sido organizados. Para identificar as personagens utilizámos quatro elementos, dois dos quais estão reproduzimos no Anexo 12. O Rei foi caracterizado com uma simples coroa; o Tesoureiro, com um turbante azul; e o Malaquias e o José, com lenços sobre a cabeça, presos com uma fita em género de turbante. A utilização destes adereços ajudou o grupo a identificar cada personagem, permitindo que as alunas entrassem mais facilmente na personagem masculina que, necessariamente, lhes competiria. Atuaram os quatro grupos, repetindo o mesmo texto, tendo sido adequado que reservássemos 24 minutos para esta atividade (6 minutos para cada representação). Nesta ação, os alunos foram avaliados pela qualidade da participação, interesse, empenho, criatividade e autonomia.

3.9. A importância da paz para promover a concórdia

A cidadania não é suportável sem um corpo de valores e de virtudes que conduzam ao estabelecimento da união, da harmonia, do entendimento e a paz. Na escola, como na sociedade, a prevenção de situações de conflito ou violência encontra melhores resultados quando existe uma predisposição da comunidade para construir uma cultura de paz e concórdia, do que através de qualquer mecanismo de repressão. O exercício da cidadania requer a construção de relações interpessoais e sociais tendentes à construção da paz.

A paz não designa a simples ausência de conflito ou o acordo no fim de um estado de guerra. Trata-se de uma realidade múltipla que implica ordem e harmonia a nível pessoal, espiritual, social, nacional, internacional e mesmo ecológico. Da cultura hebraica chega-nos um conceito de paz, traduzido através da palavra: *shalom*, que compreende tranquilidade, segurança, bem-estar, saúde e prosperidade. Por isso, é um dom de Deus, que, no Novo Testamento se centra no humano, em primeiro lugar, em Jesus, o filho de

²⁶⁷ Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Caminhos de encontro, Educação Moral e Religiosa Católica. 5.º Ano do Ensino Básico*, Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2009, 142-143.

David, identificado como o Príncipe da Paz (*Sar Shalom*); e, em segundo lugar, nos construtores da paz, declarados como felizes (cf. Mt 5,9)²⁶⁸.

O cristão é, por natureza um construtor de paz e deve transportar consigo os conselhos de Jesus, presentes no Evangelho, no sentido de amar os inimigos (cf. Mt 5,43-47), de dar a outra face a quem nos bate no rosto (cf. Lc 6,29) e de fazer aos outros o que gostaríamos que nos fizessem a nós (cf. Mt 7,12), entre outros. Todos estes valores têm relação direta com a paz, a não violência e a pacificação.

A reserva deste tema para encerrar a lecionação da Unidade Letiva 4 — *Promover a concórdia* — decorre do facto de estarmos persuadidos de que a paz é condição *sine qua non* para que haja concórdia entre as pessoas, os grupos, as sociedades e as nações. O tema foi introduzido após as representações teatrais, que acabámos de sistematizar. Os 6 minutos que havíamos planificado foram insuficientes, no entanto, dispúnhamos ainda de mais 3, destinados ao esclarecimento de dúvidas dos alunos, que foram aqui aglutinados.

Como havíamos previsto, a animação tomara conta da turma, pelo que tínhamos de criar um momento de transição eficaz, que rapidamente concentrasse a atenção de todos em torno de um motivo único e útil para a lecionação. Esse momento vinha sendo preparado nas duas lições anteriores, através do desafio de descobrir os significados do Salomão e da Salomé.

Recolhidos os adereços que haviam sido utilizados para a caracterização das personagens e ocultados à vista do grupo, para não serem motivo de distração, a atenção centrou-se na tela de projeção onde os dois bonecos sorriam para a turma tendo à sua direita a questão, em tom de desafio: «Qual o significado dos nomes Salomão e Salomé?». A questão havia sido colocada, quinze dias antes, para que os alunos e alunas pudessem investigar. Dada a facilidade de acesso à informação, através da Internet, alguns tinham obtido a resposta certa, embora apenas três nos mostraram o registo no caderno diário. Como deixámos dito, a atribuição dos nomes a estes parceiros de caminhada letiva não foi fruto do acaso. Ao contrário, desde o início tínhamos previsto que o seu nome devia estar relacionado com as aprendizagens, concretamente com o tema da paz, sem a qual não há efetiva concórdia. Assim, o Salomão é o *pacífico*, ou *aquele que faz a paz*; enquanto a Salomé é *aquela que tem a paz* ou *a que está em paz*²⁶⁹.

Antes, porém, de declararmos o significado dos nomes ou de validarmos as respostas dos alunos e alunas, escrevemos no quadro a palavra SHALOM, com letras maiúsculas, afirmando ser uma palavra hebraica, isto é, a língua falada e escrita pelo povo

²⁶⁸ Cf. KAYAMA, Shinji, *Paz*, in LACOSTE, Jean-Yves (dir.), *Dicionário crítico de Teologia*, São Paulo: Paulinas - Edições Loyola, 2004, 1364.

²⁶⁹ Cf. BELO, Ana, *Mil e tal nomes próprios. A magia dos nomes*, Lisboa: Pergaminho, 2002², 219.

bíblico, que significa paz. Dela fizemos derivar, com uma chaveta, as palavras *Shalomon* e *Shalomé*, explicando a relação com os nomes em questão. Percebemos o regozijo dos alunos e alunas que haviam realizado a pesquisa quando, voltados para os colegas, afirmavam ou apontavam para o caderno, dizendo: «eu sabia», «eu tinha certo».

A breve exposição do docente tratou de evocar os principais conteúdos lecionados, ao longo das seis aulas dedicadas a esta Unidade Letiva, e relacioná-los com a necessidade de construir e manter a paz, para promover e sustentar a concórdia.

Como atividade prática, os alunos fizeram a proclamação do texto atribuído a São Francisco de Assis: «Senhor, fazei de mim um instrumento da vossa paz». Para tal distribuímos um postal a todos, com o poema enquadrado no peito de uma pomba branca estilizada²⁷⁰.

Quisemos que o ato adquirisse uma forte carga simbólica, de forma a perdurar na memória dos alunos. Seria um compromisso de construir a paz e a concórdia, em primeiro lugar, com os colegas da turma e, em segundo lugar, com a restante comunidade educativa. Assim, pedimos ao grupo que ficasse de pé, numa atitude de respeito. Em seguida, todos juntos, proclamámos o texto:

Senhor, fazei de mim um instrumento da vossa Paz.

Onde houver ódio, que eu leve o Amor.
Onde houver ofensa, que eu leve o Perdão.
Onde houver discórdia, que eu leve a União.
Onde houver dúvida, que eu leve a Fé.

Onde houver erro, que eu leve a Verdade.
Onde houver desespero, que eu leve a Esperança.
Onde houver tristeza, que eu leve a Alegria,
Onde houver trevas, que eu leve a Luz.

Ó Divino Mestre,
faça que eu procure mais
consolar, que ser consolado;
compreender, que ser compreendido;
amar, que ser amado.

Pois é dando que se recebe,
é perdoando que se é perdoado,
é morrendo que se ressuscita
para a Vida eterna.

O mesmo postal foi oferecido aos alunos como recordação. O docente recomendou-lhes que, quando sentissem que a paz lhes faltava, ou quando vivessem situações de ódio,

²⁷⁰ Ver: Anexo 13.

ofensa, discórdia, dúvida, erro, desespero, tristeza ou trevas, que voltassem a ler o texto e acreditassem que seriam capazes de, mesmo com esforço, criar situações de amor, perdão, união, fé, verdade, esperança, alegria e luz.

Não encontraríamos melhor estratégia para encerrar o tema da concórdia.

4. Síntese da planificação das lecionações

Pareceu-nos essencial traduzir o projeto de lecionação de uma forma mais sintética, através de esquemas individuais para cada uma das aulas. Assim, apresentamos agora um conjunto de seis documentos, segundo cada uma das aulas, que servem de roteiro ao professor durante a lecionação, organizando integralmente as aprendizagens. Neles encontramos os seguintes elementos:

- conteúdos a lecionar;
- objetivos de cada aprendizagem, divididos em conhecimento a adquirir e capacidades a desenvolver;
- estratégias de ensino a implementar;
- recursos a utilizar;
- indicação do tempo previsto para cada aprendizagem, calculado em minutos;
- instrumentos da avaliação.

O seu cabeçalho faz referência ao Ano e turma, número da sala, data da lecionação, Unidade Letiva a lecionar e o número de minutos de que dispõe o tempo letivo. Inclui ainda o texto do sumário a ser registado no livro dos sumários e no caderno diário dos alunos.

Finalmente, a última secção de cada esquema é dedicada à articulação das aprendizagens planificadas com outras disciplinas curriculares dos alunos.

Estes esquemas serviram-nos de apoio nas aulas para podermos, sem inibir a possibilidade de resposta a situações imprevistas, conduzir eficazmente o processo de ensino de aprendizagem, de acordo com as boas práticas da gestão da sala de aulas. Representam, além disso, o conforto necessário para o professor se sentir permanentemente orientado, sabendo o que tem de fazer e como tem de fazer em cada momento, os objetivos a atingir em cada estágio da aprendizagem e o tempo que considerou razoável para os cumprir.

Planificação de Aula 1/6

UNIDADE LETIVA 4: PROMOVER A CONCÓRDIA

SUMÁRIO: O significado da palavra "concórdia". A liberdade individual e coletiva. Como promover a concórdia.

Ano: 5.º | Turma: 6 | Sala: F 2.7

Data: 19/02/2013

Tempo letivo: 45 minutos

Conteúdos	Objetivos		Estratégias de Ensino	Recursos	🕒	Instrumentos de Avaliação
	Conhecimentos a adquirir	Capacidades a desenvolver				
			Acolhimento • Dar as boas vindas aos alunos/as. • Verificar as presenças. • Escrever o sumário.	• Caderno do Aluno. • Apresentação PowerPoint: Projecção do título da Unidade Letiva 4. Projecção do sumário.	4	• Entrada ordenada. • Registo do sumário. • Boa apresentação do Caderno do Aluno.
1. • Definição de "concórdia"	• Compreender o significado de "Concórdia". • Conhecer conceitos relacionados com a palavra "concórdia".	• Conhece o significado de "concórdia" e é capaz de encontrar termos análogos.	Concórdia: "Chuva de ideias" • Escrever a palavra "concórdia" no quadro. • Grupos de 2 alunos/as escrevem numa folha a mesma palavra e tentam encontrar palavras com ela relacionadas. • O professor pede aos grupos que digam uma das palavras que escreveram. • Um/a aluno/a dirige-se ao quadro e escreve as palavras que os/as colegas forem dizendo. • Segue-se a exposição do professor: Concórdia = com + coração.	• Quadro e giz. • Caderno do Aluno, lápis ou esferográfica.	3 4 4	• Participação e empenho • Assertividade. • Criatividade.
2. • A importância da concórdia para a cidadania.	• Aprender as principais atitudes que promovem a concórdia, para construir uma cidadania responsável.	• Desenvolve capacidades e implementa estratégias para promover a concórdia.	Como promover a concórdia? • Explicação pelo professor sobre as atitudes para promover a concórdia: União, harmonia, entendimento, acordo, conciliação e paz. • Escrever no caderno diário. • Conclusão: "A concórdia entre pessoas ou grupos surge quando se faz o possível para que haja: união, harmonia, entendimento, acordo, conciliação e paz.	• Apresentação PowerPoint com as atitudes capazes de construir a concórdia e respetivos exemplos. • Caderno diário, lápis e esferográficas.	10	• Capacidade de compreender os conceitos • Criação de exemplos • Realização de Ficha de trabalho, sob a forma de trabalho de casa a solicitar e avaliar na aula seguinte.



Planificação de Aula 1/6


UNIDADE LETIVA 4: PROMOVER A CONCÓRDIA

SUMÁRIO: O significado da palavra "concordia". A liberdade individual e coletiva. Como promover a concordia.

Ano: 5.º | Turma: 6 | Sala: F 2.7

Data: 19/02/2013

Tempo letivo: 45 minutos

<p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> A liberdade de escolha. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a importância da liberdade para fazer escolhas. Conhecer alguns limites da liberdade. 	<ul style="list-style-type: none"> Em situações concretas, reconhece que a sua liberdade é condicionada pelo direito à liberdade dos outros. 	<ul style="list-style-type: none"> O Jogo da opinião livre: Explicação das regras do jogo. Projetar cada uma das 4 afirmações. Pedir para levantar as placas com a palavra correspondente à opinião voltada para a frente. Contar quantos concordam com a afirmação. Contar quantos discordam da afirmação. Registrar no quadro o número de opiniões dos alunos/as perante cada afirmação. Em seguida o professor age como intermediário entre os alunos/as para estabelecer a conciliação de opiniões e promover concordia. Levar os alunos/as a gerar uma afirmação com a qual a maioria absoluta esteja de acordo. 	<ul style="list-style-type: none"> Caixa do jogo com o título "Jogo da opinião livre". 20 placas "Concordo" (verde) / "Discordo" (vermelho): uma por aluno/a. Apresentação PowerPoint com as regras do jogo Apresentação PowerPoint com as afirmações a criticar. Quadro e giz. 	<p>15</p>	<ul style="list-style-type: none"> Participação de forma ordenada. Empenho e interesse. Cumprimento de regras. <div style="text-align: center;">  </div>
			<ul style="list-style-type: none"> Esclarecimento de dúvidas pelo professor aos alunos/as. Distribuição das fichas para o trabalho de casa. Saída ordenada dos alunos/as após o toque da campainha. 	<ul style="list-style-type: none"> Participação oral com braço no ar. Distribuição a todos das fichas do trabalho de casa. 	<p>5</p>	<ul style="list-style-type: none"> Participação. Interesse e empenho. Ordem na saída.
<p>Articulação interdisciplinar:</p> <p>Português: Definição de conceitos: de concordia, união, harmonia, entendimento, acordo, conciliação, paz e outros que os alunos/as solicitarem; chuva de ideias, sinónimos e antónimos de concordia.</p> <p>Saúde, Ambiente e Empreendedorismo: Compreensão da importância do valor da relação com os outros e da construção de regras de convivência na escola e na sociedade.</p>						

Planificação de Aula 2/6

UNIDADE LETIVA 4: PROMOVER A CONCÓRDIA
Sumário: O agir moral. Fazer o bem e evitar o mal.


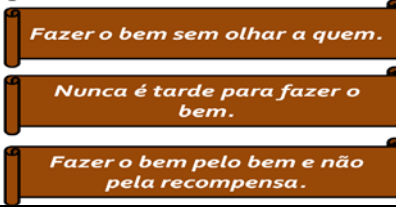
Ano: 5.º | Turma: 6 | Sala: F 2.7
Data: 26/02/2013
Tempo letivo: 45 minutos

Conteúdos	Objetivos		Estratégias de Ensino	Recursos	🕒	Instrumentos de Avaliação
	Conhecimentos a adquirir	Capacidades a desenvolver				
			Acolhimento • Dar as boas vindas aos alunos/as. • Verificar as presenças. • Escrever o sumário.	• Caderno do Aluno. • Apresentação PowerPoint: Projeção do título da Unidade Letiva 4. Projeção do sumário.	4	• Entrada ordenada. • Registo do sumário. • Boa apresentação do Caderno do Aluno.
2. • A importância da concórdia para a cidadania.	• Conhecer as principais atitudes que promovem a concórdia, para construir uma cidadania responsável.	• Desenvolve capacidades e estratégias para promover a concórdia.	Revisão das aprendizagens da aula anterior • Projeção das afirmações do "Jogo da opinião livre" e resultados da votação dos/as alunos/as. • Diálogo com os/as alunos/as.	• Apresentação PowerPoint resumos dos conteúdos da aula anterior. • Participação com braço no ar. • Dialogar com alunos/as não participativos.	4	• Participação e empenho. • Assertividade. • Verificação das fichas de TPC pelo professor.
		• Identifica situações do quotidiano que manifestam a existência de concórdia nas entre pessoas e grupos.	Verificação dos trabalhos de casa • Pedir a 6 alunos/as que leiam a resposta às 6 questões da ficha do trabalho de casa. • Todos afirmam se concordam ou não com cada resposta dos/as colegas, através das placas "Concordo" / "Discordo". • Quando necessário, pedir a quem leu a resposta se muda alguma coisa para que haja mais consenso entre os alunos/as.	• Fichas do trabalho de casa preenchidas pelos alunos/as. • Caixa do jogo com o título "Jogo da opinião livre". • Uma placa "Concordo" / "Discordo" para cada aluno/a. • Apresentação PowerPoint: conclusão	9	• Verificação da realização dos trabalhos de casa, junto dos alunos/as. • Heteroavaliação através da exibição das placas "concordo" ou "discordo". • Participação e interesse. • Cumprimento de regras.
4. • O agir moral	• Definir o bem e o mal. Quer o bem e não querer mal	• Considera que o bem é bom e que o mal é mau para si e para os outros.	A. Quer o bem e não querer mal • Cada aluno/a pronuncia-se sobre o que mais gostaria que lhe acontecesse e o que mais gostaria que lhe fizessem. • Exposição do professor (1 minuto).	• Apresentação PowerPoint. Gostamos que as coisas nos corram bem e que as pessoas nos façam bem. Não gostamos que as coisas nos corram mal e não gostamos que as pessoas nos façam mal.	4	• Interesse e atenção. • Compreensão e aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Planificação de Aula 2/6

UNIDADE LETIVA 4: PROMOVER A CONCÓRDIA
 Sumário: O agir moral. Fazer o bem e evitar o mal. O bem como opção.

Ano: 5.º | Turma: 6 | Sala: F 2.7
 Data: 26/02/2013
 Tempo letivo: 45 minutos

4. • O agir moral	• Conhecer a regra de ouro da moral.	• Aplica a regra de ouro da moral a situações do quotidiano.	B. AGIR BEM / fazer o bem • Regras de ouro da moral. • Perguntar aos/as alunos/as: nas regras de ouro quais as palavras que se repetem? • Destaque do verbo "fazer" (ação) • Destaque do substantivo "bem" (objetivo)	• Apresentação PowerPoint. 	3	• Interesse e atenção. • Participação e empenho. • Compreensão e aplicação dos conhecimentos adquiridos.
	• Conhecer princípios da sabedoria popular que convidam a fazer o bem.	• Aplica as regras da sabedoria popular a situações do quotidiano.	C. AGIR BEM / fazer o bem • Provérbios populares: • Destaque do verbo "fazer" (ação) • Destaque do substantivo "bem" (objetivo) • Conclusão: se não faço o bem, esse bem que não faço, simplesmente não existe.	• Apresentação PowerPoint. 	3	• Interesse e atenção. • Participação e empenho. • Compreensão e aplicação dos conhecimentos adquiridos.
	• Conhecer as palavras de Jesus sobre fazer o bem.	• Aplica a situações do quotidiano as palavras de Jesus sobre fazer o bem.	D. AGIR BEM / fazer o bem: palavras de Jesus • É lido o texto bíblico Lc 6,33.35. • O mesmo texto é projetado e lido mais 2 vezes sublinhando o verbo "fazer" e o substantivo "bem" (que toda a turma repete)	• Bíblia. • Leitor dos textos. • Apresentação PowerPoint (textos e destaques).	5	• Interesse e atenção. • Participação e empenho. • Compreensão e aplicação dos conhecimentos adquiridos.
	• Conhecer os principais princípios da moral.	• Conhece os principais princípios da moral.	Ficha Formativa • A. Completa as seguintes frases. • B. Escolhe uma das afirmações anteriores e faz um desenho que mostre o seu significado.	• Fichas de trabalho (trabalho: A, fazem todos; B, faz quem terminar o A). • Lápis ou esferográfica. • Lápis de cor ou marcadores.	10	• Verificação das respostas pelo professor. • Assertividade. • Criatividade.
			• Esclarecimento de dúvidas. • Saída ordenada após o toque da campainha.	• Participação oral com braço no ar.	3	• Participação, interesse, empenho. Ordem na saída.

Articulação interdisciplinar:

Português: leitura e interpretação de textos. Pesquisa e proclamação de provérbios populares.


Saúde, Ambiente e Empreendedorismo: promoção de valores positivos para construir uma cidadania responsável. Reflexão sobre as regras. A aceitação e o cumprimento das regras.

Educação Visual: desenho de uma virtude moral.

Planificação de Aula 3/6

UNIDADE LETIVA 4: PROMOVER A CONCÓRDIA
Sumário: Escolher o bem para promover a concórdia.

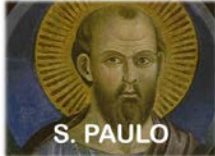
Ano: 5.º | Turma: 6 | Sala: F 2.7
Data: 05/03/2013
Tempo letivo: 45 minutos

Conteúdos	Objetivos		Estratégias de Ensino	Recursos	🕒	Instrumentos de Avaliação
	Conhecimentos a adquirir	Capacidades a desenvolver				
			Acolhimento • Dar as boas vindas aos alunos/as. • Verificar as presenças. • Escrever o sumário.	• Caderno do Aluno. • Apresentação PowerPoint: Projeção do título da Unidade Letiva 4. Projeção do sumário.	4	• Entrada ordenada. • Registo do sumário. • Boa apresentação do Caderno do Aluno.
4. • O agir moral.	• Conhecer as regras de ouro da moral. • Conhecer provérbios sobre fazer o bem.	• Identifica o bem como ação.	Revisão das aprendizagens da aula anterior • Resumo dos conteúdos da aula anterior. • Projeção de provérbios para completar. • Indigitar alunos/as para completar as frases. • Diálogo com todos. Esclarecer dúvidas.	• Apresentação PowerPoint: • Projeção provérbios para completar. • Projeção das respostas certas. • Dialogar com alunos/as não participativos.	5	• Participação e empenho. • Assertividade. • Compreensão e aplicação dos conhecimentos adquiridos.
5. • O exercício da vontade na tomada de decisões.	• Saber que nem sempre se pode fazer a própria vontade. • Reconhecer que Deus quer que se faça a sua vontade.	• Identifica os limites ao exercício da vontade própria. • Valoriza os ensinamentos da Bíblia sobre a vontade de Deus. • Cumpre regras.	Seja feita a vossa vontade / minha vontade • Apresentar a afirmação: «Posso fazer sempre a minha vontade». • Todos dizem se concordam ou não com a afirmação, através da exibição das placas. • Questionar o porquê da opção de cada um/a. • Exposição do professor: O que a Bíblia diz: Seja feita a Vossa vontade / minha vontade.	• Caixa do "Jogo da opinião livre". • 20 placas "Concordo" / "Discordo". • Apresentação PowerPoint:  • Bíblia. (Mt 6,14)	8	• Participação de forma ordenada. • Empenho e interesse. • Assertividade. • Criatividade. • Cumprimento de regras.
			Ficha formativa / trabalho de observação. • Todos/as abrem os envelopes e retiram a ficha e a vela (advertir para que não se cortem). • Preenchimento individual da ficha formativa.	• Envelopes A4. • Fichas de observação para todos/as. • Velas de cera, com recipiente em metal e perfume agradável. • Lápis ou esferográfica.	15	• Empenho e interesse. • Verificação das fichas de trabalho pelo professor. • Assertividade. • Autonomia.

Planificação de Aula 3/6

UNIDADE LETIVA 4: PROMOVER A CONCÓRDIA
Sumário: Escolher o bem para promover a concórdia.

Ano: 5.º | Turma: 6 | Sala: F 2.7
Data: 05/03/2013
Tempo letivo: 45 minutos

<p>6.</p> <ul style="list-style-type: none"> Opções e suas consequências. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as consequências das ações a nível pessoal e social. Cumprir regras 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhece as consequências das opções pessoais. 	<p>Posso fazer tudo, mas nem tudo me convém.</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentar a afirmação: «Posso fazer tudo aquilo que quero». Alunos/as dizem se concordam ou não com a afirmação, através da exibição das placas. Questionar o porquê da opção de cada um/a. Exposição do professor: O que a Bíblia diz: Posso fazer tudo, mas nem tudo me convém. Apresentação da figura de São Paulo. Texto Bíblico: 1 Cor 6,12. Canção «Escolhas» (3 minutos) de Sara Tavares (texto no Manual do Aluno, pág. 119). 	<ul style="list-style-type: none"> 20 placas “Concordo” / “Discordo”. Apresentação PowerPoint: <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-right: 10px; background-color: #fff9c4;"> <i>Posso fazer tudo, mas nem tudo me convém.</i> <small>(1 Cor 6,12)</small> </div>  </div> Bíblia. 	<p>8</p> <ul style="list-style-type: none"> Participação de forma ordenada. Empenho e interesse. Assertividade. Criatividade. Cumprimento de regras.
			<ul style="list-style-type: none"> Esclarecimento de dúvidas pelo professor. Saída ordenada dos/as alunos/as após o toque da campainha. 	<ul style="list-style-type: none"> Participação oral com braço no ar. 	<p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> Participação de forma ordenada. Empenho e interesse.
<p>Articulação interdisciplinar:</p> <p>Português: leitura e interpretação de textos.</p> <p>Saúde, Ambiente e Empreendedorismo: quem somos e o que fazemos. A responsabilidade e a tomada de decisão. Consequências das ações.</p> <p>Educação Musical: Música de Sara Tavares: «Escolhas».</p>					

Planificação de Aula 4/6

UNIDADE LETIVA 4: PROMOVER A CONCÓRDIA
SUMÁRIO: O mal e o pecado.

Ano: 5.º | Turma: 6 | Sala: F 2.7
Data: 02/04/2013
Tempo letivo: 45 minutos


Conteúdos	Objetivos		Estratégias de Ensino	Recursos	🕒	Instrumentos de Avaliação
	Conhecimentos a adquirir	Capacidades a desenvolver				
			Acolhimento • Dar as boas vindas aos alunos/as. • Verificar as presenças. • Escrever o sumário.	• Caderno do Aluno. • Apresentação PowerPoint: Projeção do título da Unidade Letiva 4. Projeção do sumário.	4	• Entrada ordenada. • Registo do sumário. • Boa apresentação do Caderno do Aluno.
6. • Opções e suas consequências.	• Conhecer as razões e consequências das opções individuais.	• Identifica os limites da vontade livre. • Avalia as consequências das opções individuais.	Revisão das aprendizagens da aula anterior • Resumo dos conteúdos da aula anterior. • Projeção de frases para todos/as comentarem. • Dialogar com os alunos/as. Esclarecer dúvidas.	• Apresentação PowerPoint: • projeção de frases que resumem os conteúdos da aula anterior. • Dialogar com alunos/as não participativos.	6	• Participação e empenho. • Assertividade. • Compreensão e aplicação dos conhecimentos adquiridos.
7. • O mal natural, o mal moral e o pecado.	• Compreender o significado da palavra "mal". • Distinguir mal natural e mal moral.	• Define o significado da palavra "mal". • Identifica no mundo situações de mal natural e mal moral.	O que é o mal? • O Jogo da opinião livre (recordar as regras). • Projetar e ler cada uma das 3 afirmações. • Pedir para levantar as placas com a palavra "concordo" ou "discordo" voltada para a frente correspondente à sua opinião. • Registar quantos concordam com a afirmação. • Registar quantos discordam da afirmação. • Diálogo com um/a aluno/a que concorde e com outro/a que discorde. Pedir exemplos.	• Caixa do "Jogo da opinião livre". • Uma placa "Concordo" / "Discordo" para cada aluno/a. • Apresentação PowerPoint: - Faz o bem, evita o mal. - 3 afirmações para os alunos/as criticarem.	10	• Participação de forma ordenada. • Empenho e interesse. • Cumprimento de regras.
			O que é o mal? • Leitura do texto "Manifestações do mal", da página 131, do Manual do Aluno (MA). • Exposição do professor. • Debate conduzido pelo professor.	• Manual do Aluno. • Apresentação PowerPoint: texto do Manual do Aluno (MA)	6	• Atenção. • Interesse. • Empenho.



Planificação de Aula 4/6

UNIDADE LETIVA 4: PROMOVER A CONCÓRDIA
SUMÁRIO: O mal moral e o pecado.


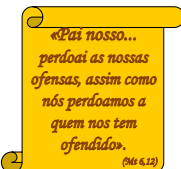
Ano: 5.º | Turma: 6 | Sala: F 2.7
Data: 02/04/2013
Tempo letivo: 45 minutos

7.	• Distinguir mal natural e mal moral.	• Identifica no mundo situações de mal natural e mal moral.	Diferença entre mal natural e mal moral. • Exercício prático de reconhecimento de situações de mal natural e mal moral, através da análise crítica de imagens. • Debate conduzido pelo professor.	• Apresentação PowerPoint: imagens de situações de mal: catástrofes naturais, acidentes infelicidade, doença, sofrimento, morte ofensas, agressões	7	• Participação e empenho • Assertividade. • Criatividade.
	• O mal natural, o mal moral e o pecado.	• Conhecer o significado pecado pessoal e social.	• Identifica situações de pecado pessoal e social.	O que é o pecado? Exposição do professor: • Comportamento moral incorreto • Desobediência à vontade e amor de Deus • Rejeitar a amizade de Deus Leitura do texto "O mal moral e o pecado" da página 127 do Manual do Aluno (MA). • Exposição do professor. • Debate conduzido pelo professor.	• Apresentação PowerPoint: imagens de situações de mal: violência, guerra, refugiados, prisão, tortura, pobreza, miséria, poluição. • Dizer não ao pecado 	7
			• Esclarecimento de dúvidas pelo professor. • Saída ordenada dos alunos/as após o toque da campainha.	• Participação oral com braço no ar.	5	• Participação • Interesse e empenho.
<p>Articulação interdisciplinar:</p> <p>Português: Definição de conceitos: a palavra "mal". Leitura e interpretação de textos.</p> <p>Saúde, Ambiente e Empreendedorismo: Valores, atitudes e comportamentos. Noção de conflito. Noção de violência. Consequências da violência para quem a sofre. Noção de riscos naturais.</p>						

Planificação de Aula 5/6

UNIDADE LETIVA 4: PROMOVER A CONCÓRDIA
Sumário: A importância do perdão para promover a concórdia.

Ano: 5.º | Turma: 6 | Sala: F 2.7
Data: 09/04/2013
Tempo letivo: 45 minutos

Conteúdos	Objetivos		Estratégias de Ensino	Recursos		Instrumentos de Avaliação
	Conhecimentos a adquirir	Capacidades a desenvolver				
			Acolhimento • Dar as boas vindas aos alunos/as. • Verificar as presenças. • Escrever o sumário.	• Caderno do Aluno. • Apresentação PowerPoint: Projeção do título da Unidade Letiva 4. Projeção do sumário.	4	• Entrada ordenada. • Registo do sumário. • Boa apresentação do Caderno do Aluno.
7. • O mal natural, o mal moral e o pecado.	• Significado de: mal moral e mal natural. • Conhecer a noção de pecado.	• Identifica situações de mal moral e mal natural no mundo.	Revisão das aprendizagens da aula anterior • Resumo dos conteúdos da aula anterior. • Projeção de frases para todos/as comentarem. • Dialogar com os alunos/as. Esclarecer dúvidas.	• Apresentação PowerPoint: • Projeção frases para comentar.	4	• Participação e empenho. • Assertividade. • Aplicação de conhecimentos adquiridos.
8. • A importância do perdão para promover a concórdia	• Perdoar (sentido ativo) e ser perdoado (sentido passivo).	• Conhece o significado ativo e passivo de perdoar.	Perdoar / ser perdoado. • Diálogo com o grupo: já alguma vez foram perdoados? Já alguma perdoaste alguém? • Os alunos descrevem exemplos.	• Dialogar com alunos/as não participativos. • Participação oral com braço no ar. • Quadro e giz: per + doar = dar totalmente.	4	• Participação e empenho. • Assertividade.
	• Conhecer e interpretar textos da Bíblia sobre o perdão.	• Conhece e interpreta textos bíblicos sobre o perdão.	“Perdoai-nos”; “nós perdoamos” • O perdão na oração do Pai Nosso: «Perdoai as nossas ofensas, assim como nós perdoamos a quem nos tem ofendido» (Mt 6,12). Explicação do docente e diálogo com o grupo.	• Apresentação PowerPoint: Jesus e os discípulos 	4	• Atenção. • Participação. • Empenho.
	• Perceber a importância do perdão para promover a concórdia. • A importância do perdão para reatar laços sociais.	• Identifica situações do quotidiano em que se pode exercer o perdão.	O que perdoar? Quem e como perdoar? • O Jogo da opinião livre (recordar as regras). • Projetar e ler cada uma das 3 afirmações. • Votar com as placas “concordo” e “discordo”. • Registrar os resultados. • Dialogo com um/a aluno/a que concorde e com outro/a que discorde. Pedir exemplos.	• Caixa do “Jogo da opinião livre”. • Uma placa “Concordo” / “Discordo” para cada aluno/a. • Apresentação PowerPoint: 3 afirmações para os alunos/as criticarem.	6	• Participação de forma ordenada. • Empenho e interesse. • Cumprimento de regras.

Planificação de Aula 5/6

UNIDADE LETIVA 4: PROMOVER A CONCÓRDIA
 Sumário: A importância do perdão para promover a concórdia.

Ano: 5.º | Turma: 6 | Sala: F 2.7
 Data: 09/04/2013
 Tempo letivo: 45 minutos

8. • A importância do perdão para promover a concórdia	• Compreender a importância do perdão para manter a amizade.	• Perdoa como opção livre.	O Perdão e a amizade. • Desenho animado: «Perdoas-me?» ver, comentar e proporcionar o debate.	• Apresentação PowerPoint: Vídeo: «Perdoas-me» (1 minuto).	5	• Atenção. • Participação e empenho. • Assertividade.
	• Perdoar sempre.	• Interpreta textos da Bíblia sobre o perdão.	Perdoar / ser perdoado. • Ler o texto bíblico: Sir 28,2-7. explicação do docente e diálogo com o grupo.	• Bíblia • Manual do Aluno (MA), pág 140. • Apresentação PowerPoint.	6	• Atenção. • Participação e empenho. • Assertividade.
			Perdoar 70 x 7. • Escutar o texto bíblico: Mt 18, 21-35. • Explicação do docente sobre a primeira parte do texto (Mt 18,21-22). • Diálogo com o grupo. • João Paulo II perdoou a Ali Agca.	• Apresentação PowerPoint. Som gravado do texto bíblico. (2 minutos) Imagem: Jesus e Pedro. João Paulo II e Ali Agca	7	• Atenção. • Participação. • Empenho.
			• Esclarecimento de dúvidas pelo professor. • Indicação do trabalho de casa: Ficha 63 do Caderno do Aluno. • Organizar a dramatização para a próxima aula: divisão da turma em 4 grupos de 4 elementos distribuição das personagens. • Saída ordenada dos alunos/as após o toque da campainha.	• Participação oral com braço no ar. • Fichas individuais para distribuição de personagens pelos alunos/as.	5	• Participação • Interesse e empenho.

Articulação interdisciplinar:

Português: leitura e interpretação de textos. Audição de textos.

Saúde, Ambiente e Empreendedorismo: Aumentar a capacidade para a resolução de situações de conflito de forma não violenta. Promover competências para agir adequadamente face à agressão.

Planificação de Aula 6/6


UNIDADE LETIVA 4: PROMOVER A CONCÓRDIA

Sumário: Representação teatral da peça bíblica: «O homem que não sabia perdoar». A importância da paz para promover a concórdia.

Ano: 5.º | Turma: 6 | Sala: F 2.7

Data: 16/04/2013

Tempo letivo: 45 minutos

Conteúdos	Objetivos		Estratégias de Ensino	Recursos		Instrumentos de Avaliação
	Conhecimentos a adquirir	Capacidades a desenvolver				
			Acolhimento • Dar as boas vindas aos alunos/as. • Verificar as presenças. • Escrever o sumário.	• Caderno do Aluno. • Apresentação PowerPoint: Projeção do título da Unidade Letiva 4. Projeção do sumário.	4	• Entrada ordenada. • Registo do sumário. • Boa apresentação do Caderno do Aluno.
8. • A importância do perdão para promover a concórdia	• Conhecer e Interpretar textos da Bíblia sobre o perdão.	• Interpreta textos da Bíblia sobre o perdão.	Verificação e correção dos trabalhos de casa • Pedir aos alunos/as que leiam a pergunta e digam a sua resposta. • Projetar na tela a correção.	• Apresentação PowerPoint:	4	• Participação e empenho. • Assertividade.
	• Perceber que o perdão é fundamental para promover a concórdia.	• Perdoa como opção livre.	Revisão das aprendizagens da aula anterior • Síntese dos conteúdos da aula anterior. • Projeção de resumo do vídeo «Perdoas-me?» • Dialogar com os alunos/as. Esclarecer dúvidas.	• Apresentação PowerPoint: Projeção da síntese dos conteúdos. Projeção de frases para comentar. Vídeo «Perdoas-me».	4	• Participação e empenho. • Assertividade. • Compreensão e aplicação dos conhecimentos adquiridos.
	• Conhecer e Interpretar textos da Bíblia sobre o perdão.	• Interpreta textos da Bíblia sobre o perdão.	Representação teatral • Peça: «O homem que não sabia perdoar» • A Representação é feita 4 vezes, diante da turma, na sala de aula. • As falas do teatro são projetadas em local visível para as personagens, sem que estas tenham de ficar de costas para os colegas. • 4 personagens: rei, tesoureiro, Malaquias e José.	• Apresentação PowerPoint (com o texto do teatro). • Adereços para as personagens: Rei (coroa dourada) Tesoureiro (chapéu com pluma) Malaquias (turbante) José (turbante) Nota: 6 minutos para cada representação.	24	• Participação • Interesse e empenho. • Criatividade. • Autonomia.

Planificação de Aula 6/6

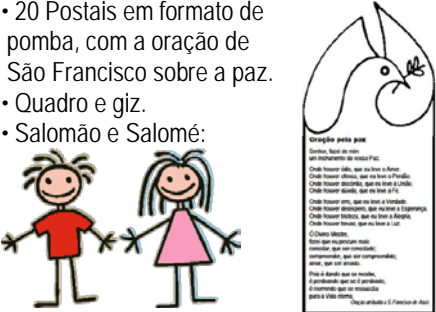
UNIDADE LETIVA 4: PROMOVER A CONCÓRDIA

Sumário: Representação teatral da peça bíblica: «O homem que não sabia perdoar». A importância da paz para promover a concórdia.

Ano: 5.º | Turma: 6 | Sala: F 2.7

Data: 16/04/2013

Tempo letivo: 45 minutos

<p>9.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A importância da paz para promover a concórdia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer produções culturais sobre a paz. • Reconhecer a paz como veículo para reestabelecer a concórdia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende a importância da paz para promover e reatar a concórdia. 	<p>A paz e a concórdia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O significado dos nomes Salomão e Salomé • Distribuir aos alunos/as um postal com a oração de São Francisco sobre a paz. • Proclamação do texto da oração de São Francisco: «Senhor, fazei de mim um instrumento da vossa paz». 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Postais em formato de pomba, com a oração de São Francisco sobre a paz. • Quadro e giz. • Salomão e Salomé: 	6	<ul style="list-style-type: none"> • Participação • Interesse e empenho.
			<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecimento de dúvidas pelo professor. • Saída ordenada dos alunos/as após o toque da campainha. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação oral com braço no ar. 	3	<ul style="list-style-type: none"> • Participação • Interesse e empenho.
<p>Articulação interdisciplinar:</p> <p>Português: leitura e interpretação de textos. Dramatização de textos.</p> <p>Saúde, Ambiente e Empreendedorismo: Aumentar a capacidade para a resolução de situações de conflito de forma não violenta. Promover competências para agir adequadamente face à agressão. Justiça, solidariedade e paz.</p> <p>Expressão dramática: representação teatral.</p>						

5. Ficha individual de avaliação de desempenho

O processo de ensino e aprendizagem requer a avaliação de resultados. Nesse sentido apresentamos, em seguida, uma proposta de ficha individual de avaliação de desempenho, elaborada para corresponder às necessidades de avaliação da lecionação da Unidade Letiva 4, *Promover a concórdia*, do 5.º Ano do ensino básico, de acordo com a planificação que acabámos de apresentar.

A avaliação deve ser encarada como elemento regulador da prática educativa, de carater sistemático e contínuo. O Decreto-Lei número 139/2012 prevê as modalidades diagnóstica, formativa e sumativa.

Consideramos que a avaliação sumativa deve ser entendida como um juízo dos conhecimentos e capacidades, de carater globalizante. O número de aulas da nossa Prática de Ensino Supervisionada não justificava que fosse utilizada, pelo que optamos por outras modalidades de avaliação. Assim, A avaliação diagnóstica esteve presente na nossa primeira lecionação, de uma forma informal, ao questionámos os seus conhecimentos a respeito da conceção de concórdia. A avaliação formativa foi a nossa opção. Consideramos que esta deve ser a principal modalidade de avaliação na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Ela é definida pela atual legislação do seguinte modo:

«A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias»²⁷¹.

Como instrumentos de avaliação utilizamos foram os seguintes: fichas de trabalho (ver: Anexo 6), fichas de avaliação formativa (ver: Anexo 7), ficha do Manual do Aluno (ver Anexo 9), comunicação oral, diálogo e debate em aula, listas de verificação e grelhas de observação.

Atendendo ao nosso tema, desejávamos que o resultado das aprendizagens tivesse expressão na educação e formação para a dimensão de cidadania. Assim, importa ter presente as processo que conduz os critérios estabelecidos têm esse mesmo objetivo.

²⁷¹ Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, in *Diário da República*, I Série, 129 (2012) 3481.

Ficha individual de avaliação de desempenho

Nome: _____

| Ano: 5.º | Turma: 6

2012/2013

Domínio	Critérios	Perfil de desempenho / indicadores de nível	Parâmetros		Instrumentos de avaliação
			P/ parâmetro	P/ domínio	
Conhecimentos a adquirir	Correção / adequação: • Na definição • Na descrição	Conhece o significado de "concordia".		40%	Ficha de trabalho. (ver: Anexo 6)
		Compreende a importância da "concordia" para a cidadania.			Ficha de trabalho. (ver: Anexo 6)
		Sabe o que é um "ato moral" e as suas consequências.			Comunicação oral, diálogo, debate.
		Conhece o significado das palavras "bem" e "mal".			Ficha de avaliação formativa (ver: Anexo 7)
		Conhece os principais princípios da moral.			Questionários na sala de aula.
		Sabe os vários significados de "perdão" e "perdoar"			Questionários na sala de aula.
		Conhece e interpreta textos bíblicos sobre o perdão.			Comunicação oral, diálogo, debate.
		Compreende a importância da paz para promover e reatar a concordia.			Comunicação oral, diálogo, debate.
Capacidade a desenvolver	Correção / adequação: • Na utilização	Encontra termos análogos ao significado de "concordia".		40%	Ficha de trabalho de casa.
		Organiza estratégias para promover a "concordia".			Comunicação oral, diálogo, debate.
		Identifica os limites ao exercício da vontade própria.			Comunicação oral, diálogo, debate.
		Reconhece as consequências das opções pessoais.			Ficha de avaliação formativa (ver: Anexo 8)
		Identifica no mundo situações de mal natural e mal moral.			Comunicação oral, diálogo, debate.
		Identifica situações de pecado pessoal e social.			Comunicação oral, diálogo, debate.
		Identifica situações do quotidiano em que se pode exercer o perdão.			Ficha 63 do Manual do Aluno (ver Anexo 9)
Compromisso com a aprendizagem	Correção / adequação: • Na participação	Desenvolve as atividades propostas.		20%	Lista de verificação.
		Realiza os trabalhos que lhe são solicitados.			Lista de verificação.
		Realiza os trabalhos de grupo.			Lista de verificação.
		Respeita a participação dos colegas.			Grelha de observação.
	Correção / adequação: • No Cumprimento de regras	Cumprir os prazos das tarefas que lhe são propostas.			Grelha de observação.
		Responde às solicitações do professor e/ou dos colegas.			Grelha de observação.
		Cumprir o horário definido.			Grelha de observação.
	Correção / adequação: • Na pontualidade	Traz sempre o material para as aulas.			Grelha de observação.
		Tem o Caderno do Aluno organizado corretamente.			Grelha de observação.

Síntese conclusiva

A Prática de Ensino Supervisionada foi concretizada num Território Educativo de Intervenção Prioritária e, como tal, numa escola aberta e predisposta a trabalhar os temas éticos relacionados com a promoção da concórdia. O primeiro contacto com os alunos e alunas foi realizado no primeiro período letivo. Tivemos depois a oportunidade de lecionar de quatro aulas sobre o tema *A água, fonte de vida*, transmitiu-nos a ideia de serem um grupo assíduo, pontual, empenhado e organizado. Esta constatação permitiu-nos a equacionar melhor a forma de lecionarmos a Unidade Letiva 4, *Promover a concórdia*, que ocorreu, no segundo período.

Ao desenvolvermos a nossa Prática de Ensino Supervisionada, começámos por estabelecer as bases conceituais para, na continuação, equacionarmos o ato moral, salientando a importância das boas ações e a vantagem do cumprimento das normas básicas da moral, como é o caso da regra de ouro: «faz o bem e evita o mal».

Em seguida, trabalhámos a questão da liberdade, em duas aulas: em primeiro lugar, como condição básica para fazer as próprias escolhas; em segundo lugar, como exercício da vontade livre. Daqui decorre outro tema, que se prende com as consequências das opções de cada pessoa, para si e para os outros.

Percorridas estas aprendizagens, que foram desenvolvidas em três aulas, explorámos alguns dos obstáculos que, por vezes, se interpõem quanto à promoção e manutenção da concórdia, nas relações interpessoais e intersociais, sintetizados nas diversas vertentes do mal e do pecado.

Posteriormente, tratámos de sensibilizar os alunos para a existência de estruturas de reconquista da concórdia, salientando em particular aquelas que têm fundamento cristão, como o perdão, a não-violência e a paz. Na última aula, os discentes, organizados em quatro grupos, fizeram representações teatrais que operacionalizavam estes mecanismos de promoção da concórdia.

A sala de aula foi um local de comunicação, de interação, de intersubjetividade, de multidimensionalidade, de simultaneidade, de imediaticidade e de imprevisibilidade. A história, que, ao longo de dez lições construímos com esta turma do 5.º ano, é uma trama de relações que não se pode simplesmente reduzir a material para construir um relatório. As aprendizagens bem conseguidas, sem dúvida muitas, não se comparam com a troca de olhares e sorrisos sempre rasgados, dos alunos dentro e fora da sala de aula.

CONCLUSÃO

O estudo da pedagogia e didática aplicados à Unidade Letiva 4: «Promover a concórdia», do 5.º Ano do ensino básico de Educação Moral e Religiosa Católica, permitiu-nos verificar que os conteúdos solicitados para fomentar as aprendizagens se intercetam na confluência de dois sentidos: o fruto e a semente. A concórdia é fruto dos esforços individuais e coletivos favoráveis à construção de uma sociedade mais justa, solidária e humana; é semente porque se faz de pequenos nadas quotidianos, de cortesias e assentimentos, de boa vontade e tolerância, de respeito e compromisso, de participação e solidariedade e, assim, cabe na esperança de cada nova manhã.

Este *Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada* permite-nos esboçar algumas conclusões a partir do trabalho desenvolvido, tanto no plano teórico, como no plano prático. Foi com grande empenho e imenso agrado que vestimos a dupla pele de investigador e docente. Procurámos fazer de cada aula uma história e uma aventura. Consideramos ter utilizado estratégias de ensino e recursos adequados, o que nos permitiu atingir os objetivos pretendidos. Tivemos na sala de aula discentes motivados, com muita vontade de aprender, cheios de entusiasmo e curiosidade, pelos temas tratados. O seu empenho pôde ser avaliado não só pela participação nas estratégias de ensino introduzidas e interesse nas matérias lecionadas, mas também pelo facto de quererem sempre colaborar nas aprendizagens e por gerarem constantemente um manancial infundável de perguntas.

Antes de planificar as leccionações, foi fundamental conhecer o grupo discente. É necessário saber minimamente qual o seu enquadramento sociológico e ter a noção clara das suas potencialidades e carências no plano educacional, dentro do universo escolar em que se insere. Não o poderíamos ter feito sem saber que género de escola era o nosso campo de estágio.

O Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, sito na cidade de Braga, onde desenvolvemos a Prática de Ensino Supervisionada, é considerado Território Educativo de Intervenção Prioritária, dada a envolvimento socioeconómica desfavorecida. Dispõe, por isso, de um conjunto de organismos internos vocacionados para acompanhar e superar situações problemáticas de exclusão e de insucesso escolar. Paradoxalmente, esta peculiaridade fez dele um excelente campo de estágio, por ser um meio escolar atento, aberto e predisposto a trabalhar os temas e os valores tendentes à construção da cidadania. Esta realidade permitiu unir sinergias de interdisciplinaridade, que contribuíram favoravelmente para a leccionação da temática da concórdia.

Pela intermediação da professora cooperante e da Diretora de Turma conhecemos os destinatários das nossas leccionações, os discentes da turma 6 do 5.º Ano do ensino básico.

Num primeiro momento fizemos a recolha dos dados biográficos e estudámos a segmentação socioeconómica dos agregados familiares. Começávamos, assim, a organizar uma ideia aproximada da realidade do grupo, das suas características e potencialidades.

Durante o primeiro período letivo, somaram-se os contactos com a turma, criando um clima favorável às leccionações. Salientamos quatro aulas lecionadas em novembro e dezembro, tendo por base a Unidade Letiva 2, sobre o tema «A água, fonte de vida». Através desta experiência letiva, tivemos o privilégio de conhecer melhor cada um dos alunos e alunas e observar o grau de participação e colaboração coletivo e individual. Ao mesmo tempo, identificámos alguns dos recursos pedagógicos que mais se adaptavam ao grupo, as estratégias de ensino mais motivadoras e os modelos de aprendizagem mais eficazes.

A proposta de leccionação, que consta neste relatório, foi desenvolvida tendo em conta este grupo específico de discentes, pelo que carece de adaptação a outros contextos, no caso de ser novamente aplicada. Compreende seis tempos letivos de 45 minutos e desenvolve nove temas. Supõe um método de aprendizagem ativa, pois os alunos e alunas foram parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. As estratégias que adotámos e os recursos que criámos requerem do docente muita disponibilidade na preparação e grande flexibilidade no momento da implementação, em contexto de aula.

Enquanto planificávamos as leccionações e no decurso das mesmas, apercebemo-nos de que, para propor aos alunos do 5.º Ano do ensino básico conteúdos tão densos, como os que desenvolvemos sobre este tema, é necessário criar estratégias didáticas e recursos pedagógicos apelativos, que concentrem a atenção de todo o grupo. Neste momento, estamos persuadidos de que a motivação dos alunos e alunas, patente nas aulas, foi conseguida graças à adequação das estratégias e recursos aos seus gostos e interesses. Salientamos a utilização da Bíblia, na leitura de textos que apelam a praticar o bem, evitar o mal e fazer do perdão uma fonte de concórdia; o «Jogo da opinião livre», que permitiu a cada aluno entrar nos debates, manifestando de forma inequívoca e livre, a sua opinião em forma de voto; os dois bonecos Salomão e Salomé, cujo significado dos nomes é um apelo à paz; as fichas de avaliação formativa, de trabalho e de observação, imprescindíveis para operacionalizar os conteúdos aprendidos; e, enfim, os vídeos, gravações de textos bíblicos, apresentações de PowerPoint e os, sempre presentes, computador, projetor e colunas de som.

Constatámos, também, que o trabalho prático se mostrou extremamente eficaz para consolidar os conhecimentos. Com esse objetivo, sempre que lecionávamos conteúdos novos, realizávamos antes ou depois um ou dois trabalhos práticos relacionados com a temática. Deste modo, verificávamos se havia sido suficientemente clara a nossa exposição,

ao ponto de nos fazermos compreender por todos. Ao mesmo tempo, com o acompanhamento do docente, o grupo tinha a oportunidade de experimentar as aprendizagens e operacionalizar as capacidades desenvolvidas. Assim, a introdução de conceitos novos obteve grande eficácia, porque enveredámos pela via da autonomia, da criação e da descoberta.

Nos frequentes diálogos e debates levámos os discentes a mobilizar conhecimentos já adquiridos, que contribuíram para formar uma base de sustentação para as novas aprendizagens. Aos alunos menos participativos procurámos discretamente dar uma atenção particular, incluindo-os sempre que possível na discussão, sem forçar em excesso. Tivemos em conta as necessidades educativas especiais de um dos discentes, atribuindo-lhe tarefas fixas, regulares e ao seu alcance, que em muito contribuíram para a sua integração no contexto de sala de aula. A todos encorajámos constantemente a que arriscassem a resposta, sem medo de errar, a partir da sua perceção e de acordo com a sua mundividência.

Para sustentar as aprendizagens, munimo-nos de um referencial teórico abrangente e transdisciplinar, sistematizado sobretudo nos primeiro e segundo capítulos. Sem nos desviarmos da objetivação dos conteúdos subjacentes ao tema da concórdia como elemento estruturante da cidadania, numa perspetiva educacional, tivemos presente as ciências da educação, que nos fornecem o apoio didático-pedagógico, mas procurámos igualmente suporte em outras áreas do saber como a ética, a filosofia, a teologia moral e fundamental, a sociologia, a história e o direito. Os conteúdos que lecionámos, surgem em articulação interdisciplinar, pela ordem de importância, com as disciplinas de Saúde, Ambiente e Empreendedorismo, Português e Educação Musical.

Pareceu-nos, desde logo, que não era suficiente trabalharmos a concórdia com o nosso grupo unicamente a partir de conceitos negativos, como o *mal* e o *pecado*, tal como previsto no *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, de 2007. Assim, sem excluir os conteúdos do *Programa*, incluímos também o estudo do *bem* e da *virtude*, como formas ativas de promover a concórdia. Das seis aulas que lecionamos, três foram dedicadas à construção da cidadania; e outras três foram empregues na identificação dos perigos que a podem romper ou adulterar e nos mecanismos para a reaver.

A pertinência da leção do tema *Promover a Concórdia* nunca esteve em causa, mas, em nosso entender, tornou-se mais clara com o desdobramento concetual que lhe concedemos. Ainda que não houvesse registo de qualquer ocorrência disciplinar no seio da turma, mesmo que o grande grupo da comunidade educativa vivesse em perfeita harmonia, consideramos que continuava a ser pertinente a sua operacionalização no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, porque encerra e transmite aos alunos e alunas um conjunto de ferramentas que os preparam para a vida cívica, enquanto cidadãos responsáveis. Tendo em

conta a realidade, julgamos ter contribuído para abrir caminhos de encontro, parafraseando o título do Manual do Aluno, no sentido da reconciliação, do melhor entendimento interpares e do restabelecimento da união entre os membros da turma.

A Educação Moral e Religiosa Católica posiciona-se precisamente na confluência do humano, como espaço comum de sinergias convocadas para a construção de uma sociedade melhor. Os laços que sustentam a concórdia são sempre pautas de generosidade. Educar socialmente as crianças, adolescentes e jovens e prepará-los para uma cidadania responsável é tarefa que compete ao docente desta disciplina. Nesse sentido, deve oferecer um suporte educacional completo e integrado, capaz de transmitir saberes e operacionalizar capacidades, que concorram para formar consciências abertas, livres e responsáveis. A união, o entendimento, a harmonia, a conciliação, o bem comum, a justiça e a paz não são apenas frutos, mas sementes.

BIBLIOGRAFIA

1. Documentos do Magistério

CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica - orientaciones para la reflexión y revisión*, Roma: [s. n.], 1988.

CONSELHO PONTIFÍCIO JUSTIÇA E PAZ, *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, Cascais: Editora Principia, 2005.

JOÃO PAULO II, “Carta Apostólica *Incarnationis mysterium*”, in AAS, 91 (1999) 129-143.

JOÃO PAULO II, “Carta Apostólica *Salvifici doloris*”, in AAS, 76 (1984) 201-250.

JOÃO PAULO II, “Carta Encíclica *Dives in misericordia*”, in AAS, 85 (1990) 1177-1232.

JOÃO PAULO II, “Carta Encíclica *Veritatis splendor*”, in AAS, 85 (1993) 1133-1228.

JOÃO PAULO II, “Exortação Apostólica *Catechesi tradendae*”, in AAS 71 (1979) 1277-1340.

JOÃO PAULO II, “Exortação Apostólica *Familiaris consortio*”, in AAS, 74 (1982) 81-191.

JOÃO PAULO II, *A verdade, força da paz. 1 de janeiro de 1980*, in *Mensagens para a Paz. Textos de Paulo VI a João Paulo II*, Lisboa: Principia, 2002, 93-98.

JOÃO PAULO II, *No respeito dos Direitos Humanos o segredo da verdadeira paz. 1 de janeiro de 1999*, in *Mensagens para a Paz. Textos de Paulo VI a João Paulo II*, Lisboa: Principia, 2002, 263-274.

JOÃO PAULO II, *Oferece perdão, recebe paz. 1 de janeiro de 1997*, in *Mensagens para a Paz. Textos de Paulo VI a João Paulo II*, Lisboa: Principia, 2002, 245-253.

JOÃO PAULO II, *Para alcançar a paz, educar para a paz. 1 de janeiro de 1979*, in *Mensagens para a Paz. Textos de Paulo VI a João Paulo II*, Lisboa: Principia, 2002, 82-91.

JOÃO PAULO II, *Para servir a paz, respeita a liberdade. 1 de janeiro de 1981*, in *Mensagens para a Paz. Textos de Paulo VI a João Paulo II*, Lisboa: Principia, 2002, 99-107.

PAULO VI, “Declaração *Gravissimum educationis*”, in AAS, 68 (1966) 728-739.

PAULO VI, “Exortação Apostólica *Evangelii nuntiandi*”, in AAS 68 (1976) 5-76.

SACROSANCTUM CONCILIUM OECUMENICUM VATICANUM II, “*Constitutio Pastoralis Gaudium et spes*”, in AAS, 58 (1966) 1025-1115.

SAGRADA CONGREGAÇÃO DO CLERO, *Diretório Geral da Catequese*, Lisboa: Secretariado Nacional da Catequese, 1971.

2. Documentos da Conferência Episcopal Portuguesa

COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Caminhos de encontro. Educação Moral e Religiosa Católica. 5.º Ano do Ensino Básico*, Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2009.

COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Ensinos básico e secundário*, Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2007.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *A escola em Portugal. Educação integral da pessoa humana*, Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2008.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação Moral e Religiosa Católica. Um Valioso Contributo para a Formação da Personalidade*, Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2006.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Nota Pastoral do Conselho Permanente da Conferência Episcopal Portuguesa sobre o referendo ao aborto*, 19 de Outubro de 2006, in *Zenit*, <http://www.zenit.org/pt/articles/nota-da-conferencia-episcopal-portuguesa-sobre-o-referendo-ao-aborto>.

3. Legislação

Anexo I do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, in *Diário da República*, I Série, 129 (2012) 3476-3491.

CÓDIGO DE DIREITO CANÓNICO, EDIÇÃO ANOTADA, Braga: Edições Theologica, 1984.

Concordata e acordo missionário de 7 de Maio de 1940, Lisboa: Secretariado da Propaganda Nacional, 1943.

Concordata e acordo missionário entre a Santa Sé e a República portuguesa: assinados a 7 de Maio de 1940, Lisboa: União Gráfica, 1940.

Concordata entre a República Portuguesa e a Santa Sé, in *Diário da República*, I Série -A, 269 (2004) 6741-6750.

Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa, in *Diário do Governo*, I Série, 158 (1940).

Concordatas. Santa Sé - Portugal. 18 de maio 2004 - 7 de maio 1940. Lei da liberdade religiosa da República Portuguesa, Lisboa: Universidade Católica Editora, 2004.

Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de fevereiro, in *Diário da República*, I Série-A, 50 (2001) 1122-(4)-1122-(7).

Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, in *Diário da República*, I Série, 123 (2012) 3257-3270.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, in *Diário da República*, I Série, 129 (2012) 3476-3491.

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, in *Diário da República*, I Série-A, 240 (2001) 6807-6810.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, in *Diário da República*, I Série-A, 201 (2001) 5569-5572.

Decreto-Lei n.º 323/1983, de 05 de julho, in *Diário da República*, I Série, 152 (1983) 2433-2434.

Decreto-Lei n.º 407/1989, de 16 de novembro, in *Diário da República*, I Série, 254 (1989) 5017-5031.

Decreto-Lei n.º 469/1982, de 14 de dezembro, in *Diário da República*, I Série, 287 (1982) 4102-4103.

Decreto-Lei n.º 52/1977, de 16 de fevereiro, in *Diário da República*, I Série, 39 (1977) 241-242.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, in *Diário da República*, I Série-A, 15 (2001) 258-265.

Decreto-Lei n.º 70/2013, de 23 de maio, in *Diário da República*, I Série, 99 (2013) 3031-3033.

Despacho n.º 147-B/ME/1996, de 1 de agosto, in *Diário da República*, II Série, 177 (1996) 10719-10720.

Despacho n.º 17169/2011, de 12 de dezembro, in *Diário da República*, II Série, 245 (2011) 50080

Despacho n.º 5306/2012, 2 de abril, in *Diário da República*, II Série, 77 (2012) 13952.

Despacho Normativo n.º 55/2008, de 14 de outubro, in *Diário da República*, II Série, 206 (2008) 43128-43130.

Despacho Normativo n.º 6-A/90, de 31 de janeiro, in *Diário da República*, I Série, I Suplemento, 26 (1990) 434 (2).

Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto, in *Diário da República*, I Série-A, 155 (2005) 4642-4686.

Lei n.º 16/2001, de 22 de junho, in *Diário da República*, I Série-A, 143 (2001) 3666-3675.

Lei n.º 51/2012, de 05 de setembro, in *Diário da República*, I Série, 172 (2012) 5103-5119.

LEI número 51/2012, de 05 de setembro, in *Diário da República*, I Série, 172 (2012) 5103-5119.

Portaria n.º 333/1986, in *Diário da República*, I Série, 149 (1986) 1572-1573.

4. Estudos

ABRANTES, Paulo (coord.), *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2001.

ACADEMIA DE CIÊNCIAS DE LISBOA, *Dicionário da língua portuguesa contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, vol. II, Lisboa: Verbo, 2001.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. FRANCISCO SANCHES, *Projeto Educativo*, Versão: G-04-10-09, Braga: Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2009.

ALVES, Magda [et alter], *A despenalização do aborto em Portugal. Discursos, dinâmicas e ação coletiva: os referendos de 1998 e 2007*, Coimbra, Centro de Estudos Sociais, 2009, 26-28.

AMBRÓSIO, Juan, “O Professor no Seguimento de Jesus, in *Pastoral Catequética*”, 6 (2006) 83-94.

ARNÁIZ, Graciano, *Emmanuel Lévinas: Humanismo y ética*, Madrid: Editorial Cincel, 1988.

ARREGI, Goenaga, *Los Jóvenes y la violencia*, in PANTOJA, L. (org.), *Nuevos espacios de la educación social*, Bilbao: Universidad de Deusto, 1998, 49-62.

AUGUSTINUS, Aurelius, *Confessionum*, Estugarda: Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana, 1969.

BATISTA, Susana, *O papel da avaliação na redistribuição de competências entre atores educativos - Contributos de reflexão a partir do caso português*, in AA.VV., *III Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação - “Problemas contemporâneos da educação no Brasil e em Portugal: desafios à pesquisa”*, Rio de Janeiro: [s. n.], 2012, 1-18.

BELO, Ana, *Mil e tal nomes próprios. A magia dos nomes*, Lisboa: Pergaminho, 2002².

BENAVENTE, Ana, *A Escola na Sociedade de Classes*, Lisboa: Livros Horizonte, 1976.

BEORLEGUI, Carlos, “El pensamiento ético-antropológico de E. Lévinas. Su fecundidad y sus insuficiências”, in *Letras de Deusto*, 78 (1998) 146-172.

BERNARDES, Cláudio, “A ética da alteridade em Emmanuel Lévinas. Uma contribuição atual ao discurso da moral cristã”, in *Revista de Cultura Teológica*, 78 (2012) 83-101.

- BOFF, Leonardo – ESCOTO Miguel, *Declaração Universal do Bem Comum da Terra e da Humanidade*, Disponível em: http://www.wftl.org/pdf/declaracao_boff_e_escoto.pdf.
- BORGES, Maria, *Introdução à psicologia do desenvolvimento*, Porto: Edições Jornal de Psicologia, 1987.
- BOVATI, Pietro, *Vingança de Deus*, in LACOSTE, Jean-Yves (dir.), *Dicionário crítico de Teologia*, São Paulo: Paulinas – Edições Loyola, 2004, 1855-1856.
- BRAMÃO, Beatriz - GONÇALVES, Daniela - MEDEIROS, Paula, “Rotinas na Aprendizagem”, in *Cadernos de Estudo*, 4 (2006) 23-29.
- BUCKINGHAM, David, *Os Direitos das Crianças para os Media*, in CRISTINA, Paula (coord.), *Crianças e Jovens em Risco*, Lisboa: Livros Horizonte, 2009, 15-27.
- CARVALHO, Teresa – LEMOS, Marina, *O Aluno na Sala de Aula*, Porto: Porto Editora, 2002.
- CASTRO, Teresa – OSÓRIO, António, *Violência online em idade escolar - realidades, problemas e soluções: uma proposta de investigação*, in DIAS, Paulo – OSÓRIO, António (org.), *VII Conferência Internacional de TIC na Educação. Challenges 2011. Perspectivas de Inovação*, Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2011, 1825-1828.
- CHISHOLM, Roderic, *Bem e mal. A lógica do bem e do mal*, in CANTO-SPERBER, Monique, *Dicionário de Ética e Filosofia Moral*, São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003, 149-153.
- COÍT-CYULUS, *Thesaurus Linguae Latinae*, Vol. IV, [s. l.]: Editus Auctoritate ut Consilio Academiarum Quinque Germanicarum Berolinensis Gottingensis Lipsiensis Monacensis Vindobonensis, 1906.
- CORREIA, José, *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. Cadernos Correio Pedagógico*, nº 48, Porto: ASA, 2000.
- COSTA, Victorino, “A escola, espaço de construção de cidadania?”, in *ELO*, 18 (2011) 67-76.
- CRUZEIRO, Maria, “A Reforma pombalina na história da Universidade”, in *Análise Social*, 24 (1988) 165-210.
- DONAVAN, Oliver, *Liberdade*, in LACOSTE, Jean-Yves (dir.), *Dicionário Crítico de Teologia*, São Paulo: Edições Loyola – Edições Paulinas, 2004, 1027-1030.
- ECHEVERRÍA, Javier, *Ciencia del bien y el mal*, Barcelona: Herder, 2007.
- ERNOUT, A. - MEILLET, A., *Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine. Histoire des Mots*, Paris: Librairie C. Klincksieck, 1967⁴.

- ESPINHA, Maria (coord.), *Novo Grande Dicionário da Língua Portuguesa Conforme o Acordo Ortográfico*, Lisboa: Texto Editora 2007.
- EZCURRA, Javier, “Emmanuel Lévinas y el rostro del otro”, in *Letras de Deusto*, 79 (1998) 111-126.
- FARIA, Anália, *O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget*, São Paulo: Ática, 1995³.
- FARIA, Luísa – RURATO, Paulo - SANTOS, Nelson, “Papel do autoconceito de competência cognitiva e da autoaprendizagem no contexto sócio laboral”, in *Análise Psicológica* 27 (2000) 203-219.
- FERMOSO, Estébanez, *La violencia en la escuela: El educador - pedagogo social escolar*, in PANTOJA, L. (org.), *Nuevos espacios de la educación social*, Bilbao: Universidad de Deusto, 1998, 81-102.
- FERNÁNDEZ, Aurelio, *Compendio de Teología Moral*, Madrid: Ediciones Palabra, 1999.
- FERREIRA, António, *Dicionário de Latim-Português*, Porto: Porto Editora, 1997.
- FERREIRA, Elisabete – LOPES, Amélia, “O gosto e o desgosto da escola. Cidadania, democracia e lógicas de participação juvenil nas escolas”, in *ELO*, 18 (2011) 77-84.
- FIGUEIREDO, Anísia, *Ensino Religioso, perspectivas pedagógicas*, Petrópolis: Vozes, 1995².
- FORMOSINHO, João, *A igualdade em educação*, in PIRES (et alter), *A construção social da educação escolar*, Rio Tinto: Edições ASA, 1991, 169-171.
- GOMES, Miguel, “Perfil do Professor de Religião e Moral”, in *Communio*, 1 (1989) 88-96.
- GUWY, France, *La asimetría del rostro: entrevista a Emmanuel Lévinas*, in MARTOS, Andres (coord.) *Emmanuel Lévinas. La filosofía como ética*, Valencia: Universidad de Valencia, 2008, 19-28.
- HOHMANN, Mary – WEIKART, David, *Educar a Criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009⁵.
- HUIZINGA, Johann, *Homo Ludens*, São Paulo: Perspetiva, 1999.
- JANELA, Almerindo, *Políticas Contemporâneas e Avaliação Educacional*, in AA.VV., *Reformas da Educação Pública - Democratização, Modernização, Neoliberalismo*, Porto: Edições Afrontamento, 2002, 123-125.
- KAYAMA, Shinji, *Paz*, in LACOSTE, Jean-Yves (dir.), *Dicionário crítico de Teologia*, São Paulo: Paulinas – Edições Loyola, 2004, 1364-1366.
- LAROUSSE, Pierre, *Grand Dictionnaire Universel du XIX Siècle. Français, Historique, Géographique, Mythologique, Bibliographique, Littéraire, Artistique, Scientifique, etc. etc.*, Paris: Administration du Grand Dictionnaire Universel, 1869.

- LEITE, Helena [et alter], “Ser cidadão na escola: na perspectiva dos alunos”, in *ELO*, 18 (2011) 243-266.
- LÉVINAS, Emmanuel, Emmanuel, *Totalidade e infinito*, Lisboa: Edições 70, 1980.
- LÉVINAS, Emmanuel, *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*, Petrópolis: Vozes, 2005².
- LÉVINAS, Emmanuel, *Humanismo do outro homem*, Petrópolis: Vozes, 1993.
- LEWIS, Charlton T. (coord.), *Latin Dictionary*, Oxford: Oxford University Press, 1989.
- Lippitz, Wilfried, “De rostro a rostro. Reflexiones sobre la relación entre pedagogía y ética según Lévinas”, in *Enrahonar - Quadernos de filosofia*, 22 (1994) 75-89.
- LOGAN, Maria, *Plano da Turma 6 do 5.º Ano*, Braga: Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2009.
- LÓPEZ, Rafael, *La enseñanza escolar de la Religión. Promoción Popular Cristiana*, Madrid: [s. n.], 1989.
- MACHADO, José, *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, vol II, Lisboa: Livros Horizonte, 1977³.
- MARQUES, Luciana, “A cultura democrática na gestão da escola pública: um estudo da análise do discurso dos conselheiros escolares”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (2011) 73-93.
- MARTÍNEZ, Julio, *Libertad religiosa y dignidade humana. Claves católicas de una gran conexión*, Madrid: San Pablo, 2009.
- MARTINS, Maria – MOGARRO, Maria, “A educação para a cidadania no século XXI”, in *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (2010) 185-202.
- MATOS, Margarida – CARVALHOSA, Susana, *A violência na escola: vítimas, provocadores e outros*, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2001.
- MENDONÇA, Kátia, *Acerca do mal: dialogando com Martin Buber e Emmanuel Lévinas*, in MENDONÇA, Kátia (org.), *Diálogos*, São Paulo: Pedro & João Editores, 2011, 33-68.
- MERINO, Eduardo, “Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad”, in *Athenea Digital*, 6 (2004) 47-55.
- MORA, José, *Liberdade*, in MORA, José (coord.), *Dicionário de Filosofia de Bolsillo*, Madrid: Alianza Editorial, 1988.
- NAVARRO, Olivia, “El ‘rostro’ del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas”, in *Contrastes*, 13 (2008) 177-194.
- NÉRICI, Imídeo, *Didática Geral Dinâmica*, São Paulo: Atlas, 1987¹⁰.
- NUNES, Tomaz, *O perfil do docente de Educação Moral e Religiosa Católica*, in AA.VV., *Fórum de EMRC*, Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2005.

- OLIVEIRA, Helena – COSTA, Paulo, *Motivar para aprender — o que fazer?*, in AA.VV., *Atas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa*, Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra, 2009, 225-230.
- OLIVEIRA, Miguel, *História Eclesiástica de Portugal*, Lisboa: União Gráfica, 1948².
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia – ARAÚJO, Sara, “O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação”, in *Análise Psicológica*, 22 (2004) 81-93.
- PAIVA, Márcio – DIAS, Pires, “O enigma do mal no pensamento de Emmanuel Lévinas”, in *Filosofia Unisinos*, 13 (2012) 134-150.
- PAJER, Flávio, “O Ensino Religioso na União Europeia: modelos, tendências, desafios”, in *Pastoral Catequética*, 8 (2007) 75-88.
- PAPALIA, Diane – OLDS, Sally – FELDMAN, Ruth, *Desenvolvimento Humano*, São Paulo: Décima Edição, 2006⁸.
- PATA, Arnaldo, *Revolução e cidadania. Organização, funcionamento e ideologia da Guarda Nacional (1820-39)*, in NUNES, Henrique – CAPELA, José, *O Mundo Continuará a Girar. Prémio Victor de Sá de História Contemporânea, 20 anos (1992-2011)*, Braga: Conselho Cultural da Universidade do Minho, 2011, 153-158.
- PEREIRA, Jorge, “Uma Perspetiva sobre o Perfil do Professor”, in *Pastoral Catequética*, 5 (2006) 97-123.
- PINHEIRO, José, “O papel da escola num contexto multicultural e intercultural”, in *ELO*, 18 (2011) 145-266.
- PINO, Juste, *La violencia como respuesta en algunos problemas de inadaptación social: campos de acción de la educación social*, in PANTOJA, L. (org.), *Nuevos espacios de la educación social*, Bilbao: Universidad de Deusto, 1998, 121-139.
- PINTASSILGO, Joaquim – MOGARRO, Maria, *Educação, cidadania e alfabetização em contexto revolucionário*, in SEIÇA, Aline [et alter], *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*, Porto: Porto Editora, 2009, 51-68.
- PINTASSILGO, Joaquim, *A componente socializadora do currículo escolar oitocentista*, in FERNANDES, Margarida (org.), *O Particular e o Global no Virar do Milénio. Cruzar Saberes em Educação. Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2002, 549-557.
- PINTASSILGO, Joaquim, *Educação liberal e conformação social: dos catecismos constitucionais aos manuais de civildade*, in AA.VV., *III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – Escolas, culturas e identidades*, Vol I, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 233-239.

- PONTINHA, Rodrigo, *Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, Porto: Editorial Domingos Barreira, 1998.
- PORÉE, Jérôme, *Mal, sofrimento, dor*, in CANTO-SPERBER, Monique, *Dicionário de Ética e Filosofia Moral*, São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003, 108-115.
- PORTER, Jean, *Justiça*, in LACOSTE, Jean-Yves (dir.), *Dicionário crítico de Teologia*, São Paulo: Paulinas – Edições Loyola, 2004, 968-971.
- PUECELL, Michael. “La significación ética de la illeidad (Emmanuel Lévinas)”, in *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 72-73 (1998) 89-103.
- RAMOS, Rui, “Para uma história política da cidadania em Portugal”, in *Análise Social*, 39 (2004) 547-569.
- RATZINGER, Joseph, *Introdução ao Cristianismo*, São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- REINER, Hans, *Bueno y malo: Origen y esencia de las distinciones morales fundamentales*, Madrid: Encuentro, 1995².
- REIS, Jaime, *O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação*, in AA.VV., *Colóquio Educação e Sociedade*, Vol. II, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.
- RICOEUR, Paul, *Amor y Justicia*, Madrid: Caparrós Editores, 1990.
- RICOEUR, Paul, *historia y verdad*, Madrid: Ediciones Encuentro, 1990.
- RICOEUR, Paul, *Le Mal, Un défi à la philosophie et à la théologie*, Genève: Labor et Fides, 1986.
- RINO, João, *O Jogo, Interações e Matemática*, Lisboa: APM, 2004.
- RUIZ, Pedro, “La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad”, in *Revista Española de Pedagogía*, 227 (2004) 5-30.
- SANCHES, Acácio, “O tema do Temor de Deus nas Missões Populares”, in *Communio*, 19 (2002) 433-445.
- SANCHES, Acácio, *Utilização das Tecnologias no ensino de Educação Moral e Religiosa Católica*, in *Jornadas de Ensino de Informática 2012*, Braga: Universidade Católica Portuguesa, 2012, 1-8, disponível em: https://docs.google.com/file/d/0BwPdSVzX_vqQbHdzNTB4Tko4TjQ/edit?usp=sharing.
- SANCHES, Acácio, *Utilização das TIC nas aulas de EMRC, perspectiva dos professores*, disponível em: https://docs.google.com/spreadsheet/ccc?key=0Agp_dSVzX_vqQdHk0RG5_PNFF5UVdxOTNYYkhRTE13ZEE&usp=sharing.
- SARMENTO, Teresa, “Fazer a escola acontecer: a colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania”, in *ELO*, 18 (2011) 36-49.
- SARTRE, Jean-Paul, *O ser e o nada. Ensaio de ontologia fenomenológica*, Petrópolis, Vozes, 2007¹⁵.

- SERRALHEIRO, Deolinda, *A Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Portuguesa. Reforma do Sistema Educativo*, Lisboa: Editora Rei dos Livros, 1990.
- SERRALHEIRO, Deolinda, *O Acto Educativo Religioso e Moral*, Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 1996.
- SILVA, António, *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, Vol. III, Lisboa: Editorial Confluência, 1951.
- SÍVERES, Luiz – MELO, Paulo, “A pedagogia da hospitalidade a partir da filosofia da alteridade em LÉVINAS”, in *Conjectura*, 17 (2012) 34-48.
- TANQUEREY, *Compêndio de Theologia Dogmática*, Vol. 7, Tomo 3, Viseu: Revista Católica, 1902.
- TEIXEIRA, Isabel – RITA, Ana, “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: breve balanço e novas questões”, in *Sociologia*, 20 (2010) 331-350.
- THEMUDO, Marina, “Solipsismo. Viagens de Wittgenstein à volta de uma questão”, in *Revista Filosófica de Coimbra*, 1 (1992) 83-96.
- TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes – Universidade Caxias do Sul, 1980².
- VALENTE, David, *Liberdade Religiosa. Nova Lei anotada e comentada. Liberdade Religiosa. Ensino da Disciplina de Religião e Moral. Assistência Religiosa. Benefícios Fiscais e Segurança Social. Legislação Complementar. Jurisprudência*, Lisboa: Dislivro, 2002.
- VALLEJOS, Ramón, “La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas”, in *Teoría de la educación*, 22 (2010) 43-61.
- VIDAL, Marciano, *Moral de Atitudes*, Madrid: Perpetuo Socorro Editorial, 1988.
- VILLAR, Mauro, *Dicionário do Português Atual Houaiss*, Lisboa: Círculo de Leitores, 2011.
- WEBER, Thadeu, *Hegel: Liberdade, Estado e História*, Petrópolis: Vozes, 1993.

ANEXOS

Anexo 1 — Alunos e seu agregado familiar

Aluno			Agregado Familiar							
Nome	SASE	Idade a 15 Set.	Parentesco do E.E	Pai			Mãe			N.º pessoas Agreg. familiar
				Idade	Habilitações	Profissão	Idade	Habilitações	Profissão	
01. XXXXXXXX	B	9	Pai	44	9.º Ano	Metalúrgico	41	6.º Ano	Aux. Educação	3
02. XXXXXXXX	A	10	Mãe	47	12.º Ano	Escriturário	43	12.º Ano	Desempregada	4
03. XXXXXXXX	-	9	Mãe	48	Licenciado	Professor	44	12.º Ano	Floricultora	4
04. XXXXXXXX	A	9	Avó	-	-	-	31	12.º Ano	Comercial	4
05. XXXXXXXX	-	9	Mãe	-	-	-	-	-	Emp. Café	-
06. XXXXXXXX	A	10	Mãe	35	6.º Ano	Carpinteiro	35	9.º Ano	Doméstica	4
07. XXXXXXXX	B	10	Mãe	41	4.º Ano	Hotelaria	38	6.º Ano	Costureira	4
08. XXXXXXXX	B	10	Mãe	42	6.º Ano	Mecânico	42	6.º Ano	Desempregada	4
09. XXXXXXXX	-	9	Mãe	41	9.º Ano	Motorista	31	9.º Ano	Emp. Balcão	4
10. XXXXXXXX	A	10	Irmã	49	4.º Ano	Op. C. Civil	53	4.º Ano	Desempregada	4
11. XXXXXXXX	-	10	Mãe	37	9.º Ano	Motorista	35	9.º Ano	Emp. Balcão	3
12. XXXXXXXX	B	10	Mãe	-	-	-	38	6.º Ano	Emp. Balcão	2
13. XXXXXXXX	-	10	Mãe	49	12.º Ano	Topógrafo	43	Bacharel	T. Turismo	3
14. XXXXXXXX	-	10	Mãe	37	6.º Ano	Impermeabil.	36	9.º Ano	Emp. Balcão	4
15. XXXXXXXX	-	10	Pai	40	9.º Ano	Cabeleireiro	34	6.º Ano	Emp. Balcão	4
16. XXXXXXXX	-	9	Mãe	42	6.º Ano	Fiel Armaz.	39	9.º Ano	Caixeira	4
17. XXXXXXXX		9	Irmã	45	Licenciado	Desempreg.	-	-	-	3
18. XXXXXXXX	-	9	Mãe	45	12.º Ano	-	45	10.º Ano	-	4
19. XXXXXXXX	A	10	Mãe	-	-	-	47	4.º Ano	Desempregada	4
20. XXXXXXXX	A	10	Mãe	50	11.º Ano	Mont. Metal.	42	11.º Ano	Desempregada	5

Anexo 2 — Percurso escolar dos alunos

Aluno		Percurso Escolar			
Nome	Idade a 15 Set.	N.º Retenções	Disciplinas		
			Maior Dificuldade.	c/ Apoio Pedagógico	Preferidas
01. XXXXXXXX	9	-	Matemática	-	-
02. XXXXXXXX	10	-	-	-	Port., Mat.
03. XXXXXXXX	9	-	Português	-	Mat.
04. XXXXXXXX	9	-	-	-	-
05. XXXXXXXX	9	-	-	-	-
06. XXXXXXXX	10	-	Matemática	-	Port.
07. XXXXXXXX	10	-	-	-	-
08. XXXXXXXX	10	-	-	-	-
09. XXXXXXXX	9	-	Português	-	Mat.
10. XXXXXXXX	10	-	-	-	Mat.
11. XXXXXXXX	10	-	-	-	-
12. XXXXXXXX	10	-	Matemática	-	-
13. XXXXXXXX	10	-	-	-	-
14. XXXXXXXX	10	-	-	-	-
15. XXXXXXXX	10	-	-	-	-
16. XXXXXXXX	9	-	Inglês	-	Mat.
17. XXXXXXXX	9	-	Português	Português	Mat., E.F.
18. XXXXXXXX	9	-	-	-	-
19. XXXXXXXX	10	-	-	-	-
20. XXXXXXXX	10	-	-	-	-

Anexo 3 — Conteúdos a lecionar e conteúdos propostos

	Conteúdos a lecionar para desenvolver a Unidade Letiva 4: «Promover a concórdia»	Conteúdos propostos no Programa da disciplina para a Unidade Letiva 4: «Promover a concórdia»
1	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de «concórdia»: conhecer o significado de «concórdia»; compreender conceitos relacionados com a palavra «concórdia». 	—
2	<ul style="list-style-type: none"> • A importância da concórdia para a cidadania: aprender as principais atitudes que promovem a concórdia, para construir uma cidadania responsável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção da concórdia nas relações interpessoais.
3	<ul style="list-style-type: none"> • A liberdade de escolha: compreender a importância da liberdade para fazer escolhas, conhecer alguns limites da liberdade. 	—
4	<ul style="list-style-type: none"> • O agir moral: conhecer as consequências de fazer ou não fazer o bem; considerar que fazer o bem é uma opção pessoal; conhecer a regra de ouro da moral; conhecer princípios da sabedoria popular que convidam a fazer o bem; conhecer as palavras de Jesus sobre fazer o bem. 	—
5	<ul style="list-style-type: none"> • O exercício da vontade na tomada de decisões: saber fundamentar as razões das opções individuais, conhecer os limites internos e externos ao exercício da vontade. 	—
6	<ul style="list-style-type: none"> • Opções e suas consequências: conhecer as consequências das ações a nível pessoal e social; aprender a avaliar as consequências das opções individuais. 	—
7	<ul style="list-style-type: none"> • O mal natural, o mal moral e o pecado: compreender conceitos relacionados com a palavra «mal»; conhecer o significado de mal natural, mal moral e pecado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Significados da palavra mal: a doença, o sofrimento humano provocado pela morte ou infortúnio de alguém, as catástrofes naturais, o sofrimento que outras pessoas nos infligem ou que infligimos a outrem. • O mal moral: o antónimo de «fazer o bem», «fazer aos outros o que não gostamos que nos façam a nós», «não fazer aos outros o que gostaríamos que fizessem a nós», «fazer do outro um instrumento nas minhas mãos», «infligir sofrimento a mim mesmo ou ao outro». • Mal moral e pecado: a dimensão ética e a dimensão religiosa. • Manifestações do mal moral no mundo e na vida pessoal: guerra, conflitos, violência, mentira, injustiça, avarizia, maledicência, ganância, ódio.
8	<ul style="list-style-type: none"> • A importância do perdão para promover a concórdia: perceber a importância do perdão para promover a concórdia; compreender a importância do perdão para reatar laços sociais, interpretar textos da Bíblia sobre o perdão; aprender a perdoar como opção livre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perdão no Antigo Testamento: Sir 28,1-7: Perdoar o outro e recusar a vingança • Perdão no Novo Testamento: Mt 18,21-35: «Perdoar até setenta vezes sete» e parábola do rei misericordioso e justo. • Etapas para a superação do mal moral e dos conflitos que dele resultam.
9	<ul style="list-style-type: none"> • A importância da paz para promover a concórdia: conhecer produções culturais sobre a paz, reconhecer a paz como veículo para reestabelecer a concórdia. 	—

Anexo 4 — Conteúdos lecionar e conteúdos das Unidades Letivas do 5.º ano

	Conteúdos a lecionar para desenvolver a Unidade Letiva 4: «Promover a concórdia»	Conteúdos propostos nas outras Unidades Letivas relacionados com a Unidade Letiva 4: «Promover a concórdia»
1	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de «concórdia»: conhecer o significado de «concórdia»; compreender conceitos relacionados com a palavra «concórdia». 	<p>Unidade Letiva 1: «Viver juntos»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Viver juntos: necessidade de consensos quanto às formas de agir. • Valores essenciais para a convivência: o respeito, a paz, a verdade, a justiça, a bondade. <p>U. Letiva 3: «Jesus, um homem para os outros»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contra a exclusão, a inclusão no amor de Deus: inclusão dos marginalizados, dos pobres, dos doentes, dos excluídos.
2	<ul style="list-style-type: none"> • A importância da concórdia para a cidadania: aprender as principais atitudes que promovem a concórdia, para construir uma cidadania responsável. 	<p>Unidade Letiva 5: «A fraternidade»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integração nos grupos: colaboração com os outros, aceitação dos outros e das suas características pessoais, disponibilidade para ouvir, participação nas atividades do grupo.
3	<ul style="list-style-type: none"> • A liberdade de escolha: compreender a importância da liberdade para fazer escolhas, conhecer alguns limites da liberdade. 	—
4	<ul style="list-style-type: none"> • O agir moral: conhecer as consequências de fazer ou não fazer o bem; considerar que fazer o bem é uma opção pessoal; conhecer a regra de ouro da moral; conhecer princípios da sabedoria popular que convidam a fazer o bem; conhecer as palavras de Jesus sobre fazer o bem. 	—
5	<ul style="list-style-type: none"> • O exercício da vontade na tomada de decisões: saber fundamentar as razões das opções individuais, conhecer os limites internos e externos ao exercício da vontade. 	<p>Unidade Letiva 5: «A fraternidade»</p> <ul style="list-style-type: none"> • O delito de opinião: quando as pessoas são discriminadas por pensarem de maneira diferente.
6	<ul style="list-style-type: none"> • Opções e suas consequências: conhecer as consequências das ações a nível pessoal e social; aprender a avaliar as consequências das opções individuais. 	<p>Unidade Letiva 1: «Viver juntos»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Querer viver de forma pacífica com os outros: definição de algumas regras de convivência no espaço da sala de aula, das razões de cada regra e das consequências da sua não aplicação.
7	<ul style="list-style-type: none"> • O mal natural, o mal moral e o pecado: compreender conceitos relacionados com a palavra «mal»; conhecer o significado de mal natural, mal moral e pecado. 	<p>U. Letiva 3: «Jesus, um homem para os outros»</p> <ul style="list-style-type: none"> • O pecado, o arrependimento e o perdão de Deus e dos homens.
8	<ul style="list-style-type: none"> • A importância do perdão para promover a concórdia: perceber a importância do perdão para promover a concórdia; compreender a importância do perdão para reatar laços sociais, interpretar textos da Bíblia sobre o perdão; aprender a perdoar como opção livre. 	
9	<ul style="list-style-type: none"> • A importância da paz para promover a concórdia: conhecer produções culturais sobre a paz, reconhecer a paz como veículo para reestabelecer a concórdia. 	<p>Unidade Letiva 1: «Viver juntos»</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Decálogo (Ex 20,1-11): Deus quer a paz na relação entre as pessoas.

Anexo 5 — Conteúdos do 1º ciclo e conteúdos a lecionar

	5º. Ano — Unidade Letiva 4 «Promover a concórdia» CONTEÚDOS A LECIONAR	Conteúdos da disciplina de EMRC no 1.º Ciclo do Ensino Básico relacionados com os temas a lecionar
1	• Definição de “concórdia”: conhecer o significado de “Concórdia”; compreender conceitos relacionados com a palavra “concórdia”.	1.º ano — Unidade Letiva 3: «Ser humilde» • Ser simples: acolher os outros e respeitá-los, qualquer que seja a sua proveniência (classe social, raça, etnia).
2	• A importância da concórdia para a cidadania: aprender as principais atitudes que promovem a concórdia, para construir uma cidadania responsável.	2.º ano — Unidade Letiva 3: «Ser amigo» • O outro de quem sou amigo é diferente de mim — aceitar a diversidade (raça, condição social, género, ideias, modos de viver...)
3	• A liberdade de escolha: compreender a importância da liberdade para fazer escolhas, conhecer alguns limites da liberdade.	2.º ano — Unidade Letiva 1: «Ter autodomínio» • «Nem tudo o que me apetece fazer é bom para mim ou para os outros».
4	• O agir moral: conhecer as consequências de fazer ou não fazer o bem; considerar que fazer o bem é uma opção pessoal; conhecer a regra de ouro da moral; conhecer princípios da sabedoria popular que convidam a fazer o bem; conhecer as palavras de Jesus sobre fazer o bem.	1.º ano — U. Letiva 1: «ter um coração bondoso» • Significado da expressão «ser bondoso» Fazer o bem, sem olhar a quem; Ser bom para todos. • Querer o bem dos outros, mesmo que me sejam antipáticos.
5	• O exercício da vontade na tomada de decisões: saber fundamentar as razões das opções individuais, conhecer os limites internos e externos ao exercício da vontade.	2.º ano — Unidade Letiva 1: «Ter autodomínio» • «Sou teimoso!»; «Faço sempre o que me apetece!»: consequências para mim e para os outros • «Tudo me é permitido, mas nem tudo me convém»: 1Cor 10,23-24
6	• Opções e suas consequências: conhecer as consequências das ações a nível pessoal e social; aprender a avaliar as consequências das opções individuais.	1.º ano — U. Letiva 1: «ter um coração bondoso» • O bem que fazemos aos outros é bom para nós próprios e para os outros.
7	• O “mal” natural, o “mal” moral e o pecado: compreender conceitos relacionados com a palavra “mal”; conhecer o significado de mal natural, mal moral e pecado.	—
8	• A importância do perdão para promover a concórdia: perceber a importância do perdão para promover a concórdia; compreender a importância do perdão para reatar laços sociais, interpretar textos da Bíblia sobre o perdão; aprender a perdoar como opção livre.	4.º ano — Unidade Letiva 4: «A Páscoa e o perdão» • O Papa João Paulo II perdoou a Ali Agca, que lhe fez mal e o quis matar. • Perdoar e ser capaz de pedir perdão quando se cometeu um erro. • O perdão traz a paz a nós próprios e aos outros. • É sempre possível recomeçar, mesmo quando o erro cometido é grave.
9	• A importância da paz para promover a concórdia: conhecer produções culturais sobre a paz, reconhecer a paz como veículo para reestabelecer a concórdia.	2.º ano — Unidade Letiva 3: «Ser amigo» • Ser amigo implica ser pacífico e agradável na relação com os outros. 2.º ano — Unidade Letiva 5: «Deus é amor» • Jesus anunciou um Deus que é construtor da paz e pede-nos para sermos construtores da paz

Anexo 6 — Ficha de Trabalho: Como promover a concórdia



Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches
Ano letivo 2012/2013

Aluno: _____

Ano: ____ Turma: ____ . Data: ____/____/____

Como promover a concórdia?

1. Construindo a **UNIÃO**, isto é, a ligação entre pessoas com o objetivo de estabelecer uma convivência estável em benefício de todos.

Exemplo: _____

2. Estabelecendo a **HARMONIA**, isto é, as boas relações entre as pessoas, organizadas segundo regras de comportamento e convivência.

Exemplo: _____

3. Procurando o **ENTENDIMENTO**, que é o encontro de interesses e vontades entre as pessoas.

Exemplo: _____

4. Tentando estabelecer um **ACORDO**, que acontece quando as pessoas chegam a um entendimento a respeito de qualquer assunto.

Exemplo: _____

5. Lutando pela **CONCILIAÇÃO**, ajustando, acomodando ou combinando interesses ou opiniões diferentes, tendo em vista o entendimento entre as pessoas ou grupos.

Exemplo: _____

6. Fazendo a **PAZ**, que significa ausência de conflitos, lutas e violência entre as pessoas, proporcionando um estado de calma, sossego e tranquilidade.

Exemplo: _____

Anexo 7 — Ficha de Formativa: Regra de “ouro” e provérbios sobre o bem



Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches
Ano letivo 2012/2013

Aluno: _____

Ano: ____ Turma: ____ . Data: ____/____/____

Regra de “ouro” e provérbios sobre o bem

A. Completa as seguintes frases:

1. Faz o _____ e evita o _____.
2. Não faças aos _____ o que não _____ que te façam a ti.
3. Faz aos _____ o que _____ que te façam a ti.
4. Nunca te _____ do _____ que fizeres.
5. Fazer o _____, sem olhar a _____.
6. Nunca é tarde para _____ o _____.
7. Fazer o _____ pelo _____ e não pela _____.

B. Escolhe uma das afirmações anteriores e faz um desenho que mostre o seu significado.



Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches
Ano letivo 2012/2013

PROMOVER A CONCÓRDIA UL-4

Ano: ____ Turma: ____

Aluno(a): _____



FICHA DE OBSERVAÇÃO: O BEM E O MAL

1. Observa o objeto que colocaste sobre o círculo no canto superior direito desta **FICHA DE OBSERVAÇÃO** e responde:



a) Como classificas este objeto?

Bom Mau Nem bom nem mau, depende do uso que se lhe der.

b) Na tua opinião, que uso bom pode ter este objeto: _____

c) Na tua opinião, que uso mau pode ter este objeto: _____

d) No caso de darmos um mau uso a este objeto, quem deve ser responsabilizado?

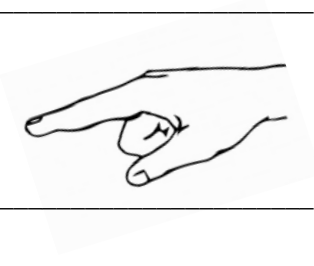
Os fabricantes Os encarregados de educação Os vendedores Quem o usa.

Porquê? _____

2. Utilizando a vista e o olfacto, analisa novamente o objeto e diz o que gostavas de fazer com ele. Justifica a tua opção.



3. Que consequências pode haver para alguém que colocar um dedo sobre a chama de uma vela acesa?



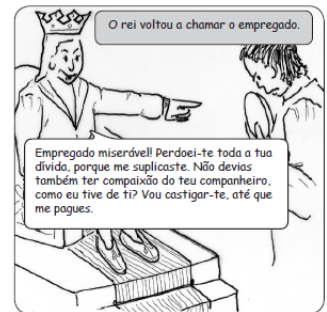
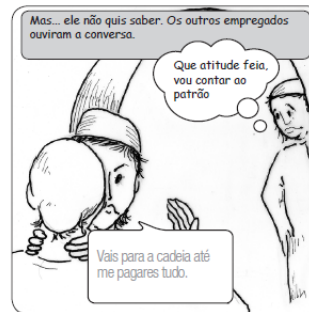
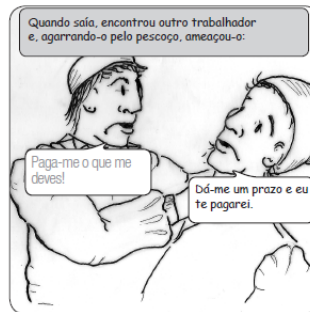
Anexo 9 — Correção do Trabalho de casa: Ficha 63 do Manual do Aluno

FICHA 63 (CA 104)



Lê o texto de Mt 18, 21-35 (MA 141).

1 Completa a banda desenhada, e ilustra-a, baseando-te no texto de Mt 18, 21-35.



2 Assinala o significado da expressão *setenta vezes sete*.

- a) Nunca.
- b) Algumas vezes.
- c) Infinitamente.
- d) Poucas.

2 Assinala o significado da expressão *setenta vezes sete*.

- a) Nunca.
- b) Algumas vezes.
- c) Infinitamente.
- d) Poucas.

3 A história que Jesus nos conta, refere um rei que quer fazer contas com os seus empregados.
Assinala com **V** (Verdadeiro) ou **F** (Falso) cada uma das seguintes frases.

- a) O rei soube perdoar.
- b) O primeiro empregado devia pouco ao rei.
- c) O primeiro empregado pediu para ser perdoado.
- d) O empregado encontrou outro homem que também lhe devia dinheiro.
- e) O rei ajudou os dois empregados e ofereceu-lhes uma recompensa.
- f) O rei fez justiça.

4 Encontra os sinais de perdão autêntico, assinalando as frases que os exprimem.

- a) Desejar ao outro o que o outro deseja para mim.
- b) Nada fazer, quando as relações são difíceis.
- c) Desistir da vingança.
- d) Desenvolver o ressentimento.
- e) Desejar o bem a todos.
- f) Ajudar a pessoa que nos magoou.

Anexo 10 — Texto para dramatizar: O homem que não sabia perdoar

O HOMEM QUE NÃO SABIA PERDOAR

(Cf. *Mt* 18, 21-35)

(No palácio do rei)

Rei:

Vou arrumar as contas com os meus administradores. Que entre o tesoureiro!

(Para o tesoureiro:) Diz-me quem são os administradores dos meus bens que têm dívidas para comigo.

Tesoureiro:

Majestade, tenho aqui alguns, mas o Malaquias é o que te deve mais. A soma é tão grande que muito dificilmente vai conseguir pagar tudo o que te deve.

Rei:

Chamem-no e tragam-no à minha presença.

(Entra o Malaquias)

Rei:

Malaquias, sei que tens uma dívida para comigo muitíssimo elevada.

Como pensas pagar-ma?

Malaquias:

Senhor, agora não tenho como, mas se esperares mais uns dois meses, hei-de conseguir pagar tudo.

Rei:

Malaquias, já esperei tempo suficiente. Há vários anos que me vais pedindo dinheiro e nunca amortizaste nada. Como vais conseguir, em dois meses, pagar-me uma tão grande soma?

(Para o tesoureiro:) Vendam-no como escravo, bem como a sua mulher, os seus filhos e tudo quanto tem.

Malaquias:

(Ajoelha-se e começa a soluçar:) Senhor, imploro-te por amor de Deus misericordioso, tem piedade dos meus filhos e da minha mulher; tem piedade de mim também. Tem paciência que eu pagarei tudo o que te devo.

Rei:

Malaquias, tu nunca hás-de ter dinheiro para me pagar esta dívida, mas o meu coração deixou-se levar pela compaixão, por isso, vai em paz. Nada me deves a partir de agora. És um homem livre.

Malaquias:

Obrigado, Senhor, não sei como te agradecer. *(Sai)*

(Na rua. José aproxima-se de Malaquias)

José:

Olá Malaquias, como estás? A tua cara transpõe felicidade. O que te aconteceu?

Malaquias:

Nada tens a ver com isso! Paga-me imediatamente o que me deves. Preciso do dinheiro que te emprestei para refazer a minha vida.

José:

Malaquias, meu amigo, neste momento não tenho com que te pagar. Mas se puderes esperar uns dias, já terei dinheiro disponível para te dar o que te pertence, afinal a soma é tão pequena.

Malaquias:

(Atira-se ao pescoço de José) Meu grande patife, deves-me este dinheiro há um longo mês e não me queres pagar já? Achas que foi pouco tempo? A minha paciência esgotou-se.

(Para um soldado que chega:) Leva este homem e coloca-o na cadeia até que ele me pague o que me deve.

(O soldado sai com o prisioneiro)

(No palácio do rei)

Rei:

Então o que vos traz aqui?

Tesoureiro: Senhor, o Malaquias, assim que saiu do palácio, encontrou um homem que lhe devia pouquíssimo dinheiro. Mandou-o para a prisão e não teve o mínimo de compaixão por ele.

Rei:

Ah, homem malvado. Tragam-no imediatamente à minha presença.

(Trazem Malaquias e o rei dirige-se a ele:) Homem sem coração; perdoei-te a tua enorme dívida, não devias ter tido compaixão do pobre José que te devia tão pouco? Não te mostraste digno da minha misericórdia.

(Para o soldado:) Leva-o para a prisão. Não sairá de lá enquanto não me pagar tudo quanto me deve, pois nunca aprendeu o que é o perdão.

Anexo 11 — Organização dos grupos e das personagens para a dramatização

Trabalho de EMRC

Objetivo: Dramatização do texto: «O homem que não sabia perdoar». Ver: Manual do Aluno, págs. 143-144, baseado no capítulo 18 do Evangelho de S. Mateus (Mt 18, 21-35).

Método: Organizar grupos de quatro elementos, segundo as personagens: Rei, Tesoureiro, Malaquias e José. Durante uma semana ensaiam entre si e apresentam o teatro na aula seguinte.

Pertenço ao grupo: 1.

A minha personagem é: Rei.

Trabalho de EMRC

Objetivo: Dramatização do texto: «O homem que não sabia perdoar». Ver: Manual do Aluno, págs. 143-144, baseado no capítulo 18 do Evangelho de S. Mateus (Mt 18, 21-35).

Método: Organizar grupos de quatro elementos, segundo as personagens: Rei, Tesoureiro, Malaquias e José. Durante uma semana ensaiam entre si e apresentam o teatro na aula seguinte.

Pertenço ao grupo: 1.

A minha personagem é: Tesoureiro.

Trabalho de EMRC

Objetivo: Dramatização do texto: «O homem que não sabia perdoar». Ver: Manual do Aluno, págs. 143-144, baseado no capítulo 18 do Evangelho de S. Mateus (Mt 18, 21-35).

Método: Organizar grupos de quatro elementos, segundo as personagens: Rei, Tesoureiro, Malaquias e José. Durante uma semana ensaiam entre si e apresentam o teatro na aula seguinte.

Pertenço ao grupo: 1.

A minha personagem é: Malaquias.

Trabalho de EMRC

Objetivo: Dramatização do texto: «O homem que não sabia perdoar». Ver: Manual do Aluno, págs. 143-144, baseado no capítulo 18 do Evangelho de S. Mateus (Mt 18, 21-35).

Método: Organizar grupos de quatro elementos, segundo as personagens: Rei, Tesoureiro, Malaquias e José. Durante uma semana ensaiam entre si e apresentam o teatro na aula seguinte.

Pertenço ao grupo: 1.

A minha personagem é: José.

Trabalho de EMRC

Objetivo: Dramatização do texto: «O homem que não sabia perdoar». Ver: Manual do Aluno, págs. 143-144, baseado no capítulo 18 do Evangelho de S. Mateus (Mt 18, 21-35).

Método: Organizar grupos de quatro elementos, segundo as personagens: Rei, Tesoureiro, Malaquias e José. Durante uma semana ensaiam entre si e apresentam o teatro na aula seguinte.

Pertenço ao grupo: 2.

A minha personagem é: Rei.

Trabalho de EMRC

Objetivo: Dramatização do texto: «O homem que não sabia perdoar». Ver: Manual do Aluno, págs. 143-144, baseado no capítulo 18 do Evangelho de S. Mateus (Mt 18, 21-35).

Método: Organizar grupos de quatro elementos, segundo as personagens: Rei, Tesoureiro, Malaquias e José. Durante uma semana ensaiam entre si e apresentam o teatro na aula seguinte.

Pertenço ao grupo: 2.

A minha personagem é: Tesoureiro.

Trabalho de EMRC

Objetivo: Dramatização do texto: «O homem que não sabia perdoar». Ver: Manual do Aluno, págs. 143-144, baseado no capítulo 18 do Evangelho de S. Mateus (Mt 18, 21-35).

Método: Organizar grupos de quatro elementos, segundo as personagens: Rei, Tesoureiro, Malaquias e José. Durante uma semana ensaiam entre si e apresentam o teatro na aula seguinte.

Pertenço ao grupo: 2.

A minha personagem é: Malaquias.

Trabalho de EMRC

Objetivo: Dramatização do texto: «O homem que não sabia perdoar». Ver: Manual do Aluno, págs. 143-144, baseado no capítulo 18 do Evangelho de S. Mateus (Mt 18, 21-35).

Método: Organizar grupos de quatro elementos, segundo as personagens: Rei, Tesoureiro, Malaquias e José. Durante uma semana ensaiam entre si e apresentam o teatro na aula seguinte.

Pertenço ao grupo: 2.

A minha personagem é: José.

Trabalho de EMRC

Objetivo: Dramatização do texto: «O homem que não sabia perdoar». Ver: Manual do Aluno, págs. 143-144, baseado no capítulo 18 do Evangelho de S. Mateus (Mt 18, 21-35).

Método: Organizar grupos de quatro elementos, segundo as personagens: Rei, Tesoureiro, Malaquias e José. Durante uma semana ensaiam entre si e apresentam o teatro na aula seguinte.

Pertenço ao grupo: 3.

A minha personagem é: Rei.

Trabalho de EMRC

Objetivo: Dramatização do texto: «O homem que não sabia perdoar». Ver: Manual do Aluno, págs. 143-144, baseado no capítulo 18 do Evangelho de S. Mateus (Mt 18, 21-35).

Método: Organizar grupos de quatro elementos, segundo as personagens: Rei, Tesoureiro, Malaquias e José. Durante uma semana ensaiam entre si e apresentam o teatro na aula seguinte.

Pertenço ao grupo: 3.

A minha personagem é: Tesoureiro.

Trabalho de EMRC

Objetivo: Dramatização do texto: «O homem que não sabia perdoar». Ver: Manual do Aluno, págs. 143-144, baseado no capítulo 18 do Evangelho de S. Mateus (Mt 18, 21-35).

Método: Organizar grupos de quatro elementos, segundo as personagens: Rei, Tesoureiro, Malaquias e José. Durante uma semana ensaiam entre si e apresentam o teatro na aula seguinte.

Pertenço ao grupo: 3.

A minha personagem é: Malaquias.

Trabalho de EMRC

Objetivo: Dramatização do texto: «O homem que não sabia perdoar». Ver: Manual do Aluno, págs. 143-144, baseado no capítulo 18 do Evangelho de S. Mateus (Mt 18, 21-35).

Método: Organizar grupos de quatro elementos, segundo as personagens: Rei, Tesoureiro, Malaquias e José. Durante uma semana ensaiam entre si e apresentam o teatro na aula seguinte.

Pertenço ao grupo: 3.

A minha personagem é: José.

Trabalho de EMRC

Objetivo: Dramatização do texto: «O homem que não sabia perdoar». Ver: Manual do Aluno, págs. 143-144, baseado no capítulo 18 do Evangelho de S. Mateus (Mt 18, 21-35).

Método: Organizar grupos de quatro elementos, segundo as personagens: Rei, Tesoureiro, Malaquias e José. Durante uma semana ensaiam entre si e apresentam o teatro na aula seguinte.

Pertenço ao grupo: 4.

A minha personagem é: Rei.

Trabalho de EMRC

Objetivo: Dramatização do texto: «O homem que não sabia perdoar». Ver: Manual do Aluno, págs. 143-144, baseado no capítulo 18 do Evangelho de S. Mateus (Mt 18, 21-35).

Método: Organizar grupos de quatro elementos, segundo as personagens: Rei, Tesoureiro, Malaquias e José. Durante uma semana ensaiam entre si e apresentam o teatro na aula seguinte.

Pertenço ao grupo: 4.

A minha personagem é: Tesoureiro.

Trabalho de EMRC

Objetivo: Dramatização do texto: «O homem que não sabia perdoar». Ver: Manual do Aluno, págs. 143-144, baseado no capítulo 18 do Evangelho de S. Mateus (Mt 18, 21-35).

Método: Organizar grupos de quatro elementos, segundo as personagens: Rei, Tesoureiro, Malaquias e José. Durante uma semana ensaiam entre si e apresentam o teatro na aula seguinte.

Pertenço ao grupo: 4.

A minha personagem é: Malaquias.

Trabalho de EMRC

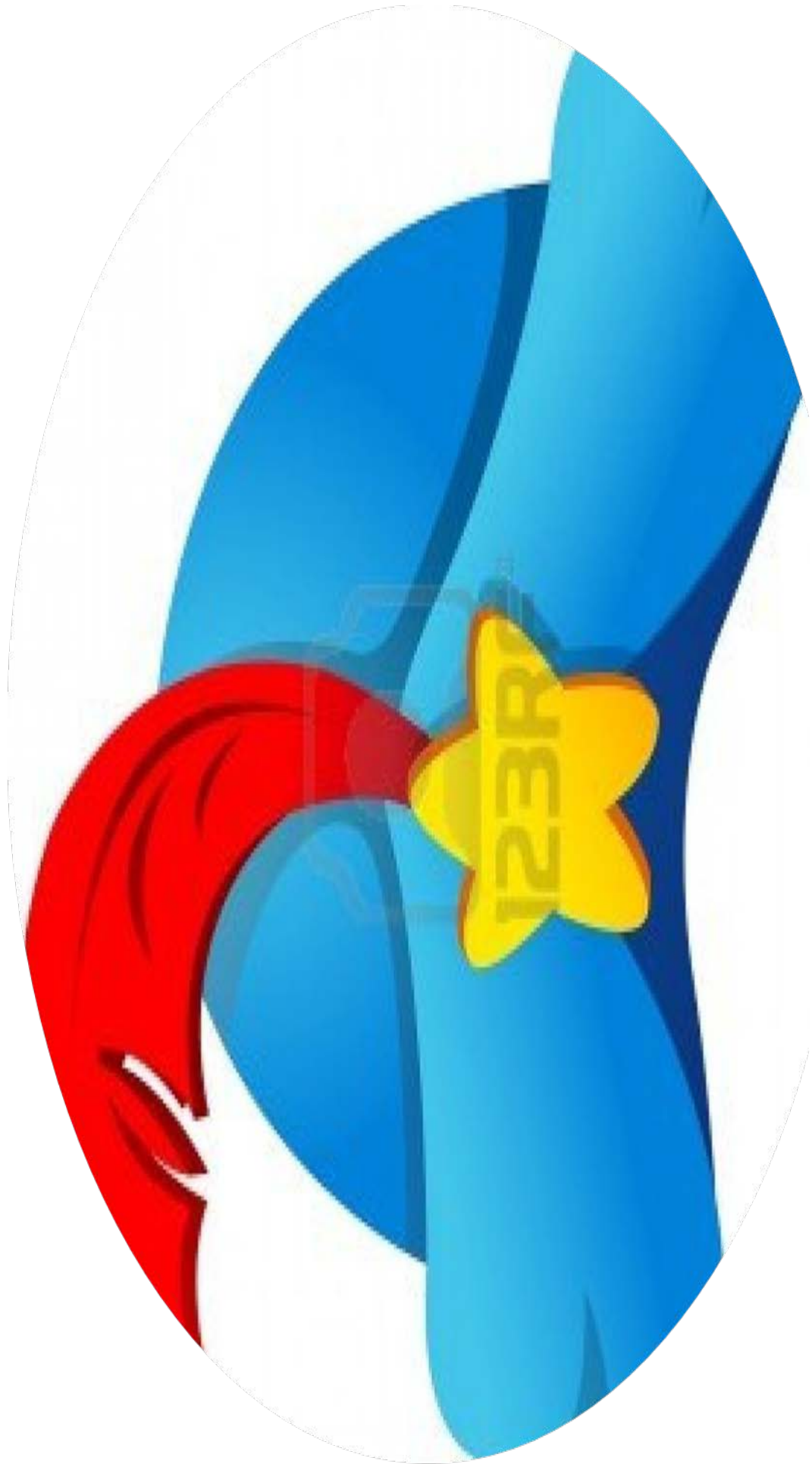
Objetivo: Dramatização do texto: «O homem que não sabia perdoar». Ver: Manual do Aluno, págs. 143-144, baseado no capítulo 18 do Evangelho de S. Mateus (Mt 18, 21-35).

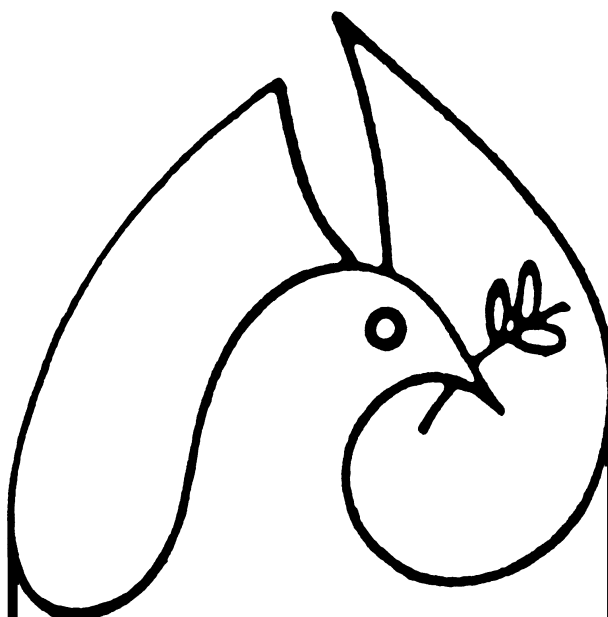
Método: Organizar grupos de quatro elementos, segundo as personagens: Rei, Tesoureiro, Malaquias e José. Durante uma semana ensaiam entre si e apresentam o teatro na aula seguinte.

Pertenço ao grupo: 4.

A minha personagem é: José.







Oração pela paz

Senhor, fazei de mim
um instrumento da vossa Paz.

Onde houver ódio, que eu leve o Amor.
Onde houver ofensa, que eu leve o Perdão.
Onde houver discórdia, que eu leve a União.
Onde houver dúvida, que eu leve a Fé.

Onde houver erro, que eu leve a Verdade.
Onde houver desespero, que eu leve a Esperança.
Onde houver tristeza, que eu leve a Alegria,
Onde houver trevas, que eu leve a Luz.

Ó Divino Mestre,
fazei que eu procure mais
consolar, que ser consolado;
compreender, que ser compreendido;
amar, que ser amado.

Pois é dando que se recebe,
é perdoando que se é perdoado,
é morrendo que se ressuscita
para a Vida eterna.

Oração atribuída a S. Francisco de Assis

Anexo 14 — Placas do «Jogo da opinião livre»

