UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

FACULDADE DE TEOLOGIA

Instituto Universitário de Ciências Religiosas

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS

Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

ROSA MARIA SANTOS MACIEIRA

Os Novos Programas de EMRC

Reflexão crítica sobre a Unidade Lectiva Três de Quinto Ano

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

sob orientação de:

Prof. Doutor José Carlos Carvalho

Porto

2012

Ao meu avô António e à minha avó Rosa,

as pessoas que me ensinaram a rezar…

Siglário

Documentos Conciliares

DV	*Dei Verbum*
GE	*Gravissimum Educationis*
GS	*Gaudium et Spes*
NA	*Nostra Aetate*

Livros da Bíblia

Sl	Livro dos Salmos
Sir	Ben Sira
Mc	Marcos
Mt	Mateus
Lc	Lucas
Jo	João

Outros

CEP	Conferência Episcopal Portuguesa
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
CRP	Constituição da República Portuguesa
DGC	Directório Geral de Catequese
EB	Ensino Básico
EMRC	Educação Moral e Religiosa Católica
ES	Ensino Secundário
GLNT	Grande Lessico del Nuovo Testamento
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
UL	Unidade Lectiva

Introdução

No âmbito da dissertação de Mestrado em Ensino de EMRC no EB e no ES, propusemo-nos reflectir criticamente e escrever sobre o Novo Programa de EMRC, em vigor desde o ano lectivo de 2008/ 2009, mais especificamente sobre uma das unidades lectivas de quinto ano (unidade lectiva três: Jesus, um homem para os outros) e a proposta de textos bíblicos que nos é feita para o estudo deste tema em concreto.

A nossa escolha prende-se com vários motivos, relacionados, em primeiro lugar com a nossa actividade profissional, uma vez que leccionamos EMRC no EB e ES.

Em segundo lugar, não podemos deixar de pensar na educação como um processo complexo, que envolve diversos actores (alunos, professores, pais, comunidade) e cuja promoção é vital para o desenvolvimento de uma sociedade sã e justa[1], porque é um direito inalienável do ser humano[2] e permite o «acesso ao património da inteligência e da cultura do espírito», tal como afirma o Concílio Vaticano II na Declaração GE. Na verdade, a preocupação com esta temática não é algo de novo e inovador. Desde a Antiguidade que a educação é pensada e reflectida, tendo em conta as premissas próprias de cada tempo e sociedade[3]. A este propósito, consideramos importante recordar que muitos dos termos/ conceitos fundamentais em educação, como sejam ensinar[4], aprender[5] e criança[6], assumem uma importância

---

[1] Cf. LBSE (1986)- 4 - O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.
5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

[2] Cf. CRP, art. 73.º: **1.** Todos têm direito à educação e à cultura.

[3] Cf. TOWSEND, John – Education In FREEDMAN, David (ed.) – *The Anchor Bible Dictionary*; vol. 2; p. 301-317.

[4] No Antigo Testamento, mais concretamente nos LXX, o termo "*didaskein*" aparece oitenta vezes e está associado aos termos particulares, cujo radical era *lmd* (hebraico), que significa aprender/ ensinar. O objecto da "*didaskein*" é a vontade de Deus nas suas manifestações e finalidades. Assim sendo, em sentido absoluto, "*didaskein*", define a via pela qual, mediante a interpretação da Lei, entendida como síntese da vontade divina revelada, se consegue regular a relação do indivíduo com Deus e com o próximo, sempre em conformidade com a vontade divina.
No Novo Testamento, o termo aparece por noventa e cinco vezes, sendo que dois terços das ocorrências acontecem nos evangelhos e na primeira parte dos Actos dos Apóstolos e as epístolas paulinas não oferecem mais do que dez exemplos. O centro gravítico de "*didaskein*" é o ambiente de Jesus e da

fundamental para o povo bíblico, uma vez que a educação passava pela responsabilidade dos pais[7], sendo a família[8] uma das principais instituições educativas de Israel, era uma das tarefas da comunidade litúrgica[9], e das escolas, que já existiam desde o tempo da monarquia[10] e que, ao contrário das actuais escolas de massas, eram direccionadas para os filhos do rei, para os filhos dos amigos do rei e para os cidadãos mais destacados da sociedade[11].

Em terceiro lugar, não podemos esquecer a importância, dentro do processo educativo, da educação moral (daí que recorramos a algumas obras sobre o desenvolvimento moral) e, mais especificamente, da educação moral e religiosa católica. É importante termos em atenção que os sistemas educativos europeus assumem

---

comunidade primitiva e o seu significado é inequívoco: ensinar, instruir. Cf. GLNT; vol. II; Brescia: Paideia, 1966. p. 1093-1172.

[5] No Antigo Testamento e no judaísmo, pode dizer-se que existe uma ligação entre "*manthano*" e o termo hebraico "*lammad*", ocorrendo por cinquenta e três vezes nos LXX.
No Novo Testamento, "*manthano*" assume pouca importância, aparecendo somente em vinte e cinco ocasiões, sendo pouco frequente nos evangelhos e nos escritos lucanos, mas com uma conexão, a nível de conteúdo, com "*didasko*". Convém ter presente que o uso neotestamentário de "*manthano*" é determinado pelo uso de "*lammad*" no Antigo Testamento e no judaísmo tardio.
O mais importante a reter, relativamente a este conceito, é que, na Bíblia, ele se refere sempre à totalidade do Homem. Cf. GLNT; vol. IV; Brescia: Paideia, 1970. p. 1053-1121.

[6] No Antigo Testamento, podemos encontrar inumeráveis casos de amor paterno e materno, mas também é evidente uma avaliação menos positiva da criança, muitas vezes encarada como caprichosa e estouvada. No Novo Testamento, há a aceitação da criança como criatura de Deus. Os ditos de Jesus vão influenciar a posição da Igreja em relação à criança. Jesus estimava muito os pequeninos, mostrando a modéstia e a ingenuidade da criança, qualidades que faltavam aos adultos. Esta sua atitude pode ser melhor compreendida se se tiver em conta que também ela é incluída no plano salvífico de Deus. Cf. GLNT; vol. IX; Brescia: Paideia, 1974. p. 223-276.

[7] «A educação das crianças aparentemente começou por ser uma responsabilidade parental.» Cf. TOWSEND, John – Education…; p. 306. «Aquele que educa o filho será louvado, e, entre os conhecidos, se gloriará dele.» (Sir, 30, 2). «Tens filhos? Educa-os, acostuma-os à obediência, desde a infância.» (Sir 7, 23)

[8] «Se os pais eram inicialmente os responsáveis pela educação das suas crianças, outros membros da família poderiam naturalmente tomar parte na educação, especialmente os avós, o tio paterno, ou mesmo um primo.» Cf. TOWSEND, John – Education…; p. 307.

[9] «Além das celebrações familiares em casa, a criança acompanharia os pais nas peregrinações aos santuários. Nos primeiros tempos, isto significaria uma viagem ao santuário local, mas mais tarde, após a reforma Deuteronomista, a peregrinação era ao Templo de Jerusalém […].
Estas peregrinações eram importantes não só pelos sacrifícios, mas também por causa dos ensinamentos e orações que ocorriam durante as celebrações […].
Todos os ensinamentos eram memorizados não só através da audição, mas também através da repetição e cânticos. Os Salmos desempenhavam um papel fundamental nesta matéria, especialmente os salmos de meditação sobre a história ou sobre a instrução (*tôrâ*).» Cf. TOWSEND, John – Education…; p. 307.

[10] «O contexto histórico geral do antigo Isarel (pelo menos desde os tempos de David e Salomão), a existência de escolas no Egipto e na Mesopotâmia desde o terceiro milénio a. C. , assim como as recentes descobertas de vários exercícios de "schoolboys'" do tempo do Primeiro Templo (Lemaire 1978), demonstram que existiam escolas em Israel desde o tempo da monarquia Israelita.» Cf. TOWSEND, John – Education …p. 308.

[11] «Tal como no Egipto, a escola real, pelo menos em Jerusalém e talvez nas doze capitais regionais, forneciam uma educação formativa (ler, escrever, calcular, administração, história, geografia, etc.) aos "filhos do rei" e aos filhos dos "amigos do rei" ou aos cidadãos mais destacados, que poderiam vir a ser altos funcionários ou conselheiros reais […]»Cf. TOWSEND, John – Education…; p. 309.

posições diferentes no que concerne ao Ensino Religioso nas Escolas (ERE). Existem, portanto, tal como afirma Queirós Ribeiro, três modelos: os cursos curriculares sobre o facto religioso; os cursos confessionais, facultativos, de religião – constituem o reconhecimento civil do direito à liberdade religiosa da família, do valor educativo da cultura religiosa e da importância da instrução no processo educativo global da pessoa. Estes cursos são da responsabilidade da Igreja e vêm sendo concebidos a partir da Escola e no sentido de integração no contexto interdisciplinar. É este o caso português e de outros países de maioria católica, como é o caso de Itália, Malta, Áustria ou Espanha. –; e as formas de catequese escolar confessional não facultativa e extracurricular[12].

Não menos importante e interessante, será reflectir sobre a relação entre educação e religião[13], num mundo em que a religião parece perder a sua força, sobretudo porque os jovens resistem a uma identificação linear com os valores de um país, dos pais ou de uma cultura dada, em nome de um ideal de autonomia[14]. Assim sendo, espera-se que a escola preencha parte das funções que outrora a família tinha no processo de socialização[15] e de transmissão religiosa. Acerca dessa relação, António Matos Ferreira[16] afirma:

> «A articulação entre educação e religião implica considerar também os agentes que proporcionam essa dinâmica de ajudar a crescer estimulando e potenciando a elaboração de sentido da e para a vida. As crianças e os jovens, bem como os adultos – na medida em que esta problemática é global e se estende ao longo da vida –, interagem, de forma mais ou menos directa, com outros ambientes também eles formativos. No seu conjunto, a pluralidade de referências existente apresenta-se muitas vezes como contraditória, donde resulta fundamental a aposta no sentido crítico e na capacidade de discernimento enquanto propostas de amadurecimento pessoal e de relacionamento de uns com os outros e com a realidade no seu sentido geral.»

Por conseguinte, a estrutura da nossa dissertação resultará simples e, esperamos, objectiva. O primeiro capítulo, ao qual daremos o nome de Pressupostos Teóricos, incidirá sobre as questões mais teóricas, como sejam uma breve reflexão sobre a

[12] QUEIRÓS RIBEIRO, José António – A Situação Actual do Ensino Escolar da Religião na Europa. In *Forum de Educação Moral e Religiosa Católica*; SNEC. p. 42-43. Ainda neste artigo, poderá ser consultada a tabela que se refere à situação do ERE na Europa (p. 44-46).
[13] Cf. MATOS FERREIRA, António – Educação e Religião. In *Forum de Educação Moral e Religiosa Católica*; SNEC. p.9-12.
[14] Cf. TEIXEIRA, Alfredo – A Religião como acesso simbólico ao mundo do vivido. In *Forum de Educação Moral e Religiosa Católica*; SNEC. pp. 18-19.
[15] Cf. ANGELINI, Giuseppe - L'educazione Cristiana.…. pp. 71-72.
[16] Cf. MATOS FERREIRA, António – Educação e Religião…. p.11.

importância da EMRC no contexto curricular, e da teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento moral. Na sequência deste, analisaremos, no segundo capítulo do nosso trabalho, a pertinência e a adequação dos conteúdos e recursos propostos pelo Novo Programa de EMRC (não podemos nem devemos esquecer que os destinatários são alunos de quinto ano que poderão ou não ter tido aulas de EMRC no primeiro ciclo, que poderão ou não ter fé, pois este não é um pré-requisito para os alunos, ao contrário do que acontece com os professores, que poderão ou não conhecer alguns dos aspectos fundamentais do Cristianismo). No terceiro e último capítulo, proporemos como recurso da unidade lectiva em análise, tendo em conta todo o suporte teórico e, não menos importante a experiência, um texto bíblico diferente dos que são sugeridos pelo actual Programa – o que teria implicações directas na forma como a unidade lectiva seria trabalhada e na selecção dos seus conteúdos – e apresentaremos, ainda que de forma sucinta, uma vez que não é esse o objectivo desta dissertação, a forma como os alunos trabalharam esse mesmo texto, tirando as devidas ilações do trabalho realizado.

Capítulo I – Pressupostos Teóricos

Neste capítulo inicial, abordaremos duas questões fundamentais que devem sempre ser tidas em consideração quando se pensa sobre a educação: o que é a educação e mais concretamente a educação moral e religiosa católica (tentaremos perceber a dialéctica entre a relevância e a identidade da disciplina) e o desenvolvimento moral, ao qual não é alheia a teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget, mas sobre a qual não nos debruçaremos.

Assim sendo, começaremos por ver algumas possíveis definições de educação, passando, em seguida, para a análise das diferenças e da relação de complementaridade entre EMRC e Catequese, reflectindo, também, sobre qual é o perfil do docente de EMRC. Quanto à segunda parte deste capítulo, recorreremos à teoria de um dos psicólogos que mais influenciou a investigação da Psicologia do Desenvolvimento Moral, Kohlberg, uma vez que muitos dos estudos que se lhe seguiram partiram desta teoria, quer com o objectivo de a contradizer e mostrar os pontos débeis, quer para aprofundar conceitos[17]. A opção por esta teoria em concreto deve-se ao facto de, segundo Orlando Lourenço, a perspectiva estrutural-construtivista ou cognitivo-desenvolvimentista ser

> «a que trata de modo mais exaustivo as questões a que uma qualquer teoria de desenvolvimento psicológico deve responder; a que combina de maneira mais profunda argumento filosófico, investigação psicológica e aplicação educacional; a que propõe critérios mais racionais de moralidade e de desenvolvimento moral; a que assume mais a ideia de desenvolvimento da pessoa; e a que está mais comprometida com a transformação das instituições em sociedades justas e boas.»[18]

Para não corrermos o risco, todavia, de sermos demasiadamente prolixos na explanação das teorias acima mencionadas, focaremos, especialmente, os estádios e os níveis de desenvolvimento que dizem respeito, embora a idade cronológica dos alunos

[17] Cf. LOURENÇO, Orlando – *Psicologia de Desenvolvimento Moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina, 2006; reimpressão da 3.ª ed., p.199. «Reconhecendo embora, como acabámos de mostrar, que o contributo de outros autores tem revelado, como seria de esperar, aspectos problemáticos na teoria de Kohlberg, e que este contributo corrige ou estende alguns dos seus aspectos centrais, penso, contudo, que ela continua a ser ainda a grande teoria psicológica sobre desenvolvimento moral. […] a maioria das limitações que lhe são apontadas podem ser equacionadas, se é que, por vezes, não o são já, sem implicarem uma modificação da teoria nos seus aspectos essenciais: uma notável fundamentação filosófica, uma enorme capacidade de gerar pesquisa empírica e um potencial invulgar de aplicação educacional e mesmo social.» Cf. LOURENÇO, Orlando – *Psicologia de Desenvolvimento…*, p.244-245.
[18] Cf. LOURENÇO, Orlando – *Psicologia de Desenvolvimento…*, p.37-38.

seja apenas um indicador[19] e não algo de absoluto em termos de desenvolvimento, quer moral, quer cognitivo, à faixa etária (entre os 9 e os 11 anos, uma vez que se tratam de alunos de quinto ano) a que se destina a unidade lectiva que, no capítulo seguinte, analisaremos.

1.1. A Educação Moral e Religiosa Católica

Educar[20] é uma tarefa nobre, talvez a tarefa mais nobre do ser humano[21]. Desde tempos imemoriais que existe a noção de que é fundamental, para a preservação de uma cultura, de um povo, a transmissão de conhecimentos adquiridos ao longo de muito tempo[22].

Actualmente, e numa perspectiva personalizadora[23], mais do que numa perspectiva social, a formação integral da pessoa deve ser «a grande finalidade da educação»[24]. Assim sendo, «a educação e, por conseguinte, a escola, deve estar atenta a todas as dimensões constitutivas da pessoa, de modo a poderem ser trabalhadas em ordem à personalização do educando»[25].

Assim sendo, a educação religiosa assume todo o sentido, uma vez que o ser humano tem, por natureza, uma vocação para a transcendência, para a busca das realidades que estão para além do que vê, toca, cheira ou saboreia. O ser humano procura, incessantemente, um sentido para a sua vida e para a sua existência (NA1). Por

---

[19] Cf. LOURENÇO, Orlando – *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo…*, p. 165-167.

[20] A raiz etimológica da palavra educação pode encontrar-se em duas palavras latinas: *educare* (educação do corpo) ou *educere* (educação da alma). Cf. DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Madrid: Ediciones Paulinas, 1990; p. 564.

[21] Esta afirmação torna-se tão mais importante, se tivermos em conta, conforme afirma Angelini, que existe uma crise da educação na nossa sociedade, devido, em parte, a uma tendencial marginalidade da família no que respeita aos processos de tradição cultural, o que acentua a distância entre a cultura e a identidade pessoal. Cf. ANGELINI, … p. 72.

[22] A educação era vista como transmissão de valores de uma geração a outra, havendo, por isso, lugar para o conservadorismo, para a aceitação e a repetição das experiências do passado, existindo, no campo didáctico, um conformismo e uma aprendizagem passiva. Nesta, havia a valorização da primazia da sociedade sobre o indivíduo. O importante era levar o educando a colocar-se na mesma linha de atitudes e de comportamentos do mestre, renunciando a qualquer estilo pessoal, pois aquele é o modelo. Cf. DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. …; p. 569-570.

[23] «nesta perspectiva, a educação é concebida como contributo ao processo de personalização do aluno. A instrução é aqui vista como um simples meio, a sociedade como um contexto fundamental, mas não o determinante último.» Cf. AMBROSIO, Juan Francisco – *A Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Pública*. Communio; XVIII (2001/ 5) 443 - 444.

[24] Cf. AMBROSIO, … 443.

[25] Cf. AMBROSIO, … 444.

conseguinte, a escola, embora laica e aconfessional[26], deve proporcionar ao aluno a possibilidade de se posicionar diante do fenómeno religioso[27].

Neste sentido, torna-se importante estabelecer as principais diferenças entre o Ensino Religioso Escolar e a Catequese, duas realidades distintas, mas que muitas vezes são confundidas, tornando difícil perceber aquilo que é do âmbito da fé e o que é do âmbito da escola. Recorreremos, portanto, ao Directório Geral da Catequese (DGC), no qual nos é apresentada, de uma forma breve a relação de distinção e de complementaridade entre ERE e Catequese, salientando as principais características do primeiro:

> «O que confere ao ensino religioso escolar a sua característica peculiar é o facto de ser chamado a penetrar no âmbito da cultura e de se relacionar com os outros saberes. […] o ensino religioso escolar deposita o fermento dinâmico do Evangelho e procura "atingir realmente os outros elementos do saber e da educação, de modo que o Evangelho penetre na mente dos alunos no terreno da sua formação e a harmonização da sua cultura se faça à luz da fé".
>
> É, pois, necessário que o ensino religioso escolar apareça como uma disciplina escolar, com a mesma exigência de sistematização e rigor que têm as demais disciplinas. Deve apresentar a mensagem e o acontecimento cristão com a mesma seriedade e profundidade com que as outras disciplinas apresentam os seus saberes. Ao lado das outras disciplinas, todavia, não se apresenta como algo acessório, mas em necessário diálogo interdisciplinar. Assim, a apresentação da mensagem cristã incidirá sobre o modo como se concebe a origem do mundo e o sentido da história, o fundamento dos valores éticos, a função da religião na cultura, o destino da pessoa humana, a relação com a natureza. O ensino religioso escolar, mediante este diálogo interdisciplinar, fundamenta, potencia, desenvolve e completa a acção educativa da escola. (DGC n.º 73)»

Como se pode verificar pelo exposto, é necessário que o ERE possua determinadas características que o ajuda a perceber como uma disciplina escolar: a necessidade de sistematização e rigor, a interdisciplinaridade. Não obstante, esta última não deve ser o objectivo mais importante, nem a característica mais visível da disciplina, mas sim uma das muitas dimensões do ensino escolar.

---

[26] Laurent Lafforgue afirma que a pretensa neutralidade do Estado em matéria religiosa parece demasiado próxima do relativismo, do cepticismo e de um novo niilismo, que existem na sociedade. Estes estão na base da destruição da escola, uma vez que que o espírito crítico é suplantado pelo sentimento. Cf. LAFFORGUE, Laurent – *La Laïcité, la République et l'école*. In Colóquio Refonder l'école de la République. 2006. http://www.ihes.fr/~lafforgue/textes/LaiciteAllocution.pdf; 4 Janeiro 2012, 18: 18; p. 2.

[27] «As diferentes áreas da educação devem estar, como já foi dito, ao serviço da construção pessoal. A este nível, um profundo respeito pela liberdade dos educandos e pela verdade da sua condição implica a obrigação de lhes proporcionar todas as perspectivas e dimensões no sentido de os ajudar a interpretar a sua existência no mundo e a construir o seu projecto de vida.» Cf. AMBROSIO … 446-447.

Também Juan Francisco Ambrosio apresenta uma tentativa de distinção entre ERE e Catequese:

> «A catequese tem como objectivo a construção da comunidade eclesial e da identidade cristã, e a sua metodologia passa pela inserção na comunidade crente. É já no interior desta comunidade, fazendo parte dela e celebrando com ela, que se faz o percurso da identidade cristã. […] na catequese os conteúdos ministrados são confessionais e, para os educadores e educandos, se assume o pressuposto da fé, o mesmo não deve acontecer na educação religiosa escolar, onde os seus conteúdos são confessionais e aos educadores é exigido o perfil crente, mas onde não se deve exigir obrigatoriamente aos educandos o pressuposto da fé. O seu objectivo não é a construção da comunidade eclesial, nem da identidade cristã dos educandos.»[28]

Não deixando, apesar de serem distintas nos objectivos a que se propõem, de falar explicitamente em conteúdos religiosos, pois é «a partir deles que se tornam possíveis as diversas leituras críticas e o entendimento mais profundo da cultura e de muitas tradições presentes nas sociedades»[29].

Consequentemente, na escola pública, laica e aconfessional, existirá lugar para uma disciplina de ERE confessional, como é o caso da EMRC. Juan Ambrosio afirma que

> «a EMRC deve ajudar os alunos na linha de uma concretização e explicitação da dimensão religiosa específica do ser humano, não podendo, no entanto, exigir, da parte destes, respostas ditadas pela fé católica.
>
> O que a EMRC se propõe é ajudar os alunos a fazer o percurso do seu crescimento e da sua formação pessoal. Para isso, promove o conhecimento e o encontro com a experiência e a vivência da fé cristã católica, respeitando, porém, quer o processo educativo específico da escola, quer a consciência e liberdade dos alunos. Para alcançar este objectivo a EMRC propõe um caminho de indagação e busca, e não um caminho de endoutrinamento e proselitismo. […]
>
> A EMRC constitui, nesta linha, uma excelente oportunidade de colaboração na construção de uma sociedade mais justa e mais humana, pelo que é necessário encorajar um diálogo entre todos os intervenientes neste processo, de modo não só a possibilitar mas a incentivar esta colaboração e este serviço mútuo.»[30]

[28] Cf. AMBROSIO, … 446-447.
[29] Cf. AMBROSIO, … 447.
[30] Cf. AMBROSIO, … 449

Neste domínio, torna-se imperioso, ainda, reflectir sobre o perfil do professor de uma disciplina[31] que, embora fazendo parte do currículo escolar, é de frequência facultativa. Por conseguinte, D. Tomaz Silva Nunes apresenta as características que deverá possuir o docente de EMRC[32]. Em primeiro lugar, está a personalidade humana, ou seja, é necessário e fundamental que exista maturidade, facilidade de estabelecer relações inter-pessoais, sensibilidade à problemática sócio-cultural, abertura de espírito universal e postura cívica e ética. Em segundo lugar, surge a personalidade docente, isto é, a propensão para a educação e o ensino, a aptidão científica e profissional, o compromisso na aquisição de formação permanente, a disponibilidade para assumir responsabilidades na comunidade educativa e capacidade de liderança. Em terceiro lugar, mas não significando ser menos importante, aparece a personalidade crente, na qual assume especial destaque a fé e o testemunho[33], a clareza e a objectividade na transmissão da fé, a capacidade para criar nos alunos abertura à dimensão religiosa e à busca de opções pessoais e a capacidade para ajudar a amadurecer, nos alunos, as interrogações de sentido para a vida. Jorge Augusto Paulo Pereira, acerca desta temática, afirma que, de facto, os docentes de EMRC são iguais aos restantes docentes, mas existe algo de específico: a relação com a fé e a comunidade cristãs, as competências em termos de conhecimentos específicos da disciplina e o seu comportamento concreto, entendido como testemunho de vida e actualização da fé em que diz acreditar[34].

Neste sentido, é crucial que se reconheçam as necessidades de formação contínua dos professores de EMRC, de modo a dotá-los continuamente de mais e melhores ferramentas no exercício da sua profissão. Assim sendo, Cristina de Sá

---

[31] Acerca da história da disciplina no sistema educativo português Cf. SEVIVAS MARTINS, José Manuel – Enquadramento histórico/ legal do ensino religioso nas escolas públicas. In *Forum de Educação Moral e Religiosa Católica*; SNEC. p.61-82.

[32] Cf. SILVA NUNES, D. Tomaz – O Perfil do Docente de Educação Moral e Religiosa Católica. In *Forum de Educação Moral e Religiosa Católica*; SNEC. p.83-88.

[33] Acerca deste item, Giuseppe Angelini, após uma reflexão sobre o contexto actual e as contradições que daqui derivam, apresenta o testemunho como sendo fundamental para as superar. Cf. ANGELINI, Giuseppe – L'educazione Cristiana. Congiuntura storica e riflessione teórica. In *Teologia*; Anno XXVI; Milano: Glossa, Marzo 2001. p. 76.

Na Constituição Dogmática "*Gaudium et Spes*", o Concílio aponta como uma das causas do aparecimento e florescimento, entre alguns homens, do ateísmo o débil testemunho dos crentes: «[…] na génese do ateísmo, os próprios crentes podem ter uma parte não pequena, na medida em que, pela negligência na educação da fé, pela exposição defeituosa da doutrina ou ainda por defeitos na sua vida religiosa, moral e social, se pode dizer que ocultam, mais do que revelam, o autêntico rosto de Deus e da religião.» GS 20

[34] Cf. PEREIRA, Jorge Augusto – Questões Fundamentais: Didáctica de Educação Moral e Religiosa Católica. In *Forum de Educação Moral e Religiosa Católica*; SNEC. p.120.

Carvalho e Jorge Augusto Paulo Pereira[35] apresentam como necessidades dos professores a longo prazo as seguintes: necessidades de formação ao nível da utilização da Língua Portuguesa, ao nível da interpretação de textos (relativamente a esta não podemos deixar de a considerar fundamentalíssima, não apenas por se tratar do objecto desta dissertação, mas sobretudo, porque o texto bíblico ocupa uma parte substancial dos recursos que são propostos no programa e nos manuais de EMRC nos diferentes níveis de ensino), ao nível da educação para a dimensão ético-moral, ao nível da teologia especificamente cristã, ao nível do conhecimento das religiões não cristãs e das outras confissões cristãs (o estudo das confissões cristãs e das religiões não cristãs assume, no Novo Programa, um destaque especial, uma vez que é uma temática que se estende ao longo dos três anos do terceiro ciclo), ao nível da arte cristã (nos Novos Programas, esta é uma dimensão que está presente, ainda que nem sempre da forma mais clara para os alunos, em quase todas as unidades lectivas), ao nível da história do Cristianismo, enquadrada na história universal, ao nível da relação que os programas estabelecem com os outros saberes (mais uma dimensão proficuamente explorada nos Novos Programas: a interdisciplinaridade), ao nível das pedagogias usadas[36], ao nível da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação e ao nível do uso de técnicas de utilização de materiais disponíveis no mercado.

[35] Cf. SÁ CARVALHO, Cristina de; PEREIRA, Jorge Augusto – A Formação de Professores Vocacionada para a Educação Moral e Religiosa Católica. In *Forum de Educação Moral e Religiosa Católica*; SNEC. p. 99-102.

[36] Queirós Ribeiro defende que é necessário um tratamento autenticamente disciplinar deste ensino, que apresente os níveis de sistematização e rigor das demais disciplinas. Cf. QUEIRÓS RIBEIRO, José António – A Situação Actual do Ensino…. p. 47.

1.2. O desenvolvimento moral segundo Kohlberg[37]

Seguindo a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, Kohlberg apresenta a sua teoria sobre desenvolvimento moral. Todavia, o autor alerta para o facto de este ser mais do que o desenvolvimento cognitivo[38]:

> «O pensamento moral requer mais do que a lógica dos objectos: envolve a mais subtil e complexa lógica dos sujeitos, ou os pontos de vista ou posições das outras pessoas. Por esta razão, o desenvolvimento moral e social dependem do desenvolvimento cognitivo, mas requerem muito mais no sentido da experiência social e não cognitiva.»[39]

Antes de podermos passar à caracterização dos diferentes níveis e estádios de desenvolvimento moral, será importante conhecermos, na perspectiva de Kohlberg, algumas das questões fundamentais, tais como: O que é a moralidade? Como é que a criança se torna moral à medida que cresce? Será que o desenvolvimento moral pode ser promovido e, se o pode, como? Tentemos, então, responder a cada uma destas questões.

A moralidade, ou melhor dizendo, a sua essência,

> «reside mais no sentido de justiça do que, propriamente, no respeito pelas normas sociais ou mesmo morais. Portanto, a moralidade tem mais a ver com considerações de igualdade, equidade, contratos sociais e reciprocidade nas relações humanas, e menos a ver com o cumprimento ou violação de certas normas sociais ou até morais. É que pode haver circunstâncias em que, se quisermos ser justos e considerar a pessoa e os seus direitos fundamentais como algo que não admite ser questionado, teremos mesmo de violar certas normas.»[40]

Nesta perspectiva, o princípio moral básico é a justiça, «um modo de actuar que gostaríamos que todas as pessoas adoptassem, sempre e em quaisquer situações»[41], uma vez que um princípio moral é mais do que uma regra para a acção, pois é uma razão para ela.

---

[37] Esta breve apresentação da teoria de Kohlberg, torna-se mais pertinente se tivermos em conta que, segundo Marciano Vidal, os procedimentos da educação moral devem ser programados, partindo das bases psicológicas do desenvolvimento moral e das características intimamente ligadas a esse desenvolvimento. Cf. VIDAL, Marciano – *La Educación Moral en La Escuela. Propuestas y Materiales*. Ediciones Paulinas/ Ed. Verbo Divino, 1981; p. 101.

[38] Cf. KOHLBERG, Lawrence et alii – *Child Psychology and Childhood …*; p. 23.

[39] Cf. KOHLBERG, Lawrence et alii – *Child Psychology and Childhood …*; p. 23.

[40] Cf. LOURENÇO, Orlando – *Psicologia de Desenvolvimento…*, p.29.

[41] Cf. LOURENÇO, Orlando – *Psicologia de Desenvolvimento…*, p.29.

Kohlberg afirma que a preocupação com o bem e com o mal, com o correcto e o incorrecto, é algo que surge, desde muito cedo, no desenvolvimento da criança. Este autor fala, neste sentido, da criança como filósofa[42], como filósofa moral:

> «A razão pela qual os estádios sociais mais importantes são morais deve-se ao facto de a criança não ser apenas filósofa no que diz respeito ao mundo físico, mas também em relação às categorias de bem, e mal.»[43]

Assim sendo, o desenvolvimento moral surge como um dos objectivos da educação[44]. Neste sentido, é importante promovê-lo, tendo em conta que existe sempre um raciocínio envolvido, daí que seja importante não esquecer que, apesar de ser mais do que o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento moral não se pode dissociar dele. É, como afirma, Orlando Lourenço, uma «condição necessária, embora não suficiente para o desenvolvimento moral»[45].

Esta relação entre desenvolvimento moral e desenvolvimento cognitivo mostra que

> «Em termos de promoção do desenvolvimento moral, este paralelismo significa que, se quiserem participar activamente nesse processo, a escola e a comunidade devem educar também para o pensamento e não maioritariamente para o conhecimento, ou seja, mais para o desenvolvimento de instrumentos de assimilação e de construção do que, para o ensino directo de conteúdos.»[46]

Existem, igualmente, outras condições necessárias para a promoção do desenvolvimento moral: a tomada de perspectiva social[47], a educação do carácter[48] e a educação para a justiça[49]. Esta última assume uma importância fundamental, uma vez que «pretende

---

[42] «Dizer que a criança é uma filósofa é o mesmo que dizer que as crianças se interessam pelos termos ou categorias básicas da experiência; dizer que a criança se desenvolve como filósofa é o mesmo que dizer que os termos originais básicos das crianças são diferentes dos nossos.» Cf. KOHLBERG, Lawrence et alii – *Child Psychology and Childhood …*; p. 15.

[43] Cf. KOHLBERG, Lawrence et alii – *Child Psychology and Childhood …*; p. 21.

[44] Cf. KOHLBERG, Lawrence et alii – *Child Psychology and Childhood …*; p. 259-265.

[45] Cf. LOURENÇO, Orlando – *Psicologia de Desenvolvimento…*, p.158.

[46] Cf. LOURENÇO, Orlando – *Psicologia de Desenvolvimento…*, p.161.

[47] «promovemos, ainda que indirectamente, o desenvolvimento sócio-moral, sempre que propiciamos às crianças e aos jovens oportunidades de descentração social, isto é, situações em que eles tenham de se colocar, em pensamento e acção, no ponto de vista dos outros.» Cf. LOURENÇO, Orlando – *Psicologia de Desenvolvimento…*, p.165.

[48] Cf. LOURENÇO, Orlando – *Psicologia de Desenvolvimento…*, p.167-171.

[49] .«Porque a justiça, vista desde a perspectiva do desenvolvimento moral, não é um valor dado, que pode transmitir-se ou impor-se concretamente às crianças, mas é o processo básico de valoração que subjaz à capacidade para o juízo moral de cada pessoa. É esse sentido inato de equidade o que, em cada etapa do desenvolvimento, dá forma ao modo em que os indivíduos fazem juízos sobre o correcto e o incorrecto. "Ensinar justiça", então, implica ajudar os estudantes a desenvolver um sentido cada vez mais adequado

estimular mais o desenvolvimento moral e menos a adopção de um conjunto de comportamentos tidos como bons e morais a partir apenas do exterior»[50]. Metodologicamente, poder-se-á recorrer à discussão de dilemas morais (talvez o mais conhecido seja o dilema de Heinz), às oportunidades de descentração social, isto é, vestir a pele dos outros, ao conflito sócio-cognitivo, à vivência em comunidades justas, às histórias de vidas e narrativas pessoais[51].

Segundo Kohlberg,

> «O desenvolvimento ocorre através do diálogo ou da interacção. A criança responde ao mundo e este responde-lhe, com o padrão da interacção trabalhando tendo em vista o equilíbrio. Um certo padrão de equilíbrio é chamado de estádio. Este padrão ou equilíbrio de um estádio inferior é "disrupted" por uma falta de "fit" entre a estrutura do estádio e a experiência, conduzindo a um novo padrão de acção e reacção com o mundo, levando a um novo estádio, a um novo equilíbrio.»[52]

Neste sentido, torna-se importante, conhecer os diferentes níveis[53] e estádios de desenvolvimento moral, definidos por Kohlberg. Temos, portanto, o nível pré-convencional - «O nível pré-convencional é o da maioria das crianças abaixo dos nove anos, de alguns adolescentes, e muitos adolescentes e adultos criminosos.»[54] –, o convencional – «O nível convencional é o nível da maioria dos adolescentes e adultos na nossa sociedade e em outras sociedades.»[55] – e o pós-convencional: «O nível pós-

---

de equidade.» Cf. KOHLBERG, L., POWER, C., HIGGINS, A. – *La Educación Moral Segun Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1997; Colección Debate Socioeducativo; p. 29.

[50] Cf. LOURENÇO, Orlando – *Psicologia de Desenvolvimento…*, p.171.

[51] Cf. LOURENÇO, Orlando – *Psicologia de Desenvolvimento…*, p.172.

[52] Cf. KOHLBERG, Lawrence et alii – *Child Psychology and Childhood …*; p. 39; «Consciente dos estádios, Jean Gill, espera conduzir uma discussão que estimulará as suas crianças a pensar, passando para o estádio seguinte.[…] Para além desta consciência dos estádios, Jean Gill também tem presente o princípio piagetiano do conflito cognitivo. Piaget e os seus seguidores afirmam que as crianças passam para o estádio seguinte através de experiências de conflito cognitivo, através de problemas que conduzem à auto-contradição e dificuldade em pensar no seu estádio, e da reorganização no estádio seguinte.». Cf. KOHLBERG, Lawrence et alii – *Child Psychology and Childhood …*; p. 40. «A lógica por detrás deste processo de educação para a justiça é que o confronto com pontos de vista mais avançados provoca restruturações e progresso sócio-moral. Além disto, a pessoa não é ensinada passivamente, antes participa activamente em todo o processo.»Cf. LOURENÇO, Orlando – *Psicologia de Desenvolvimento…*, p.173.

[53] «Uma forma de entender estes três níveis é pensar neles como três diferentes tipos de relações entre o eu e as regras e expectativas da sociedade.» Cf. KOHLBERG, Lawrence et alii – *Child Psychology and Childhood …*; p. 283.

[54] Cf. KOHLBERG, Lawrence et alii – *Child Psychology and Childhood …*; p. 283.; «Este nível de raciocínio moral é o nível das pessoas para quem a justice e a moralidade se reduzem a um conjunto de normas externas e a que se obedece para evitar o castigo, ou então para satisfazer desejos e interesses concretos e individualistas.» Cf. LOURENÇO, Orlando – *Psicologia de Desenvolvimento…*, p.97.

[55] Cf. KOHLBERG, Lawrence et alii – *Child Psychology and Childhood …*; p. 283. «[…] a moralidade convencional expressa o nível moral das pessoas que já interiorizaram as normas e as expectativas sociais. Para as pessoas neste nível de moralidade, o justo e o injusto já não se confundem com o que leva

convencional é atingido por uma minoria de adultos e, geralmente, só alcaçado após os vinte anos»[56]. Em cada um destes níveis, existem dois estádios, sendo que o segundo é sempre mais avançado e organizado do que o primeiro. Passemos, então, a conhecer um pouco mais cada um destes estádios.

No nível pré-convencional, temos o estádio um, caracterizado por uma moral heterónoma, e o estádio dois, marcado pelo individualismo e pelo interesse. Assim, no primeiro, assume-se como correcto o não quebrar as regras, pois pretende-se evitar o castigo. Neste sentido, a autoridade reside no outro e nas regras por ele definidas, não tendo em conta os interesses do outro e não sendo capaz de relacionar dois pontos de vista. Pode dizer-se que é marcado pelo egocentrismo.

No que concerne ao segundo estádio deste nível, considera-se correcto seguir as regras, quando está em causa o interesse imediato da pessoa, e, ao mesmo tempo, ser possível efectuar uma troca equitativa, um acordo, um compromisso. Por outras palavras, o correcto é o que é justo. Por conseguinte, as razões que suportam esta perspectiva prendem-se com o facto de querer satisfazer os seus interesses e necessidades, num mundo onde as outras pessoas também têm interesses. Esta é, em termos sociais, uma perspectiva individualista.

Passando ao nível convencional, encontramos mais dois estádios: o terceiro – relações e expectativas interpessoais mútuas e conformidade interpessoal – e o quarto – sistema social e consciência. O terceiro estádio caracteriza-se pelo facto de a pessoa viver de acordo com o que é esperado pelo outros. Ser bom é muito importante e há um esforço para se cultivar as relações mútuas, tais como a confiança, a lealdade, o respeito e a gratidão. A este estádio subjaz a necessidade de se manter as regras e a autoridade, que suportam os estereótipos e o bom comportamento. Em termos sociais há a noção de que os interesses do todo são mais importantes do que os interesses individuais, sendo

---

à recompensa ou ao castigo, antes se definindo pela sua conformidade às normas sociais e morais vigentes. Portanto, o sujeito de moralidade convencional é aquele que pensa as questões morais de acordo com o que é socialmente aceite e partilhado; que procura cumprir os seus deveres e reclamar os seus direitos; e que respeita a ordem estabelecida. Neste nível, há uma orientação para uma moralidade interpessoal. Isto é, há uma tendência para se agir de modo a ser-se bem visto aos olhos dos outros e a merecer-se o seu respeito, auto-estima e consideração.» Cf. LOURENÇO, Orlando – *Psicologia de Desenvolvimento…*, p.98.

[56] Cf. KOHLBERG, Lawrence et alii – *Child Psychology and Childhood …*; p. 283.; «[…] o valor moral das acções depende menos da sua conformidade com as normas morais e sociais vigentes e mais da sua conformidade a princípios éticos universais, tais como o direito à vida, à liberdade ou à justiça. É o nível, portanto, da pessoa que tende a compreender as normas na sua relatividade, regras de acção cuja finalidade última é salvaguardar que esses princípios sejam respeitados em contextos concretos. Caso isso não aconteça, tais leis devem ser transformadas e, em última instância, desobedecidas. Assim sendo, a manutenção da sociedade está apara a moralidade convencional, como a sua transformação está para a moralidade pós-convencional.» Cf. LOURENÇO, Orlando – *Psicologia de Desenvolvimento…*, p.99.

que quem está neste estádio de desenvolvimento moral tende a colocar-se no lugar do outro, ainda que não considere a generalidade.

No quarto estádio de desenvolvimento moral, proposto por Kohlberg, a pessoa considera correcto o cumprimento das regras estabelecidas e acordadas, contribuindo, assim, para a sociedade ou para o grupo. A esta noção subjaz a ideia de se manter a instituição em funcionamento como um todo, evitando quebras e falhas. Neste, a pessoa é capaz de distinguir o ponto de vista da sociedade dos motivos ou acordos interpessoais, assumindo o ponto de vista do sistema que define os papéis e as regras. As relações individuais são vistas como fazendo parte de todo o sistema.

No que respeita ao último nível, existem dois estádios: o do contrato ou utilidade social e os direitos individuais (quinto estádio), e o dos princípios éticos universais (sexto estádio). O primeiro destes estádios caracteriza-se pela consciência de que as pessoas possuem uma variedade de valores e opiniões, que são relativos ao próprio grupo. Estes deveriam ser sustentados pelo valor da imparcialidade. Existe um elevado sentido de obrigação para com a lei, uma vez que esta resulta do contrato social, que visa o bem-estar de todos e a protecção dos seus direitos. Este estádio é marcado por um sentimento de compromisso contratual, contraído livremente com a família, com os amigos e com as obrigações laborais. Pretende-se atingir "o maior bem para o maior número". Em termos sociais, o indivíduo está consciente de que os seus valores e direitos são anteriores à sociedade e aos seus compromissos, tendo em conta as perspectivas moral e legal, reconhecendo que, por vezes, elas entram em conflito e é difícil integrá-las.

O último estádio de desenvolvimento moral caracteriza-se pelo facto de a pessoa seguir os princípios éticos que escolheu. As leis e os contratos sociais são aceites, uma vez que se baseiam nestes valores. Assim, quando as leis violam estes princípios, a pessoa deve agir de acordo com estes: a igualdade dos direitos dos seres humanos e a dignidade do homem. Por conseguinte, as razões para se fazer o que está correcto prendem-se com o facto de, enquanto ser racional, se acreditar na validade dos princípios morais universais e na existência de um compromisso com eles. Assim sendo, em sociedade, predomina a perspectiva moral, segundo a qual as pessoas são fins em si mesmas e devem ser tratadas como tal[57].

[57] Cf. KOHLBERG, Lawrence et alii – *Child Psychology and Childhood …*; p. 284-286.; Cf. KOHLBERG, L., POWER, C., HIGGINS, A. – *La Educación Moral …*; p. 22-23.; Relativamente à caracterização dos vários estádios de desenvolvimento moral, Orlando Lourenço nomeia-os da seguinte

Neste sentido, devemos ter, enquanto docentes, um cuidado imenso na apresentação e abordagem dos temas, uma vez que os nossos alunos, dependendo da idade (ainda que seja um mero indicador e não um dado absoluto), do contexto onde estão integrados, do grau de desenvolvimento cognitivo em que se encontram, poderão ter mais ou menos dificuldades na compreensão de alguns conteúdos. É importante que estes sejam claros e bem formulados, de modo a permitir aos discentes a sua fácil compreensão. Não se trata, porém, de tornar os conteúdos simplistas, esvaziando-os da sua riqueza, mas sim, atendendo às características gerais da faixa etária dos alunos, torna-los acessíveis. O seu maior ou menor aprofundamento caberá, no contexto da escola e de cada turma em concreto, ao docente.

forma: estádio um – a moral do castigo; estádio dois – a moral do interesse; estádio três – a moral do coração; estádio quatro – a moral da lei; estádio cinco – a moral do relativismo da lei; estádio seis – a moral da razão universal. Cf. LOURENÇO, Orlando – *Psicologia de Desenvolvimento…*, p.101-121.

Capítulo II – A Unidade Lectiva 3: análise crítica

Neste capítulo, procedermos a uma análise crítica da Unidade Lectiva Três, que deverá passar por algumas fases. A primeira diz respeito à contextualização da unidade no conjunto dos temas a desenvolver para o quinto ano de escolaridade. Assim sendo, tornar-se-á importante reflectir sobre a relação do próprio Programa de EMRC com o Currículo Nacional de EB.

A segunda concerne à definição das competências para EMRC. Por conseguinte, será necessário recordar o que dizem vários documentos emanados da tutela sobre o conceito de competência e o recurso, em alguns momentos, às palavras e reflexões de autores conceituados.

A terceira versará sobre a pertinência e adequação dos conteúdos ao nível de ensino e, por conseguinte, ao nível de desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos, sem esquecer o facto de que a nossa disciplina deverá possuir conteúdos escolares, porque é uma disciplina da escola.

A quarta e última fase será dedicada à reflexão sobre a adequação dos recursos apresentados no Programa mais concretamente no corpo programático.

2.1. Contextualização da Unidade Lectiva Três no Programa de quinto ano

Após a explanação dos princípios teóricos que orientam o nosso trabalho, podemos, nesta fase, proceder a uma análise crítica da UL 3, intitulada, no Programa de EMRC: "Jesus, um homem para os outros". Em princípio, este título deveria ser mantido no manual elaborado a partir do Programa, mas, e como veremos adiante, ele é modificado e passa a chamar-se "Jesus de Nazaré". Este facto indicia, já, a ausência de um fio condutor, de um esquema conceptual que estabeleça a ligação entre os vários conteúdos, não só da unidade lectiva a analisar, mas também de todo o Programa de EMRC. Senão vejamos.

A primeira unidade lectiva tem como título "Viver Juntos", a segunda unidade lectiva chama-se "A Água, fonte de vida", a terceira unidade lectiva intitula-se "Jesus, um homem para os outros" (e como vimos, sofre uma alteração, quando se faz a transposição para o manual, sendo esta, no quinto ano, juntamente com a primeira, que

passa a chamar-se "Caminhar em grupo", as unidades em que tal acontece), a quarta tem como título "Promover a Concórdia" e a última unidade é dedicada ao tema "A Fraternidade". Olhando para esta sequência de temas, a primeira e mais premente questão que se coloca a quem se depara com este programa para leccionar é: qual é a relação entre cada um destes temas? Em seguida, não pode deixar de se questionar: Como é que vou conseguir leccionar os conteúdos, de modo a que os alunos consigam sentir uma ligação entre eles?

Assim sendo, é necessário pensar de forma crítica sobre os materiais que nos são fornecidos e com os quais devemos trabalhar.

2.2. Definição das competências de EMRC

O conceito de competência tem vindo a assumir ao longo dos anos uma importância cada vez maior no processo de ensino-aprendizagem, tendo sido introduzido aquando da reorganização curricular de 2001. Assim, no DL 6/ 2001, afirma-se: «entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino» (artigo 2.º, n.º 2). Na introdução ao Currículo Nacional do Ensino Básico[58], o conceito de competência[59] (um conceito lato, que foi, ao longo de décadas, alvo de teorização[60]) é apresentado da seguinte forma:

> «O termo competência pode assumir diferentes significados, pelo que importa deixar claro em que sentido é usado no presente documento. Adopta-se aqui um noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades

[58] Este documento foi revogado no dia 23 de Dezembro de 2011 pelo Despacho n.º 17169/2011, publicado em Diário da República. Não obstante, como ainda não havia sido apresentado um outro documento que o substituísse, optámos por continuar a utilizar o documento revogado, uma vez que o Programa de EMRC foi construído tendo-o por base.

[59] Para além da noção de competência contida no CNEB, podemos apresentar outras. Assim optámos pela definição de Maria do Céu Roldão, pois consideramos que está de acordo com adiantada pelo CNEB: «[…] ao falarmos de competência referimo-nos ao saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles. […]
Assim, existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objecto cognitivo ou estético, etc.).» Cf. ROLDÃO, Maria do Céu – *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença, 2008; 5.ª edição; p. 20.

[60] Cf. ROLDÃO…; pp. 18-19, 31-32.

ou atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno.

Neste sentido, a noção de competência aproxima-se do conceito de literacia. A cultura geral que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica pressupões a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais, mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. A aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspectiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem.

Com o significado que aqui lhe é atribuído, a competência não está ligada ao treino para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas. A competência diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidade, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber.»[61]

O mesmo documento ressalva, ainda, a importância de uma formulação de competências que tenha em conta «certas fases do percurso do aluno», ao mesmo tempo que se procura articular efectivamente os vários ciclos de ensino. Assim sendo, a competência não pode ser confundida ou identificada com objectivos[62] «acabados e fechados em cada etapa, mas sim como referências nacionais para o trabalho dos professores, apoiando a escolha das oportunidades e experiências educativas que se proporcionam a todos os alunos, no seu desenvolvimento gradual ao longo do ensino básico»[63].

Por conseguinte, após a definição das competências gerais do EB, que vigoram para todas as disciplinas do Currículo[64], é necessário definir as competências específicas

---

[61] *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação (DEB), 2001; p.9.

[62] «Que é um objectivo? De forma simples, é aquilo que pretendemos que o aluno aprenda, numa dada situação de ensino e aprendizagem, e face a um determinado conteúdo ou conhecimento». Cf. ROLDÃO, …p.21.

[63] Cf. *Currículo Nacional …*; p.9.

[64] «É importante reafirmar que o currículo do ensino básico não se identifica com uma adição de disciplinas, nem na perspectiva dos temas a trabalhar com os alunos nem do ponto de vista dos espaços e tempos que a escola destina a esse trabalho.» Cf. *Currículo Nacional …*; p 10.

«O lexema currículo, proveniente do étimo latino currere, significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos.[…]

[…] e numa primeira síntese do que efectivamente representa, o currículo é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a

e, em seguida, elaborar criteriosamente o Programa (no qual deverão estar contidas as linhas guia do CNEB) que ajudará na aquisição daquelas até ao final do EB.

Após esta breve explanação do conceito de competência, torna-se importante proceder a uma análise crítica das competências específicas de EMRC (não incidiremos apenas naquelas que foram seleccionadas pelos autores do Programa para a UL 3, mas em todas, o que perfaz um total de vinte e seis competências, que a nosso ver, e comparando com as de outras disciplinas, serão excessivas).

De um modo geral, ao lermos as várias competências específicas de EMRC, podemos verificar que estão mal formuladas, ou seja, não articulam os três saberes fundamentais: saber, saber-fazer e saber-ser, falhando, assim, a dimensão holista e integral que uma competência deve possuir. A maior parte delas, pela forma como está construída, constitui um objectivo: "Questionar-se sobre o sentido da realidade" (competência específica 2), "Relacionar os dados das ciências com a interpretação cristã da realidade"(competência específica 7), "Apreciar produções estéticas de temática cristã, de âmbito universal e local" (competência específica 26), ou, em alguns casos, indica a actividade: "Interpretar produções estéticas de temática cristã, de âmbito, universal e local " (competência específica 25), "Interpretar textos fundamentais da Bíblia, extraindo significados adequados e relevantes" (competência específica 23), "Interpretar textos sagrados fundamentais de religiões não cristãs, extraindo significados adequados e relevantes" (competência específica 21).

Verificamos, também, que algumas das competências específicas definidas para esta disciplina em concreto poderiam ser trabalhadas em qualquer outra disciplina, pois não são específicas da disciplina: "Mobilizar princípios e valores éticos para a orientação do comportamento em situações vitais do quotidiano" (competência específica 10), "Relacionar-se com os outros com base nos princípios de cooperação e solidariedade, assumindo a alteridade e diversidade como factor de enriquecimento mútuo" (competência específica 12), "Identificar o núcleo central constitutivo da identidade do Cristianismo, particularmente do Catolicismo" (competência específica 14), "Identificar o núcleo central constitutivo das principais confissões religiosas" (competência específica 15).

Quando passamos à UL em questão, verificamos que muitas das competências acima enunciadas são as seleccionadas. Por conseguinte, se a sua formulação não é a

---

análise e melhoria das decisões educativas.» Cf. PACHECO, José Augusto – *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora, 2001; Colecção Ciências da Educação, 22; 2.ª edição; pp. 15. 19.

mais correcta, nem atende à especificidade da disciplina, a operacionalização que é proposta jamais poderá estar bem feita. Assim, fundem-se "competências" – Interpretar produções estéticas que identificam o acontecimento Jesus com o núcleo central da identidade cristã (competências 5 e 14) – ou utiliza-se o mesmo verbo da competência: Reconhecer que Jesus de Nazaré afirmou a dignidade da pessoa humana (competência 1).

Concluímos, portanto, que o Programa de EMRC, neste aspecto em concreto, necessitaria de uma profunda reformulação, seleccionando e definindo, de facto, as competências (e não os objectivos) essenciais para esta disciplina, articulando-as com as competências gerais do EB, de modo a contribuir para uma educação que promova a Pessoa na sua totalidade e singularidade.

2.3. Os conteúdos programáticos

O conceito conteúdo pode ser definido como sendo "a base de conhecimentos e o conjunto de procedimentos que são requeridos aos alunos para que possam tornar-se competentes"[65]. Como se pode ver, este conceito está intimamente ligado ao anterior, pois o aluno só poderá ser competente, se existir aprendizagem de conteúdos[66].

Passando à análise dos conteúdos, verificamos, em primeiro lugar, que estes exigem um elevado grau de abstracção por parte dos alunos. Por conseguinte, a sua compreensão, interpretação e aquisição, fica irremediavelmente dificultada, uma vez que eles ainda se encontram numa fase de desenvolvimento, tanto cognitivo como moral, em que a relação com o concreto, com a realidade visível, ainda é muito forte. Geralmente nesta fase, as crianças/ adolescentes vêem a relação com os outros em termos de castigo ou recompensa[67] (Faço isto, porque não quero que mo façam, ou,

[65] PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA – ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO. Lisboa: SNEC, 2007; p. 16.

[66] «[…] a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe "convocar" esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade.» Cf. ROLDÃO …p.24.

[67] Não podemos, até porque não é esse o objectivo do nosso estudo, incluir os nossos alunos num dos níveis ou estádios definidos por Kohlberg, mas, partindo do conhecimento geral que existe dos alunos nesta fase de desenvolvimento (entre os 9 e os 11 anos), verificamos que existe a possibilidade de estarem num dos três primeiros estádios de desenvolvimento moral, que se podem caracterizar, sucintamente, da seguinte forma: «[…], o estádio 1 é o das pessoas cujo raciocínio moral está orientado para a obediência e para a punição; que não distingue perspectivas diferentes; e que, quando tenta coordená-las, não vai além das operações de justiça por critérios externos, físicos e materiais. […] o estádio 2 é o das pessoas cujo

Faço isto, porque mais tarde pode acontecer-me o mesmo). Assim sendo, como explicar-lhes o que é, por exemplo, o Reino de Deus[68], realidade teológica e antropológica complexa, ou a Ressurreição, que pressupõe, até pela forma como o conteúdo aparece formulado – A ressurreição: Jesus é o Senhor e o Filho de Deus –, a fé dos interlocutores, neste caso, dos alunos.

Em segundo lugar, e como consequência do exposto anteriormente, verificamos que, relativamente à Pessoa a estudar nesta UL, Jesus de Nazaré, existe, em termos do conhecimento de alguns dos dados da sua biografia, um enorme vazio: passamos de uma fase inicial em que se pergunta "Quem é Jesus?" (um conteúdo jamais deveria aparecer formulado sob a forma de uma questão, pois ele deve ser claro, preciso, directo, de modo que não possa ser alvo das interpretações pessoais do docente, pois deve garantir-se, aos alunos, um ensino rigoroso e científico e não baseado na subjectividade ou crenças pessoais. Deste facto é exemplo o último conteúdo contido na UL: "Que posso fazer para viver cada vez com mais qualidade e dar vida aos outros?"), para a fase em que se fazem afirmações que, para os cristãos são verdades incontornáveis, como é o caso de "Jesus o Mestre, o Profeta de Deus e o Messias (Cristo)", mas que estão, em contexto escolar, do modo como são formuladas, desprovidas de rigor. Na verdade, os dados sobre Jesus que aparecem pretendem fazer uma síntese, ainda que confusa, de toda a vida pública de Jesus, culminando na sua prisão, paixão, morte e ressurreição.

Por conseguinte, outra questão deve ser colocada: não serão estes conteúdos em excesso para alunos de quinto ano? Poder-se-á ainda alegar que na UL 4 de segundo ano (primeiro ciclo), intitulada "Viver a Páscoa", é feita já uma primeira apresentação de alguns destes dados biográficos que surgem no quinto ano ("Alguns não gostaram do seu amor para com todos, por isso condenaram-no e maltrataram-no"; "Deus, o Pai de Jesus, porque o amava, deu-lhe a vida para sempre (ressurreição)"). Todavia, não nos

---

raciocínio moral expressa uma orientação calculista, pragmática e individualista; que coordena perspectivas apenas segundo o ponto de vista de uma segunda pessoa; e que formula operações de justiça segundo critérios que andam sempre à volta de interesses, desejos e necessidades relativamente concretos. […] o estádio 3 é o das pessoas cujo raciocínio moral tende a revelar uma orientação para uma moralidade interpessoal e racional; a coordenar as perspectivas em confronto segundo o ponto de vista de uma pessoa altruísta e com bons motivos[…]» Cf. LOURENÇO, Orlando – *Psicologia de Desenvolvimento…*, p.103-104.106.109.

[68] No texto programático, a formulação dos conteúdos relativos a esta realidade é a seguinte: «O anúncio do Reino de Deus: a vitória definitiva do bem, da justiça, da verdade, do amor, etc.» e «O Reino de Deus não é um reino de natureza política e Jesus não é um Messias político.». Esta formulação implica, da parte dos alunos, um conhecimento vasto sobre o mundo judaico em que Jesus nasceu e viveu, bem como um conhecimento das profecias veterotestamentárias.

podemos esquecer que, uma vez que a disciplina é de oferta obrigatória, mas de escolha facultativa, para além de que o primeiro ciclo ainda não funciona em todos os agrupamentos escolares, os alunos podem não ter frequentado a disciplina em anos anteriores.

Em terceiro lugar, há que ter em conta que nesta disciplina não está em causa a fé dos alunos. De facto, este é um dado que não pode ser tomado em linha de conta, uma vez que a disciplina de EMRC é uma disciplina escolar e que deve obedecer aos métodos e estratégias escolares, aceitando os alunos que nela se inscrevem sem fazer qualquer tipo de discriminação, pois há pais que, mesmo não sendo cristãos e não sendo cristãos católicos, matriculam os seus filhos em EMRC, porque lhes querem dar uma educação o mais completa e global possível.

Assim sendo, chegamos a um dos pontos mais importantes desta nossa análise. Os conteúdos formulados para esta UL são profundamente catequéticos. Eis alguns exemplos: "Uma nova maneira de entender Deus: misericórdia pura"; "O anúncio do Reino de Deus: a vitória definitiva do bem, da justiça, da verdade, do amor, etc"; "A ressurreição: Jesus é o Senhor e Filho de Deus". Estes são apenas alguns exemplos retirados da UL e, como se pode verificar, todos eles apelam/ interpelam a fé dos interlocutores. Tal jamais deveria acontecer.

Os docentes de EMRC devem ter sempre muito presente, na sua prática lectiva, as diferenças fundamentais entre a nossa disciplina e Catequese. São duas formas distintas, ainda que complementares, de estudar a mensagem cristã, tal como vimos no capítulo anterior.

Em quarto lugar, não podemos deixar de verificar que alguns dos conteúdos, para além de pouco importantes na dinâmica interna da UL (se é que ela existe) – "O pecado, o arrependimento e o perdão de Deus e dos homens"; "Contra a religião do simples culto exterior, uma religião que brota de uma relação com Deus no íntimo do ser e se manifesta na fraternidade"; "Deus quer a vida e não a morte" –, estão um pouco desactualizados: "Uma nova ordem de valores: os valores espirituais e morais têm prioridade sobre os valores materiais (Cf. Lc 12, 33[69])", pois basta recordar a GS, documento conciliar de importância vital para a vida da Igreja, e o respeito pela autonomia das realidades terrestres que não são, de modo algum, escarnecidas ou

[69] O texto a que se refere a citação bíblica aqui apresentada é o seguinte: «Vendei os vossos bens e dai-os de esmola. Arranjai bolsas que não envelheçam, um tesouro inesgotável no Céu, onde o ladrão não chega e a traça não rói.»

vilipendiadas, mas devem ser, também elas, um meio para chegarmos ao conhecimento e ao relacionamento com um Deus que tudo criou para bem do ser humano. Podemos ainda recordar os relatos da Criação. Deus criou o mundo e todas as maravilhas que nele existe, não para si, mas para o ser humano – "Também vos dou todas as ervas com semente que existem à superfície da terra " (Gn 1, 29) –, que o deveria "dominar", não como um déspota, mas, porque criado à imagem e semelhança de Deus (Gn 1, 26), como Deus: com amor.

Neste sentido, uma das mais nobres e importantes missões da Igreja é o diálogo que se deve estabelecer com o mundo, nas suas diversas manifestações, uma vez que todas elas são obra do Criador de todas as coisas, que dotou o ser humano de inteligência capaz de descobrir, de indagar, de procurar superar os limites em tudo e, ao mesmo tempo, desta sede de O conhecer cada vez mais e melhor, ainda que alguns fechem os olhos e os ouvidos a esta realidade (GS 19 e 20), preferindo ignorá-la ou transportá-la para a dimensão do privado e do íntimo, o que é contrário à própria natureza da religião[70].

Por último, consideramos ser importante alertar para o facto de a UL em questão não transmitir uma ideia clara e precisa, para os alunos em questão, sobre quem é Jesus. Falta-lhe rigor crítico, bastante visível na má formulação dos conteúdos, quer a nível morfossintáctico – "A Lei de Deus não são prescrições escritas mas a vontade de Deus expressa no amor ao outro, no bem de cada ser humano" (deveria ser: A Lei de Deus não é um conjunto de prescrições escritas[…]), quer em termos das expressões usadas (etc.): "O conflito com os poderosos: os saduceus, os fariseus, os romanos, etc."; " O anúncio do Reino de Deus: a vitória definitiva do bem, da justiça, da verdade, do amor, etc.".

Esta falta de rigor crítico é um dado que assume uma importância cada vez maior, se tivermos em conta as várias obras de ficção[71] que falam e abordam dados biográficos de Jesus, apoiando-se em documentos pouco recomendáveis, mas que a maior parte das pessoas, por desconhecimento, considera como credíveis e até verdadeiras. A este propósito basta recordar a celeuma criada pela publicação, em 1991, da obra de José Saramago, "O Evangelho Segundo Jesus Cristo", ou, mais recentemente, a polémica em torno do livro "O Código Da Vinci" de Dan Brown, ou o

[70]Cf. LAFFORGUE, Laurent – *La Laïcité, la République …,* p.1.
[71] Cf. MORA MESÉN, Victor ML. – *El Secreto Escondido. La distorsión de la figura histórica de Jesús en la novelística comercial actual. Estúdio de dos casos: El Caballo de Troya y El Código Da Vinci.* Senderos 88 (2007) 523- 552.

mais recente livro de José Rodrigues dos Santos, "O Último Segredo", que foi apresentado como contendo alguns dados verdadeiramente revolucionários e que a Igreja manteve em segredo durante quase dois milénios de existência.

Se queremos formar pessoas com um espírito crítico desenvolvido e maduro, devemos, ainda que reconheçamos que os «conteúdos não são o fim da educação»[72], mas antes um «meio fundamental para alcançar esse fim»[73], apresentá-los de uma forma coerente e pertinente, tanto para a idade e nível de desenvolvimento moral, como para o contexto em que estamos inseridos, neste caso, a escola. «A pessoa deve ser o centro de toda a educação»[74].

2.4. Os recursos propostos

Um dos outros conceitos a ter em conta é o de recursos. Estes, apesar de importantes para o processo de ensino-aprendizagem, não devem figurar no corpo dos conteúdos, pois não são conteúdos. Se atentarmos, por exemplo, no recente homologado Programa de Português, verificamos que os conteúdos aparecem de acordo com os domínios da língua e os recursos, sobretudo as obras e os textos que poderão ser estudados ao longo dos nove anos de escolaridade, aparecem posteriormente numa outra secção dos programas[75]. Poderão, sim, ser apresentadas várias alternativas que o docente poderá escolher e seleccionar, atendendo às características específicas da turma. Passemos, agora, a analisar os recursos que são propostos.

Nesta UL, são privilegiados os textos bíblicos, mais concretamente os evangelhos, o que se compreende, uma vez que, para melhor compreender a pessoa de Jesus, devemos sempre procurar nas fontes mais seguras e credíveis. Poderíamos optar por textos da Tradição ou do Magistério, mas, neste caso, parece-nos que os textos evangélicos são os mais adequados. Neste sentido, apesar de mal colocados, como acima mencionei, o programa apresenta como proposta os seguintes textos: Mc 14, 32-50 (Oração de Jesus em Getsémani e Prisão de Jesus), Mc 14, 53-65[76] (Jesus no tribunal

[72] Cf. AMBROSIO, … 443.
[73] Cf. AMBROSIO, …. 443.
[74] Cf. AMBROSIO…; p. 443.
[75] *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC, 2009; Carlos Reis (coord.).
[76] Quando se passa à análise do manual, o principal recurso que os alunos têm disponível, é este texto bíblico que é proposto.

judaico), Mc 15, 1-15 (Jesus no tribunal romano), Mc 15, 24-37 (Jesus crucificado e escarnecido/ morte de Jesus).

Num primeiro momento e de uma forma pouco crítica, poderíamos dizer que os textos são muito longos, mas a sua maior ou menor extensão não se revelam tão importantes quanto o grau de dificuldade em termos de compreensão. Neste nível de ensino, esta é uma das questões fundamentais a ter em conta. Atente-se, por exemplo, que no Programa de Português (recorremos a este, uma vez que a análise textual é uma das dimensões fundamentais da disciplina), para o segundo ciclo, e mais concretamente para o quinto ano, se propõe a leitura de textos mais simples, tais como quadras populares, fábulas, lendas ou mitos, diários, relatos históricos ou biografias e narrativa da literatura portuguesa. Assim sendo, a grande preocupação que deveria presidir à selecção dos conteúdos era a sua adequação ao nível de desenvolvimento dos alunos. Não é, portanto, estranho o facto de, em algumas turmas se conseguir trabalhar textos com maior profundidade do que noutras.

Por conseguinte, podemos dizer que os textos, apesar de importantes, não são os mais adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos, uma vez que implicam uma capacidade de abstracção, avaliação e síntese que os alunos ainda possuem. Acresce ainda o facto de, atendendo ao título da UL, estes não estabelecerem uma ligação directa e precisa com ele, capaz de ser entendida sem grandes dificuldades pelos alunos.

Assim sendo, e por tudo o que foi exposto, propomo-nos, neste trabalho, a apresentar um outro texto bíblico passível de ser trabalhado na aula de EMRC e que, no nosso ponto de vista, se apresenta mais simples e facilita a compreensão da pessoa de Jesus por parte dos alunos.

Capítulo III – O texto bíblico: proposta

Tendo por base os capítulos precedentes, neste último capítulo do nosso trabalho, apresentaremos o texto bíblico que seleccionámos para ser trabalhado com os alunos de quinto ano. Pensamos que, como explanaremos adiante nos motivos que nos conduziram a esta escolha, ele, para além da sua complexidade teológica, é acessível aos alunos, pois a dinâmica empregue pelo evangelista na sua construção permite fazer uma primeira leitura objectiva e linear dos acontecimentos. Este é um factor fundamental para a escolha dos recursos a trabalhar com os alunos: eles têm de ser capazes, num primeiro momento, de perceber a dinâmica e a ideia principal do texto que têm diante de si, para, posteriormente, serem capazes de reflectir sobre o que leram e, deste modo, realizar uma leitura mais profunda, buscando alguns significados que pareciam escondidos ou ocultos. Este é um verdadeiro trabalho de interpretação textual, uma vez que os textos bíblicos são polissémicos, o que significa que podemos sempre, analisando com rigor e espírito crítico, fazer interpretações mais elaboradas cada vez que lemos e relemos os textos.

Por conseguinte, começaremos por dar a conhecer o texto que escolhemos, enunciando os motivos que presidiram a esta escolha, para, no momento seguinte, apresentarmos o trabalho que foi realizado com os alunos (neste momento, faremos uma breve caracterização da escola e da turma em que o texto foi trabalhado).

3.1. O texto proposto: motivos da sua escolha e tratamento na sala de aula

Tendo por base o que, em capítulos anteriores já explanámos acerca do desenvolvimento moral as crianças, da importância da EMRC na sua educação, da pertinência e adequação dos conteúdos e recursos propostos ao nível de ensino a que se destinam, a nossa maior preocupação foi a de encontrar um texto bíblico que, ao mesmo tempo que ajudasse a compreender melhor a pessoa de Jesus[77], fizesse os alunos

[77] «Em 7, 36-50, o personagem Jesus é verdadeiramente o centro da narração, uma espécie de íman que faz confluir em si todos os eixos factuais. […] Jesus, directa ou indirectamente, atravessa todos os momentos do episódio.» Cf. MENDONÇA, José Tolentino – *A Construção de Jesus. Uma leitura Narrativa de Lc 7, 36-50*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004; p.90. Cf. ACEBO, Isabel – *Lucas*. Navarra: Editorial Verbo Dvino, 2008; p. 16. Cf. KINGSBURY, Jack – *Conflicto en Lucas. Jesús, autoridades, discípulos*. Cordoba: Ediciones El Almendro, 1992; p. 35.

perceber a importância de aceitarmos os outros[78], uma vez que um dos conteúdos do Programa – no nosso ponto de vista, o único com alguma pertinência numa unidade intitulada "Jesus, um homem para os outros" e que ajuda os alunos a pensar criticamente sobre a realidade que os envolve – é o seguinte: "Contra a exclusão, a inclusão no amor de Deus: inclusão dos marginalizados, dos pobres, dos doentes, dos excluídos." (retirámos, propositadamente o etc, pois jamais deveria fazer parte de um conteúdo que se quer objectivo e claro).

Num primeiro momento, tivemos de nos questionar sobre que evangelho incidiria a nossa escolha. Assim, analisando as diversas possibilidades – Mt, Mc, Lc ou Jo – apercebemo-nos que, em qualquer um deles encontraríamos um texto capaz de atingir os objectivos a que nos propusemos[79]. Optámos, contudo, pelo Evangelho segundo S. Lucas, um texto que não é muito conhecido (excepto o relato do nascimento de Jesus e a anunciação a Maria), mas que, pelo modo como está construído[80] (aparte as semelhanças com Mt e Mc – dai a designação destes três de Evangelhos Sinópticos), revela uma perspicácia e sensibilidade únicas na leitura da História da Salvação à luz do acontecimento Pascal, colocando, ao mesmo tempo, em «relevo as etapas da obra de Deus na História.»[81].

Acresce ainda o facto de este Evangelho conter alguns dos hinos mais belos[82] e conhecido dos cristãos, como é o caso do *Magnificat* (Lc 1, 46-55), do Cântico de Zacarias (Lc 1, 68-79) ou do Cântico de Simeão (Lc 2, 29-32). É também o Evangelho

[78] «A intenção primeira [do Evangelho segundo S. Lucas] é pastoral, pois pretende apresentar a mensagem do Reino de Deus, que é o coração da pregação de Jesus, à sua comunidade. Uma comunidade composta por judeus e gentios. O que se poderá esperar do novo credo? Lucas di-lo claramente: Jesus rompeu as barreiras que dividiam os homens e declarou que a sua oferta salvadora era para todo o género humano, sem distinção de sexo, raça, etnia… Assim, ampliava o reduzido espectro da aliança judia ao mundo inteiro, dentro de um movimento que não supunha a rejeição do judaísmo, mas o culminara das suas esperanças.» Cf. ACEBO, Isabel – *Lucas…*; p. 16.

[79] «Os escritos do Novo Testamento são um testemunho perene e divino de todas estas coisas.» Cf. DV 17; ««Ninguém ignora que entre todas as Escrituras, mesmo do Novo Testamento, os Evangelhos ocupam, com razão, um lugar proeminente, visto que são o principal testemunho da vida e doutrina do Verbo Incarnado, nosso Salvador.» Cf. DV 18; «A santa mãe Igreja defendeu e defende com firmeza e com a máxima constância que os quatro Evangelhos referidos [Mt, Mc, Lc e Jo], cuja historicidade afirma sem hesitação, transmitem fielmente aquilo que Jesus, Filho de Deus, enquanto viveu entre os homens, realmente fez e ensinou para a salvação dos mesmos, até ao dia em que foi elevado ao céu» Cf. DV 19.

[80] Cf. ACEBO, Isabel – *Lucas…*; p. 17-18.

[81] BÍBLIA SAGRADA; Lisboa/ Fátima: Difusora Bíblica, 2001; 3.ª ed.; p.1662.

[82] «[…] num sentido profundo, o evangelho de Lucas é realmente belo. É a obra de um autor instruído, cuja arte consistia em saber como inspirar-se na tradição para escrever um relato esteticamente agradável e ao mesmo tempo eficaz para transmitir de novo a verdade sobre a salvação que Deus realizou em Jesus de Nazaré.» Cf. KINGSBURY, Jack – *Conflicto en Lucas. …*; p. 15.

da alegria[83], da misericórdia de Deus para com os homens[84], daí encontrarmos algumas das parábolas, que ao longo dos tempos, se revelaram essenciais na "imagem" que os cristãos foram elaborando de Deus. A este propósito, recordem-se as chamadas "Parábolas da Misericórdia" (Lc 15): a ovelha perdida, a dracma perdida e os dois filhos, sendo que nas duas primeiras é visível a alegria por aquilo que se encontrou, e na terceira é referido o acolhimento que o pai presta ao filho que estava «perdido» e a alegria deste regresso a casa (nesta parábola, são evidentes os sinais do amor de Deus pela humanidade, uma humanidade que nem sempre está disposta e disponível a receber este amor, mas da qual Deus não desiste e lhe concede o perdão). É o evangelho do Deus que visita o Seu povo, que se relaciona com ele de uma forma íntima e única. Recorde-se o episódio de Zaqueu, um cobrador de impostos, considerado pecador e rejeitado pela sociedade, a quem Jesus se dirige e diz: «Zaqueu, desce depressa, pois hoje tenho de ficar em tua casa.» (Lc 19, 5), o que provocou o murmúrio de quem assistiu, pois Zaqueu era um pecador e comunicar com ele era sinónimo de impureza legal[85].

Na verdade, a obediência estrita à Lei[86] é um dos pontos que mais discussões e conflitos provocou entre Jesus e os fariseus, sobretudo no que respeita às curas no dia de Sábado[87] (Lc 6, 6-11; Mt 12, 9-14; Mc 3, 1-6; Jo 5, 1-18), ao relacionamento de Jesus com pessoas que eles consideravam impuras ou pagãs, como é o caso dos cobradores de impostos ou pecadores (Lc 7, 36-50), tentando sempre colocá-lo à prova, de modo a que ele se equivocasse. A este propósito basta recordar Jo 8, 1-11, no qual

[83] «O clima que preside ao evangelho é de alegria. Uma alegria por formar parte da boa nova, por assitir aos seus prodígios, por serem conscientes da realidade do perdão de Deus e por participar nos mistérios pascais.» Cf. ACEBO, Isabel – *Lucas…*; p. 17-18.; «As parábolas e a sua composição transmitem também ideias fundamentais e importantes do autor. […] Estas parábolas colocam em relevo que um pecador convertido será recebido com alegria.» Cf. LANGNER, Córdula – *Evangelio de Lucas Hechos de Los Apóstoles*. Navarra: Editorial Verbo Divino, 2008. Biblioteca Bíblica Básica 16; p. 49.

[84] «O evangelista não hesita em definir Jesus como amigo dos pecadores […]» Cf. LAVATORI, Renzo; SOLE, Luciano – *Ritratti dal Vangelo di Luca. Pessone e Relazioni*. Bologna: Edizioni Dehoniane Bologna, 2001; Colecção Lettura Pastorale della Bibbia. p. 66.

[85] Os judeus sempre revelaram uma grande preocupação com a preservação da Lei e o seu cumprimento íntegro e total: «O interesse à volta da Lei e da sua defesa não são preocupações que emergem apenas no final do séc. I d. C. ou por causa da destruição de Jerusalém e do Templo. São preocupações muito anteriores e remontam, sem sombra de dúvida, à crise e ao choque provocados pela introdução do helenismo na Palestina nos séculos anteriores. Daí que tenha surgido a grande preocupação da defesa da lei a fim de evitar que esta perdesse a sua identidade e assim o judaísmo perdesse igualmente a sua razão de ser. Na verdade, o contacto com o helenismo levara à urgência em preservar a diferença e reforçar a identidade judaica, já que a força atractiva da cultura grega constituía um verdadeiro perigo para a singularidade da cultura bíblica e do *modus vivendi* do judaísmo.» Cf. LOURENÇO, João Duarte – *O Mundo Judaico em que Jesus Viveu. Cultura Judaica e Novo Testamento*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2005; pp. 75-76.

[86] Cf. KINGSBURY, Jack – *Conflicto en Lucas. …*; p. 141-142.

[87] Cf. KINGSBURY, Jack – *Conflicto en Lucas. …*; p. 142-143.

uma mulher adúltera é colocada diante de Jesus e os fariseus perguntam-lhe: «Mestre, esta mulher foi apanhada a pecar em flagrante adultério. Moisés, na Lei, mandou-nos matar à pedrada tais mulheres. E Tu que dizes?».

Em suma, o evangelho lucano mostra como a salvação oferecida por Deus à humanidade transforma a vida das pessoas, tendo influência, inclusive, no modo como as pessoas se relacionam em sociedade[88].

Por conseguinte, após a leitura de alguns textos deste evangelho, optámos pelo texto de Lc 7, 36-50. Este é um texto acerca do perdão, da misericórdia e da salvação que Deus oferece à humanidade e onde, mais uma vez, Jesus se relaciona com alguém que, para os judeus, no caso deste episódio, os fariseus, porque é um fariseu que convida Jesus a comer consigo à mesa[89], é considerado impuro e, portanto, deve estar excluído destes momentos, para não se correr o risco de ser contaminado por ele[90].

Poder-se-á afirmar que este episódio é comum aos sinópticos e mesmo a Jo, mas, na relação que mantém com eles, manifesta algumas diferenças fundamentais, estando o texto de Lc mais distante de todos os outros, apesar de partirem todos de um esquema comum: o local e o tempo em que decorre a história (Betânia para Mt, Mc e Jo, próximo

---

[88] BÍBLIA SAGRADA; Lisboa/ Fátima: Difusora Bíblica, 2001; 3.ª ed.; p.1663.

[89] «[…] o comer em companhia acontece não apenas para satisfazer a fome, "mas também (sobretudo) para transformar tal ocasião num momento de sociabilização, num gesto de forte conteúdo social e de grande espessura comunicativa". A companhia à mesa torna o acto da alimentação um verdadeiro sistema simbólico, como o designou Mary Douglas. A esta antropóloga se deve uma investigação, que depois não parou de ser retomada, onde o corpo humano, sujeito de alimentação e dos ritos correspondentes, surge como uma espécie de microcosmos que simboliza a sociedade, nos seus interditos, nas suas trocas simbólicas e práticas. Para ela, as regras da mesa e da comida estão estreitamente relacionadas com os limites que um grupo estabelece com o mundo que o rodeia e reflectem, igualmente, a sua estrutura interna, valores e hierarquias.

Quando num determinado grupo humano se chega a perceber a lógica e o conteúdo dos alimentos, bem como a ordem que regula a mesa, alcança-se um conhecimento muito importante desse grupo. O convívio à volta da mesa (*cum vivere*) dá-nos a imagem de como se processa a vida em comum. Aí exprime-se, de uma maneira muito natural, a identidade, os intercâmbios sociais, as hierarquias e as relações de força existentes. O que se come, com quem se come, o modo, o tempo e o espaço onde se come são altamente significativos.» MENDONÇA, José …; p.68

[90] «Dessas refeições, excluíam os pecadores, para não incorrer em impureza. Esta preocupação com a pureza não é simplesmente um cuidado higiénico. Provém do estabelecimento de uma fronteira (religiosa, moral …) entre a ordem e a desordem, o ser e o não ser, a forma e a ausência dela, a vida e a morte, uma vez que a refeição constituía uma reprodução, um prolongamento do modelo de pureza ritual do sacerdote no exercício das suas funções sagradas.» MENDONÇA, José …; p.69.; «Aparentemente, na época de Jesus, os fariseus preocupavam-se em comer em casa no mesmo estado de pureza ritual que se exigia aos sacerdotes no templo. Por isso, estar reclinado à mesa era, em sentido especial, estar na presença de Deus. Correlativamente, ao partilhar a mesa com publicanos e pecadores era, a seus olhos, um acto abominável. Os cobradores, para eles, eram da mesma classe que os ladrões, salteadores e eles, assim como os pecadores eram pessoas que viviam numa flagrante indiferença face à lei de Deus ou exerciam profissões desonrosas. Ao partilhar o pão com pessoas impuras, como era o caso dos publicanos e pecadores, Jesus e os discípulos também se tornavam impuros.» Cf. KINGSBURY, Jack – *Conflicto en Lucas. …*; p. 139-140.; Cf. ACEBO, Isabel – *Lucas…*; p. 211.

da Páscoa[91]; inserido no ministério galilaico de Jesus, sem referir o nome da cidade, em Lc); os anfitriões (Simão, o leproso, em Mc e Mt; Lázaro, Marta e Maria, em Jo; Simão, que é fariseu, em Lc), a mulher e as suas acções – nos sinópticos, a mulher não tem nome, apenas Lc acrescenta que se trata de uma «mulher, conhecida naquela cidade como pecadora» (Lc 7, 37); enquanto que para Jo é Maria, uma das pessoas que o recebe em casa; quanto à acção, em Mc e Mt, ela unge a cabeça de Jesus com perfume «de nardo puro de alto preço» (Mc 14, 3)/ «de alto preço» (Mt 26, 7)[92], enquanto que em Lc e Jo ela unge os pés. Em Lc, não é mencionado o valor do perfume, mas, em Jo, é dito que «Maria ungiu os pés de Jesus com uma libra de perfume de nardo puro, de alto preço, e enxugou-lhos com os seus cabelos» (Jo 12, 3) –; o papel do opositor – em Mt são os discípulos, em Mc são «alguns indignados», em Jo é Judas Iscariotes, todos se mostrando indignados com o desperdício monetário, mas, em Lc, este papel é desempenhado pelo anfitrião, que se indigna com o facto de a mulher tocar em Jesus e não com o desperdício de perfume: «Se este homem fosse profeta, saberia quem é e de que espécie é a mulher que lhe está a tocar, porque é uma pecadora!» (Lc 7, 39) –; a interpretação que Jesus faz da unção – em Mt, Mc e Jo, Jesus interpreta a unção como uma preparação para a sepultura («Derramando este perfume sobre o meu corpo, ela preparou a minha sepultura» [Mt 26, 12]; «Ela fez o que estava ao seu alcance: ungiu antecipadamente o meu corpo para a sepultura» [Mc 14, 8]; «Deixa que ela o tenha guardado para o dia da minha sepultura» [Jo 12, 7]), enquanto que em Lc, a unção está directamente ,ligada ao perdão que Jesus concede à mulher («Não me ungiste a cabeça com óleo, e ela ungiu-me os pés com perfume. Por isso, digo-te que lhe são perdoados os seus muitos pecados, porque muito amou» [Lc 7, 47])[93].

Esta perícope de Lc 7, 36-50 está bem delimitada, sendo, na verdade, uma micro-unidade coesa, «Unindo pela primeira vez duas figuras inconciliáveis num confronto directo, um fariseu e uma pecadora, e dois títulos cristológicos que já tinham ocorrido no Evangelho, mas separadamente (o título de profeta e o de portador do perdão dos pecados), molda uma situação de grande potencial polémico e revelatório»[94],

[91] «Jesus encontrava-se em Betânia, na casa de Simão, o leproso.» (Mc 14, 3); «Jesus encontrava-se em Betânia, em casa de Simão, o leproso.» (Mt 26, 3); «Seis dias antes da Páscoa, Jesus foi a Betânia, onde vivia Lázaro» (Jo 12, 1)

[92] Este evangelista acrescenta ainda a intervenção dos discípulos ao assistirem a tudo: «Para quê este desperdício? Podia vender-se por bom preço e dar-se o dinheiro aos pobres.» (Mt 26, 8-9)

[93] Cf. MENDONÇA, José …; p. 55-56.

[94] Cf. MENDONÇA, José …; p. 52.

apesar de incluir uma parábola[95], que pode provocar alguma confusão, uma vez que, aparentemente, nada tem que ver com a história que está a ser contada. Esta não será, todavia, objecto de maior explanação, uma vez que, no tratamento em sala de aula se deu uma maior importância às acções das personagens: Simão, a mulher e Jesus.

Na verdade, a importância das personagens nesta perícope constitui um dos principais motivos da escolha desta para trabalhar com os alunos de quinto ano, uma vez que cada um desempenha uma função específica na narrativa: Simão (assim chamado por Jesus, pois o seu nome não é mencionado pelo narrador num primeiro momento: «Então, Jesus disse-lhe: Simão, tenho uma coisa para te dizer» (Lc 7, 40)), que desempenha o papel de anfitrião, pois é ele quem convida Jesus a comer em sua casa. Não deixa de ser interessante este movimento do fariseu[96] em relação a Jesus, uma vez que o convida a entrar na sua casa, contrariamente ao que acontecia, pois eram os fariseus que se deslocavam ao espaço de Jesus: «Num dia de Sábado, passando Jesus através das searas, os seus discípulos puseram-se a arrancar e a comer as espigas, desfazendo-as com as mãos. Alguns fariseus disseram: "Porque fazeis o que não é permitido fazer ao sábado?"» (Lc 6, 1-2); «Num outro sábado, entrou na sinagoga e começou a ensinar. Encontrava-se ali um homem cuja mão direita estava paralisada. Os doutores da lei e os fariseus observaram-no, a ver se iria curá-lo ao sábado, para terem um motivo de acusação contra Ele.» (Lc 6, 6-7); «Um dia, quando Jesus ensinava, estavam ali sentados alguns fariseus e doutores da lei, que tinham vindo de todas as localidades da Galileia, da Judeia e de Jerusalém» (Lc 5, 17).

Este movimento parecia antecipar uma aceitação de Jesus que não veio a acontecer[97], pois, no momento em que a mulher, conhecida como pecadora toca em Jesus, Simão pensa para consigo: «Se este homem fosse profeta, saberia quem é e de

[95] «As parábolas de Jesus distinguem-se das que os rabinos contavam, porque não eram apenas a argumentação de uma sabedoria, ou a procura judicativa de uma didáctica moral. A sabedoria paradoxal que contêm é uma provocação que profeticamente anuncia o Reino.» Cf. MENDONÇA, José …; p. 122.

[96] «Menos privilegiados que os saduceus, os fariseus eram dirigentes muito respeitados que, aparentemente, exerciam um influxo considerável entre o povo. O seu objectivo era que Israel se tornasse o povo justo da aliança. Para o conseguir, cultivavam uma aproximação às Escrituras e às tradições, de modo a colocar em relevo a peculiaridade de Israel entre as nações. A importância que davam a questões como o dízimo, a pureza ritual e a observância do sábado faziam parte deste programa.» Cf. KINGSBURY, Jack – *Conflicto en Lucas. …*; p. 128.

[97] «Todos os contemporâneos de Jesus tiveram dificuldades para reconhecer a sua identidade, pois tinham uma série de ideias de grandeza pré-concebidas, nas quais não entrava a sua pessoa. Todavia, os mais humildes e pecadores aparecem mais abertos de coração para aceitar o que não entendem, pois supõem que vem de Deus.» Cf. ACEBO, Isabel – *Lucas…*; p. 17.

que espécie é a mulher que lhe está a tocar, porque é uma pecadora!» (Lc 7, 39) [98], embora, quando solicitado por Jesus, mantém a deferência, tratando Jesus por «Mestre».

A entrada em cena da mulher[99] pecadora, uma intrusa, torna ainda mais evidente este distanciamento que o fariseu mantém em relação a Jesus, pois os seus gestos levam Jesus a dirigir-se a Simão nestes termos: «Vês esta mulher? Entrei em tua casa e não me deste água para os pés; ela, porém, banhou-me os pés com as suas lágrimas e enxugou-os com os seus cabelos. Não me deste um ósculo; mas ela, desde que entrou, não deixou de beijar-me os pés. Não me ungiste a cabeça com óleo, e ela ungiu-me os pés com perfume» (Lc 7, 44-46). Estes gestos[100] têm uma eloquência própria, especialmente se tivermos em conta a sua posição na sociedade: alguém que é desprezado e colocado à parte, porque é impuro.

Como se pode ver, a ausência ou a presença dos gestos, tanto do fariseu como da mulher têm apenas um destinatário: Jesus. Ele é a personagem central da perícope. É a Jesus que o fariseu convida para comer à sua mesa, é a Jesus que a mulher se dirige, quando entra sem convite na casa do fariseu, é sobre a identidade de Jesus que o fariseu se questiona (7, 39), é de Jesus que os convivas dizem: «Quem é este que até perdoa os pecados?» (Lc 7, 49). Jesus possui uma autoridade como até então ninguém vira em Israel:

> «Não só o agir e o falar de Jesus o caracterizam como alguém com autoridade, como ele parece atribuir-se, a si mesmo, uma autoridade que lhe seria própria. Jesus não é o simples intérprete da Torah ou das Tradições dos Pais, mas sim um protagonista que se tornará intrigante, precisamente pelo modo como se apresenta "poderoso em obras e palavras"[…]. No ensino que desenvolve, não apela ao prestígio dos mestres que o precederam e contraria mesmo aquilo que se julgava fixado (11, 38-48). […] Ele não depende das instituições históricas que representavam a autoridade, nomeadamente a religiosa. […] Não admira que tudo o que lhe diz respeito, inédito pelo poder que reclama, tenha sido, do princípio ao fim do seu ministério público, questionado na sua autoridade (4, 32.36; 20,2); tenha suscitado perplexidades e

[98] «Como as autoridades religiosas são os antagonistas e Jesus o protagonista, elas revelam principalmente os seus traços de personalidade na interacção com Jesus.» Cf. KINGSBURY, Jack – *Conflicto en Lucas. ...*; p. 48.

[99] «Outro papel importante têm as mulheres. Lc e Act reflectem as situações diferentes das mulheres de todos os níveis sociais: mulheres pobres e ricas, enfermas, marginalizadas, judias e pagãs abraçam o Evangelho, deixam-se curar por Jesus, seguem-no até à cruz e, nas comunidades, comprometem-se de maneira diversa com o Evangelho.» Cf. LANGNER, Córdula – *Evangelio de Lucas ...*; p. 46.

[100] «[…] são as lágrimas da mulher que fazem Jesus pensar na água do fariseu; são os beijos dela que levam Jesus a declarar que não foi osculado por Simão; é o perfume que ela derramou sobre os pés que torna criticável a ausência de óleo para a cabeça. A qualidade impressionante daquilo que ela dá, é que permite ver, em toda a crueza, que Simão não deu nada.» Cf. MENDONÇA, José …; p. 125-126.

> conflitos (5, 21.30; 6, 2.9; 13, 14), que dão conta da dificuldade que os vários actores sentem em compreender e aceitar Jesus.»[101]

Apesar desta sua autoridade[102], Jesus deixa que a mulher lhe toque, mesmo sabendo que ela era uma pecadora, o que é motivo de escândalo para quem assiste. Deste modo, Jesus mostra como todos são acolhidos no amor de Deus, nesse amor que envolve toda a humanidade desde a Criação, um amor tão forte, tão profundo e gratuito, que respeita a liberdade de cada um, um amor que dá sentido à vida, um amor que provoca uma transformação profunda no coração do ser humano[103], levando-o a caminhar para a santidade, a caminhar para Deus. É o amor de quem sempre nos amou e há-de continuar a amar. A resposta do ser humano a este imenso amor é a Fé, uma fé confiante, uma fé que se despoja de qualquer preconceito, uma fé que faz com que o crente se lance aos pés do Amor e da Vida (Jo 1, 4), à semelhança do que fez a mulher.

José Tolentino Mendonça afirma que este é um «texto de revelação»[104]:

> «sublinha essa dialéctica entre o exterior contemplado e o interior de quem contempla, entre o ver e o ser visto, entre o que se via antes e o que se vê depois do Verbo de Deus falar»[105].

Pelos motivos acima enunciados e pelas próprias características do texto, parece-nos ser este o mais indicado para trabalhar com os alunos, uma vez que, para além do modo como Jesus se relaciona com os que são excluídos da sociedade, ainda se poderá estudar, partindo da análise textual, os grupos sociais que compunham a sociedade judaica do tempo de Jesus e, ao mesmo tempo, sem utilizar um vocabulário tão duro como o que é apresentado no Programa - «O conflito com os poderosos: os saduceus, os fariseus, os romanos, etc.» - levar os alunos a perceber, por aquilo que o fariseu não faz e por aquilo que pensa, qual seria a relação entre Jesus e este grupo social.

Assim sendo, no seu estudo, o professor deverá ter em conta que estes

---

[101] Cf. MENDONÇA, José …; p. 174-175.
[102] A questão da autoridade foi uma das que mais provocou celeuma entre Jesus e os fariseus. Cf. KINGSBURY, Jack – *Conflicto en Lucas…*; p. 138-139.
[103] «[…] aquela mulher renasce e é transformada; de pecadora pública, como era apresentada no início, é agora uma criatura santificada, cheia de graça. Operou-se uma total mudança, devido, exactamente, à esperança do amor regenerador de Deus em Cristo.» Cf. LAVATORI, Renzo; SOLE, Luciano – *Ritratti dal Vangelo di Luca.* …. p. 77.
[104] Cf. MENDONÇA, José …; p.100.
[105] Cf. MENDONÇA, José …; p.100.

> «textos que devem ser interpretados, à semelhança de outros textos, e que espelham a fé da comunidade cristã mas não necessariamente o ponto de vista dos alunos que são chamados a perceber o seu alcance significativo. Assim, os alunos não têm de identificar a Bíblia com a Palavra de Deus, mas devem saber que ela não só é significativa para muitos milhões de crentes, como também existem razões para assim a interpretar.»[106]

sem, todavia esquecer que, no que concerne à sua perspectiva, o texto bíblico é Palavra de Deus inspirada (DV 7) e, portanto, «ensinam com certeza, com fidelidade e sem erro, a verdade que Deus, para nossa salvação, quis que fosse consignada nas Sagradas Escrituras» (DV 11).

Assim sendo, procurámos trabalhar o texto bíblico seleccionado, atendendo a estes pressupostos e ao facto de estarmos diante de uma turma de quinto ano.

3.2. O trabalho realizado com os alunos na análise textual

Após termos falado sobre alguns dados biográficos acerca de Jesus e da sua influência na História da Humanidade, sobretudo, porque mais fácil para os alunos perceberem, na divisão do tempo que é feita – a. C. e d. C. –, foi-lhes pedido que redigissem, partindo de uma imagem[107], uma história sobre Jesus[108].

Um dos dados mais curiosos a reter das histórias criadas pelos alunos é elas se referirem a alguns dos episódios mais conhecidos da vida de Jesus, como por exemplo: a multiplicação dos pães e dos peixes, os milagres (ou sinais, como afirma o evangelista João), sobretudo no que concerne às curas das doenças físicas.

Existe uma outra tónica comum a todos os textos: Jesus é bom. Jesus cura, dá de comer, partilha o que tem com quem nada tem e a vida de todas as pessoas que com Ele contactam muda para melhor. Nada fica igual ao que era.

Posteriormente, após lermos as histórias e de termos falado sobre a relação que Jesus poderia ter tido com as pessoas, passámos à análise textual[109]. Nesta decidimos optar por um esquema, digamos, mais clássico, isto é, fazer perguntas, para que eles

---

[106] Cf. PEREIRA, Jorge Augusto – Questões Fundamentais da Didáctica de Educação Moral e Religiosa Católica. In *Forum de Educação Moral e Religiosa Católica*; SNEC. p.118.
[107] Cf. Anexo 1.
[108] Algumas das melhores histórias construídas pelos alunos podem ser consultadas no Anexo 2. Após a leitura destas é possível verificar a simplicidade do enredo e a facilidade com que se consegue chegar à conclusão final, o que indicia, desde já, a dificuldade que os alunos poderão sentir diante de textos mais complexos (intriga e profundidade teológica) e cuja relação com o tema a ser trabalhado não é evidente.
[109] A ficha de trabalho que se forneceu aos alunos para a análise textual pode ser consultada no Anexo 3.

respondessem por palavras próprias, porque consideramos que interpretar um texto é ser capaz de elaborar raciocínios, provocados pela questão, e colocá-los por escrito, é conseguir raciocinar verbalizando e escrevendo sobre o que se leu, uma vez que, actualmente, lê-se pouco e escreve-se ainda menos.

Após a realização da ficha de trabalho pelos alunos, fomos explorando as respostas às diversas questões e aprofundando outras, nomeadamente no que diz respeito ao modo como Jesus se relacionava com as pessoas e como a todos aceitava e acolhia, independentemente de serem ou não consideradas impuras.

Optámos por não fazer uma análise estatística, já que não elaborámos um questionário com escolha múltipla, pelos motivos acima apresentados. Tentar fazer uma análise estatística com os dados que temos seria pouco rigoroso e, ao mesmo tempo, quisemos deixar que a especificidade de cada um dos alunos que compõem esta turma fosse respeitada, através da apresentação de algumas das respostas que foram dadas.

Antes de prosseguirmos com a sua apresentação, julgamos ser importante conhecer o meio em que a escola se insere e, ao mesmo tempo, conhecer, dentro das limitações que uma caracterização, por mais objectiva que pretenda ser, possui, a turma com quem o trabalho foi realizado, dado que esta foi a única turma de quinto ano que nos atribuíram.

3.2.1. A Escola Básica de Aver-o-Mar e o seu contexto

A melhor forma de procedermos a esta caracterização é, sem dúvida, através do Projecto Educativo para o triénio 2010/ 2013. Neste, a caracterização do meio envolvente é feita do seguinte modo:

> «o Agrupamento de Escolas Aver-o-Mar, constituído como estrutura vertical em 2003, é um dos maiores do concelho e inclui estabelecimentos de ensino integrados em 4 freguesias, três das quais com características predominantemente rurais (Navais, Aguçadoura, Estela) e uma delas (Aver-o-Mar) com características semi-urbanas. As principais actividades das três primeiras freguesias são essencialmente a agricultura, destacando-se a que é praticada nos famosos "campos de masseira" (Aguçadoura, Estela), alguma indústria (Estela), e pequeno comércio. Em Aver-o-Mar temos ainda alguma actividade agrícola, mas predomina a pesca, comércio, restauração e alguns serviços. Neste momento esta é a freguesia que apresenta maior número de casos sociais e económicos, situações de alcoolismo e droga e maior número de

> emigrantes vindos de várias partes do mundo, que se encontram em processo de integração. Acresce, ainda, o facto de a zona de implantação do Agrupamento, em termos globais, se insere na área de maior incidência nacional de paramiloidose (doença dos pezinhos).
>
> Como decorre da caracterização das diferentes freguesias, cujos estabelecimentos de ensino pertencem ao Agrupamento, parece ser perceptível, que os alunos que as frequentam evidenciam vivências e interesses diferenciados, que implicam a adopção de metodologias e parcerias diversificadas. Entende-se, no entanto, que os alunos oriundos da freguesia de Aver-o-Mar, denotam comportamentos, dificuldades e especificidades muito próprias, que exigem uma atenção redobrada, por parte da escola.»[110]

É importante mencionar, ainda, que a Escola Básica tem vindo, ao longo dos últimos anos, a perder alunos, seja por motivos de emigração, sobretudo para a Córsega, ou simples abandono escolar.

3.2.2. A Turma

A turma com a qual foi elaborado o trabalho é composta por vinte alunos, sendo que dois deles frequentam a Unidade de Autismo e não foram inscritos na disciplina de EMRC, o que perfaz um total de dezoito alunos a frequentá-la. Destes, onze são raparigas e sete são rapazes, todos com idades compreendidas entre os nove e os dez anos, uma vez que nunca registaram retenções no seu percurso escolar.

A grande maioria dos alunos provém da freguesia de Aguçadoura (quinze), sendo que existem alunos de outras freguesias, nomeadamente, Aver-o-Mar (um), Estela (um), e de outro concelho: Vila do Conde (um).

As habilitações literárias dos pais, tirando o caso de um que tem o grau de Licenciado, oscilam entre o quarto ano e o décimo segundo ano (um).

Em termos académicos, a maioria dos alunos apontou a Matemática como sendo a disciplina que provoca maiores dificuldades, enquanto outros indicaram Língua Portuguesa. Nas disciplinas preferidas, prevalece o Inglês.

No que concerne às expectativas de futuro, sobretudo relativamente à profissão desejado, pode dizer-se que são baixas, uma vez que apenas cinco alunos revelaram o desejo de ingressar no Ensino Superior.

---

[110] Projecto Educativo 2010/ 2013; Agrupamento de Escolas de Aver-o-Mar. http://joomla.ebaveromar.com/images/stories/PROJECTOEDUCATIVO.pdf. 4 jan 2012, 19: 17; p. 8-9.

A turma manifestou-se sempre muito agitada e com propensão para a geração de conflitos entre eles, dentro ou fora da sala de aula. Apesar de o aproveitamento não ter sido negativo, existem, na turma, alunos com problemas de concentração e com dificuldades ao nível da compreensão.

3.3.3. Os resultados/ respostas dos alunos

Após a leitura do texto pelos alunos, responderam às várias questões colocadas, que oscilavam entre as perguntas que exigiam uma resposta restrita e objectiva e as perguntas que pretendiam alargar mais o âmbito da resposta, procurando que os alunos conseguissem elaborar um juízo crítico sobre o texto a ser trabalhado.

Assim sendo, verificámos que, nas perguntas em que só existia uma possibilidade de resposta, como era o caso das questões um, dois, três e quatro, a maioria dos alunos respondeu acertadamente:

- às questões um e dois todos os alunos responderam bem, sendo que nesta última apenas três alunos mencionaram o adjectivo "pecadora";
- na questão três, apenas um aluno respondeu de forma incompleta, pois todos os outros retiraram a resposta do texto;
- na questão quatro, apenas dois alunos erraram a resposta.

Nas restantes questões, os alunos revelaram maiores dificuldades, pois estas exigiam que os alunos estivessem mais atentos ao texto, uma vez que aprofundavam um pouco mais a interpretação e as respostas não eram tão lineares:

- na questão cinco, os alunos responderam, na sua maioria que o fariseu pensava que a mulher era uma pecadora, não tendo justificado a sua resposta. Apenas um aluno respondeu que "Pensava que não merecia viver, porque era uma pecadora.";
- na questão seis, os alunos, na sua maioria, recorreram à fala do fariseu, ainda que não a tenham transcrito, dizendo que se Jesus fosse profeta saberia quem era aquela mulher, outros responderam que o fariseu se considerava melhor do que Jesus, outro respondeu que o fariseu pensava que Jesus era Mestre e outro respondeu que o fariseu não considerava Jesus nada de especial;

- na questão sete, a maioria dos alunos respondeu que Jesus reagira bem aos gestos da mulher, acrescentando, ainda, que Ele lhe perdoou os pecados;
- na questão oito, quase todos os alunos responderam que Jesus se relacionava bem com as pessoas, que gostava de as ajudar, de as ensinar e de lhes perdoar os pecados. Houve ainda um aluno que respondeu o seguinte: "Eu acho que nunca vou conseguir fazer o que Jesus fez";
- na questão nove, a diversidade de respostas foi muito maior. Registaram-se respostas como as que a seguir apresentamos: "fez-lhes ver que Deus era bom", "fez-lhes ver que ela fez a Jesus o que Simão não fez", "fez-lhe ver que podia ser perdoada", "fez ver ao fariseu que ele não respeitou Jesus como devia", "fez-lhes ver que a fé dela a salvou".

3.4. Reflexão crítica sobre os resultados/ respostas dos alunos

Após a leitura das várias respostas que os alunos deram podemos chegar a algumas conclusões, ainda que se possa afirmar que este é um número reduzido de alunos para servir de exemplo, mas, na verdade, esta é apenas uma amostra, uma tentativa de reflectir sobre uma determinada realidade e procurar outras soluções para além das que nos são oficialmente apresentadas. As sondagens, que são apresentadas como indicação do que, por exemplo, no caso de eleições legislativas ou presidenciais, a população pensa, também não abrangem a grande maioria dos votantes, apenas uma parte.

Em primeiro lugar, consegue verificar-se que os alunos conseguiram, numa primeira leitura, realizada por cada um individualmente, sem a intervenção do professor, perceber o texto, no que diz respeito ao que se propunha: Contra a exclusão, a inclusão no amor de Deus: inclusão dos marginalizados, dos pobres, dos doentes. Chegámos a esta conclusão através de algumas das respostas que nos foram dadas, sobretudo, a que afirma: "fez-lhes ver que Deus era bom", "fez-lhe ver que podia ser perdoada", "fez-lhes ver que a fé dela a salvou", ou nas respostas em que afirmam que Jesus se relacionava bem com as pessoas e que gostava de as ensinar e de perdoar os seus pecados. Deste modo, pode afirmar-se que o texto se revelou adequado e pertinente, pois os alunos conseguiram captar a mensagem principal do texto, ainda que a formulassem numa linguagem muito própria e adaptada ao seu nível de

desenvolvimento cognitivo e moral. Recorde-se o que se disse, a este propósito, no primeiro capítulo do nosso trabalho.

Em segundo lugar, podemos ver que o texto permitiu que os alunos fossem além do que era esperado, pois ao responderem "fez-lhes ver que ela fez a Jesus o que Simão não fez", mostraram que compreenderam a mensagem a um nível mais profundo, tendo conseguido perceber, inclusive, a distância entre o fariseu e Jesus, criada pelo primeiro, pois disseram, nas suas respostas, que o fariseu se considerava melhor do que Jesus, ou que o fariseu não considerava Jesus "nada de especial".

Daqui se conclui que este é um bom texto para ser trabalhado com os alunos desta faixa etária, pois eles são capazes, ainda que o texto possua um riqueza teológica profundíssima, para além de uma plasticidade verdadeiramente desconcertante, onde a posição das personagens em cena é, desde logo, indicadora do jogo de tensões aí presente, de o compreender e, mais importante, são capazes de procurarem outros significados, outras interpretações. Tal significa que o texto, tal como é proposto por Kohlberg relativamente ao desenvolvimento moral, cria uma situação em que os alunos são obrigados a repensar alguns dos conceitos que possuem, forçando-os, no mínimo, a caminhar para um estádio de desenvolvimento moral superior aquele em que se encontram.

3.5. Outras formas possíveis de o trabalhar na sala de aula

Existem, evidentemente, outras formas de trabalhar este texto em sala de aula. A forma como o fizemos foi condicionada pelo contexto em que estamos inseridos, mas nada nos impede de, em outros momentos, optarmos por outras formas de trabalhar o texto.

a) Análise textual através da escolha múltipla

   Esta é uma das estratégias mais utilizadas actualmente. Se analisarmos, por exemplo, os vários Cadernos do Aluno de EMRC (de todos os níveis), verificamos que a análise textual passa muito por este trabalho. Se estivermos ainda mais atentos, verificamos que, nos exames nacionais de Língua Portuguesa ou nas extintas Provas de Aferição de Língua Portuguesa, a interpretação textual é feita desta forma.

A menos que, depois de várias questões de escolha múltipla, exista uma ou duas questões aglutinadoras e que foquem o essencial do texto, parece-nos que esta é uma forma algo redutora de interpretar, porque não deixa espaço para a verbalização do que se pensa.

b) Análise de uma pintura em que o tema estivesse retratado

Partindo da análise de uma pintura sobre o tema, incidindo esta na posição das personagens, nos sentimentos que parecem transmitir, nas distâncias criadas, tentar antecipar as ideias principais do texto.

c) Dramatização

Ao dramatizarem, os alunos são levados a efectuarem, desde logo, uma interpretação, ainda que mais pessoal, do texto em análise. Eles teriam a oportunidade de se colocarem no "papel" de cada uma das personagens, teriam a oportunidade de os trazer para mais perto de si.

No final da dramatização, deveria existir uma análise textual mais alargada e extensa, recorrendo, por exemplo, a uma ficha de trabalho.

d) Redacção de uma página do diário de um dos convivas

Pensamos que esta seria uma boa forma de os alunos recontarem o que leram, o que daria a entender até que ponto perceberam o texto lido, ao mesmo tempo que fariam uma interpretação, não só dos gestos que viram, mas também dos sentimentos e das tensões presentes ao longo do texto

Estas constituem meras possibilidades, pois, dependendo do contexto em que se está inserido, poderão surgir muitas outras possibilidades de tratamento e de interpretação textual.

3.6. Que contributo?

De que modo poderá, então, este texto contribuir para uma visão mais escolar da EMRC, aspecto que foi descurado na elaboração e programação desta unidade lectiva, ao mesmo tempo que ajuda a cumprir uma das finalidades mais importantes do ensino: formar cidadãos livres, com espírito crítico e capazes de contribuir positivamente na construção da sociedade em eu se integram?

Apesar de não ser uma inovação a apresentação de um texto bíblico, consideramo-la fundamental, uma vez que a pessoa em estudo é Jesus e é premente que os alunos tenham uma imagem clara e precisa, liberta de qualquer preconceito. Este texto consegue-o, pois, para além de Jesus mostrar o seu imenso amor e compaixão por aqueles que são excluídos e colocados à margem – neste caso, trata-se de uma mulher, que o narrador caracteriza como "pecadora" –, mostra-o a entrar em casa de alguém com quem, à partida, não manteria uma relação muito próxima: os fariseus. Se tivermos em conta que existe um conteúdo, no programa, formulado deste modo: "O conflito com os poderosos: saduceus, fariseus, romanos, etc." e que, no manual do aluno, o principal recurso que ele tem disponível, a apresentação dos grupos que constituíam a sociedade do tempo de Jesus surge sob o título "O conflito com o poder", podemos ver como o texto proposto ajuda a ter uma visão mais global e não tão redutora.

Ao mesmo tempo, ajuda a perceber Jesus como alguém que possuía uma autoridade fora do comum. Ele não era mais um mestre, semelhante a tantos outros mestres do seu tempo. Ele é o Mestre. Só ele tem a autoridade e o poder de fazer aquilo que era impensável: perdoar os pecados.

Acresce ainda o facto de se mostrar como Jesus gerava curiosidade e admiração em todas as pessoas: o fariseu que o convida a comer em sua casa – e Jesus aceita, apesar de não ter a melhor das relações com o grupo social a que o seu anfitrião pertencia –, a mulher que se prostra diante dele, tocando-o, pedindo-lhe o perdão dos pecados, os convivas, que se perguntam: «Quem é este que até perdoa os pecados?».

Assim sendo, este é um texto que permite aos alunos, diante de tantas "inovações" e "novidades" acerca de Jesus, que são apresentadas como verdades absolutas e inquestionáveis, colocar-se também a questão: "Quem é Jesus?". O mais importante não é que eles consigam dar uma resposta, pois pensamos que essa resposta vai sendo dada ao longo da vida, consoante as situações que cada pessoa vive, mas que

consigam colocar questão, ou seja, que consigam ter espírito crítico, que não aceitem tudo o que se lhes diz sem questionar e sem tentar encontrar uma resposta com sentido.

Este é um texto que coloca vários dilemas. O primeiro é o seguinte: Jesus foi convidado para comer em casa de Simão, um fariseu. Sabendo nós que a relação de Jesus com os fariseus consegue atingir momentos de verdadeira tensão, o natural é perguntarmo-nos sobre os motivos que o levam a aceitar tal convite. O segundo dilema está directamente relacionado com a aparente insubordinação de Jesus perante a Lei: uma mulher, conhecida como pecadora, segundo as informações do narrador, entra inusitadamente na casa do fariseu e lança-se aos pés de Jesus e toca-lhe. Este facto leva o fariseu a duvidar de Jesus – se é que não o fez durante todo o tempo em que esteve com ele, mesmo antes de a mulher aparecer – e, mais do que isso, a ficar indignado por Jesus não ter cumprido a Lei. A grande questão reside em tentar descobrir por que é que Jesus age deste modo, por que é que permite que alguém, excluído por ser pecador, lhe toque.

No primeiro capítulo, afirmámos a importância dos dilemas na construção de uma moralidade autónoma e crítica, de uma moralidade dinâmica, que pensa e reflecte sobre as questões, de uma moralidade que evolui e se aperfeiçoa. Este texto, ao apresentar estes dilemas, obriga a que os alunos repensem as suas posições, questionem o que julgam saber, elaborem uma síntese e tentem encontrar um equilíbrio que os poderá ajudar a dar um passo em direcção a um estádio moral superior. Obriga a que os alunos efectuem um exercício de descentramento, de se colocar no lugar do outro e pensar de um modo diverso e distinto do seu.

Temos, contudo, a perfeita noção de que esta evolução não se atinge nos parcos minutos de uma aula de EMRC e na análise de um só texto. É preciso fazer um caminho, que pode ter o seu começo com a leitura deste texto ou de outros semelhantes. O mais importante é que os alunos aprendam a colocar a questão correcta, pois poderão surgir outras questões, mas que não sejam as verdadeiras questões, aquelas que nos inquietam e nos fazem querer saber mais. Deste modo, os alunos conseguirão, em situações futuras, relacionadas ou não com a nossa disciplina, questionar de forma pertinente o que aprendem, o que ouvem dizer, o que vêem acontecer.

Esta capacidade assume, nos dias de hoje, uma importância vital, pois habituámo-nos a colocar o espírito crítico de lado, asfixiando-o e remetendo-o para um plano secundário. Nos dias que correm, as pessoas aceitam acriticamente quase tudo o que lhes é dito, seja na televisão, na rádio ou na internet. No último caso, o grau de

inércia intelectual começa a ser preocupante. Quem é que, na actividade lectiva, nunca se deparou com trabalhos, supostamente efectuados pelos alunos, mas que são mera cópia de artigos publicados na internet, sem qualquer validade científica, mas que os discentes tomam como verdadeiro e válidos?

Não estamos a querer dizer que este texto irá mudar tudo, mas poderá ser o início de uma mudança, pois é urgente ensinar os nossos alunos a pensar, a questionar, a encontrar respostas, a elaborar as suas próprias conclusões.

Pela forma como está construído, podemos, ainda, estudar as diferentes categorias da narrativa (personagens, acção, tempo, espaço, narrador) – nós optámos por incidir nas personagens, pois os seus gestos ou falta deles, as suas falas ou os seus silêncios, ajudam a perceber o modo como elas se relacionavam entre si –, tal como faríamos com qualquer outro texto literário. Acima afirmámos que o texto bíblico, apesar de ser Palavra de Deus, deve, nas aulas, ser estudado como os outros textos, seguindo metodologias escolares, como é o caso da ficha de trabalho que elaborámos para o seu estudo.

Não podemos esquecer, todavia, que se trata de um texto bíblico, que utiliza uma linguagem muito própria e que assume um significado crucial para milhões de pessoas que acreditam e têm fé em Jesus Cristo. Este é um dado que os alunos devem conhecer, sem, no entanto, se sentirem forçados a acreditar e a dar-lhe o mesmo significado.

Por conseguinte, para além de ter consequências na própria forma como a unidade lectiva é estudada e trabalhada nas aulas com os alunos, este é um texto que ajuda a construir pessoas com espírito crítico e sentido de fraternidade, pessoas empenhadas na construção de um mundo melhor, de um mundo onde se olha, primeiro, para o valor da pessoa humana e não para a normatividade e rigidez da Lei, que, com o intuito de ser imparcial, poderá discriminar. A justiça dos homens, tal como a representamos iconograficamente, é cega, tem os olhos vendados. A justiça de Deus, tal como Jesus nos apresenta neste texto, perscruta o coração do homem, vê as suas entranhas, conhece-o melhor do que ninguém: «*Senhor, Tu examinaste-me e conheces-me/ sabes quando me sento e quando me levanto;/ à distância conheces os meus pensamentos./ Vês-me quando caminho e quando descanso;/ estás atento a todos os meus passos./ Ainda a palavra me não chegou à boca,/ já Tu, Senhor, a conheces perfeitamente./ Tu me envolves por todo o lado/ e sobre mim colocas a tua mão./ É uma sabedoria profunda, que não posso compreender;/ tão sublime, que a não posso atingir!*» (Sl 139, 2-6).

Em suma, podemos dizer que este texto contribui para:

a) Uma visão mais clara a precisa da pessoa de Jesus Cristo, da autoridade nova e diferente que possuía e, ao mesmo tempo, permite conhecer os grupos sociais que compunham a sociedade do seu tempo, possibilitando uma reflexão sobre o modo como se relacionavam entre si e sobre o modo como Jesus se relacionava com elas, uma vez que, no manual do aluno, na síntese da UL, surge a seguinte frase: "Reconhecer que Jesus de Nazaré dava valor a todas as pessoas e defendia a dignidade humana".
b) O desenvolvimento moral dos alunos, uma vez que coloca vários dilemas, para os quais os alunos têm de encontrar ou não uma resposta com sentido. Ele obriga-os a reflectir a aprender a questionar, a procurar um sentido para o que se faz, o que se diz, na relação com o outro. Assim sendo, os alunos têm de refazer e repensar conceitos, o que vai provocar, no mínimo, uma certa curiosidade, que poderá conduzir a uma abertura, a uma libertação da inércia em que as pessoas vivem.
c) A compreensão e estudo de textos bíblicos de uma forma mais científica. Não poucas vezes, os docentes consideram que estes devem ser trabalhados somente na catequese, pois se o fizerem nas aulas estão a aproximar-se demasiado daquela. Na verdade, o estudo de textos bíblicos é uma mais-valia para os alunos, pois a Bíblia compila séculos e séculos de história da humanidade. Assim, para além de estudarem História e desenvolvem competências na língua materna, os alunos são convidados, através de uma análise científica, a descobrir o valor e significado mais profundo deste livro para milhões e milhões de pessoas.

Concluindo, podemos dizer que, com o estudo deste texto, a unidade lectiva perde muito do seu carácter catequético e desorganizado, pois ele permite-nos uma exploração mais sistemática de alguns dos conteúdos, contribuindo de forma decisiva para a construção da identidade (histórica e pessoal) de cada um dos alunos.

Conclusão

O mundo está em constante mudança. Os conhecimentos estão constantemente a ser revistos, reformulados, substituídos (recorde-se a redução de Plutão de planeta principal do sistema solar – tal como aprendemos nos nossos tempos de alunos do segundo ciclo – para planeta anão, uma vez que foram descobertos outros corpos celestes com o seu diâmetro ou até maiores), daí a constante e progressiva, em termos educativos, reformulação de quase todos os programas das diversas disciplinas que compõem o Currículo, e do próprio Currículo Nacional do Ensino Básico que, lançado em 2001, foi agora revogado, esperando-se a apresentação de um novo, muito provavelmente, partindo de outras teorias, trazendo à colação outros conceitos e novas formas de pensar a educação.

Esta, como também pudemos ver ao longo do nosso trabalho, é uma das tarefas mais nobres e exigentes do ser humano. Ao longo de séculos, os saberes foram transmitidos, primeiro oralmente, sendo que, por exemplo, em Israel, a família ocupava um lugar primordial nesta transmissão de conhecimentos, depois, com a descoberta da escrita, por escrito.

A existência de escolas veio permitir uma transmissão mais sistemática destes conhecimentos, ainda que nem todos tivessem acesso à educação escolar, que se fazia, sobretudo, através da repetição contínua, na aprendizagem mecânica de listas de palavras, passando depois para a aprendizagem de outras listas, formando uma espécie de enciclopédia cultural[111].

Actualmente, o processo de ensino-aprendizagem já não se reduz, apenas, a esta repetição mecânica e contínua dos saberes transmitidos, pois seria praticamente impossível, com a quantidade de informação e saber acumulado pelo ser humano ao longo de vários séculos e milénios de existência, possuir um saber enciclopédico. O século XX, apesar das duas guerras mundiais, trouxe a descoberta de uma infinidade de conhecimentos que não estiveram acessíveis aos homens dos séculos que nos precederam.

Na verdade, ele é muito mais do isso. Ele tem em conta a pessoa na sua totalidade, na sua globalidade. Daí a existência de diferentes disciplinas no currículo escolar, entre as quais se encontra EMRC, que a CEP afirma como sendo importante para «a formação global do aluno», permitindo

[111] .» Cf. TOWSEND, John – Education …p. 304.

> «o reconhecimento da sua identidade e, progressivamente, a construção de um projecto 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. (CEP 8)»

Acrescenta ainda que

> «O contributo da EMRC para o desenvolvimento das crianças, dos adolescentes e dos jovens, parte do reconhecimento da "componente religiosa como factor insubstituível para o crescimento em humanidade e em liberdade". Nessa perspectiva, a EMRC ajuda a amadurecer as interrogações sobre o sentido da vida e mostra que "o Evangelho de Cristo oferece uma verdadeira e plena resposta, cuja fecundidade inexaurível se manifesta nos valores de fé e de humanidade, expressos pela comunidade crente e arraigados no tecido histórico e cultural das populações da Europa.
>
> A dimensão religiosa é constitutiva da pessoa humana. (CEP 6)»

Afirmando que esta disciplina é importante, inclusive, para a escola estatal, porque

> «É um lugar privilegiado de desenvolvimento harmonioso do aluno, considerado como pessoa, na integridade das dimensões corporal e espiritual, e da abertura à transcendência, aos outros e ao mundo que é chamado a construir. Ao mesmo tempo, a EMRC é um alerta para referência a estas dimensões que as outras disciplinas, as actividades da escola e o próprio projecto educativo são chamados, também, a contemplar. (CEP 9)»

É importante, portanto, estabelecer a distinção entre EMRC e Catequese a nível de finalidades, conteúdos, estratégias e destinatários. Esta distinção, como apresenta o DGC, não implica uma distância intransponível, mas uma complementaridade na distinção.

Sendo EMRC uma disciplina da escola, é importante que tenha em conta as teorias e as práticas que nela estão em vigor, para dela não se afastar ou parecer um corpo estranho num universo que não é o seu. Neste sentido, ao elaborarmos este nosso trabalho procurámos saber um pouco mais sobre o desenvolvimento moral das crianças e jovens que educamos. Recorremos, por isso, à teoria de Kohlberg, segundo a qual podemos identificar três níveis distintos de desenvolvimento moral – pré-convencional, convencional e pós-convencional – e, dentro de cada um dois estádios (o que perfaz um

total de seis, ainda que Kohlberg tenha desistido dele enquanto realidade empírica[112]), sendo que o segundo é sempre mais evoluído do que o primeiro.

Partindo desta teoria, ainda que pudéssemos recorrer a outras, concluímos que o processo ensino-aprendizagem deve ser gradual e contínuo, isto é, deve obedecer a uma sequência lógica e ir aumentando o grau de dificuldade à medida que o aluno vai evoluindo no seu percurso escolar.

Por conseguinte, procedemos à análise crítica de uma das unidades lectivas de quinto ano e verificámos que, apesar de EMRC ser uma disciplina escolar e que deve obedecer às estratégias e metodologias escolares e apresentar os seus conteúdos de uma forma correcta, clara e crítica, tal não se verifica nesta unidade. Em primeiro lugar, não existe uma ligação lógica entre as várias unidades lectivas dentro do programa de quinto ano. Os temas aparecem aleatoriamente e o tema da unidade que estudámos parece colocado de modo a que possa ser estudado perto da Páscoa[113].

Em segundo lugar, a própria unidade lectiva não possui uma lógica interna, pois os conteúdos surgem quase que espontaneamente, pois o anterior não indica qual será o seguinte. Não existe uma progressão.

Em terceiro lugar, existem falhas graves na formulação de conteúdos e competências (embora este termo tenda a desaparecer, por aquilo que se pode ler no Despacho n.º 17169/2011). Existem alguns conteúdos que terminam com "etc." e outros que terminam com um ponto de interrogação. Onde está o rigor científico e crítico necessário e primordial na elaboração de um programa escolar?

Em quarto lugar, os recursos propostos não são os mais pertinentes e adequados, pois remetem-se apenas à fase final da vida terrena de Jesus, quando poderia ter optado por textos mais simples de perceber pelos alunos e que apresentassem Jesus na sua relação com as pessoas do seu tempo.

Neste sentido, propusemos um outro texto bíblico a ser trabalhado pelos alunos em sala de aula: Lc 7, 36-50. Vários foram os motivos que explanámos no nosso trabalho e entre eles contam-se a simplicidade na forma como apresenta a história, a

[112] Cf. LOURENÇO, Orlando – *Psicologia de Desenvolvimento…*, p.114.

[113] Este facto é bem visível quando vemos as sugestões de interdisciplinaridade propostas no Programa: Educação Visual e Tecnológica – Cultura e recreio; comemorações relevantes: Natal, Páscoa – e no manual (acessível a todos os alunos): Língua Portuguesa – Análise de textos literários ligados a tradições pascais –; Inglês – Trabalho de pesquisa sobre a origem dos "Easter Bunys" (coelhinhos da Páscoa) –; História e Geografia de Portugal – Interpretação de imagens, arte religiosa, sinais relacionados com a Páscoa, presentes no manual do aluno –;Educação Visual e Tecnológica – Realização de um mural bipartido com imagens da ressurreição de Jesus e sinais da festa da Páscoa hoje –; Educação Musical – Análise parcial da pauta do ALELUIA de Haëndel e audição da música.

beleza que contém, a imagem de um Deus bom, disposto a perdoar os erros do ser humano, criado à sua imagem e semelhança, e a revelação de um antes e um depois do contacto com Jesus.

O trabalho efectuado na aula foi muito simples, pois, como é fácil de entender, ele é condicionado pelo contexto em que é realizado, mas deu para perceber que este é um texto que poderá ser utilizado nas aulas de EMRC e nesta unidade lectiva. Existem, todavia, e propusemos, outras formas de analisar o texto bíblico e muitas outras que aqui não foram mencionadas e que dependem do contexto e da criatividade de professores e alunos.

Consideramos, portanto, que o estudo do texto por nós proposto, contribui para entendermos EMRC como uma disciplina escolar, pois, na nossa perspectiva promove o desenvolvimento moral dos alunos, o conhecimento, livre de preconceitos e formulações prévias, da pessoa de Jesus e permite um tratamento, na sala de aula, científico e com metodologias escolares.

Concluindo, podemos dizer que, apesar de reconhecermos a necessidade de reformulação dos programas de EMRC, pensamos que esta foi, partindo da análise da unidade lectiva que aqui estudámos com maior profundidade, uma oportunidade falhada. Deveríamos ter sido capazes de, mantendo a estrutura básica do programa antigo, centrado na descoberta do EU, apresentar novos dados, novos conhecimentos, fazer, como em linguagem informática – muito em voga – se diz, um *"upgrade"* dos programas anteriores. Decidimos mudar tudo, mas acabámos com a coerência interna que um programa deveria ter e com a coerência interna que as unidades lectivas deveriam ter.

Assim sendo, compete-nos trabalhar para tentar encontrar essa coerência, de modo a que os alunos consigam compreender, gostar e crescer connosco.

Anexos

Anexo 1

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVER-O-MAR

ESCOLA BÁSICA DE AVER-O-MAR

NOME:_____ N.º_____ TURMA_____

Cria uma história a partir desta imagem.

Pinta-a.

☺BOM TRABALHO!☺

ROSA MACIEIRA

Anexo 2

“O Milagre”

Um dia, Jesus passava pelas ruas de uma terra e viu um coxo. Jesus passou a sua mão pela perna do coxo e pediu-lhe para se levantar.

O coxo disse:

– Eu não me vou conseguir levantar!

Mas levantou-se, para grande espanto de todos. Então, começaram a perguntar:

– Como é que ele fez aquilo?

– Como é que foi possível?

E outros diziam:

– Eu vi e foi verdade!

Jesus levantou-se e foi-se embora pelas mesmas ruas por onde tinha vindo.

Diana

Certo dia, Jesus estava num monte a proclamar para uma multidão de pessoas. Entretanto, apercebeu-se que elas estavam a ficar cansadas e com Jesus, mas ele e os apóstolos só tinham dois peixes e três pães, o que não dava para todos.

Mesmo assim, Jesus decidiu que iria dividir por todos a comida, realizando assim o milagre da multiplicação dos pães e dos peixes.

Devido à sua bondade, todos comeram e ficaram saciados, tendo sobrado vários cestos de comida.

Sara

“A bondade de Jesus”

Jesus estava a comer com os seus amigos, quando uma menina pobre passou e perguntou:

– Pode dar-me uma moeda?

Jesus levantou-se e deu-lhe a sua comida. A menina agradeceu e correu para casa e disse à mãe:

– Mãe, Jesus deu-nos comida.

A mãe respondeu:

– Jesus é tão bom!

Assim, a mãe e a filha puderam comer, porque já não comiam há muito tempo.

Susana

Anexo 3

Agrupamento de Escolas de Aver-o-Mar

Educação Moral e Religiosa Católica

UL 3 5.º ano

Nome: _____ n.º ____ turma _____

Lê com atenção.

«Um fariseu convidou-o [Jesus] para comer consigo. Entrou em casa do fariseu, e pôs-se à mesa. Ora certa mulher, conhecida naquela cidade como pecadora, ao saber que Ele estava à mesa em casa do fariseu, trouxe um frasco de alabastro com perfume. Colocando-se por detrás dele e chorando, começou a banhar-lhe os pés com lágrimas; enxugava-os com os cabelos e beijava-os, ungindo-os com perfume.

Vendo isto, o fariseu que o convidara disse para consigo: *"Se este homem fosse profeta, saberia quem é e de que espécie é a mulher que lhe está a tocar, porque é uma pecadora*."

Então, Jesus disse-lhe: *"Simão, tenho uma coisa para te dizer." "Fala, Mestre"* – respondeu ele. *"Um prestamista tinha dois devedores: um devia-lhe quinhentos denários e o outro cinquenta. Não tendo eles com que pagar, perdoou aos dois. Qual deles o amará mais?"* Simão respondeu: *"Aquele a quem perdoou mais, creio eu."* Jesus disse-lhe: *"Julgaste bem"*. E, voltando-se para a mulher, disse a Simão: *"Vês esta mulher? Entrei em tua casa e não me deste água para os pés; ela, porém, banhou-me os pés com as suas lágrimas e enxugou-os com os seus cabelos. Não me deste um ósculo; mas ela, desde que entrou, não deixou de beijar-me os pés. Não me ungiste a cabeça com óleo, e ela ungiu-me os pés com perfume. Por isso, digo-te que lhe são perdoados os seus muitos pecados, porque muito amou; mas àquele a quem pouco se perdoa pouco ama"*. Depois disse à mulher: *"Os teus pecados estão perdoados"*.

Começaram, então, os convivas, a dizer entre si: *"Quem é este que até perdoa os pecados?"* E Jesus disse à mulher: *"A tua fé te salvou. Vai em paz."*»

Lc 7, 36-50

E agora? Vamos ver o que sabes sobre o texto que acabaste de ler…

1. A que grupo social pertencia a pessoa que convidou Jesus a comer em sua casa?

   _____

2. Quem é que surge de forma inesperada na casa de Simão?

   _____

3. Quais foram os gestos desta personagem?

   _____
   _____

4. A quem é que são dirigidos os gestos?

   _____

5. O que é que o dono da casa pensa desta nova personagem? Porquê?

   _____
   _____

6. O que é que ele pensa de Jesus?

   _____
   _____

7. Como é que Jesus reage aos gestos da mulher?

   _____

8. O que é que os gestos de Jesus te dizem sobre a forma como ele se relacionava com as pessoas?

   _____
   _____

9. O que é que aquela mulher lhes fez ver?

   _____
   _____

Rosa Macieira

Bibliografia

FONTES

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVER-O-MAR – *Projecto Educativo 2010/ 2013*; http://joomla.ebaveromar.com/images/stories/PROJECTOEDUCATIVO.pdf.; 4 Janeiro 2012, 19: 17.

BÍBLIA SAGRADA; Lisboa/ Fátima: Difusora Bíblica, 2001; 3.ª ed.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA – *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso Contributo para a Formação da Personalidade*. Fátima: 2006.

DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Madrid: Ediciones Paulinas, 1990.

DIRECTÓRIO GERAL DA CATEQUESE. Lisboa: SNEC, 1997.

IGREJA CATÓLICA. II Concílio do Vaticano, 1963-1965 – Const. Dogm. *Dei Verbum*. AAS. 58 (1966).

IGREJA CATÓLICA. II Concílio do Vaticano, 1963-1965 – Const. Past. *Gaudium et Spes*. AAS. 58 (1966).

IGREJA CATÓLICA. II Concílio do Vaticano, 1963-1965 – Decl. *Gravissimum Educationis*. AAS. 58 (1966).

IGREJA CATÓLICA. II Concílio do Vaticano, 1963-1965 – Decl. *Notra Aetate*. AAS. 58 (1966).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: DEB, 2001.

OEPKE, A. – País In MONTAGNINI, F.; SCARPART, G.; SOFFRITTI, O. (ed.) – *Grande Lessico del Nuovo Testamento*; vol. IX; Brescia: Paideia, 1974. cl. 223-275.

PORTUGAL. Assembleia da República – *Lei de Bases do Sistema Educativo*: D.R.: I Série, 86-10-14 (1986),p. 3067-3081.

Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: SNEC, 2007.

Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC, 2009; Carlos Reis (coord.).

ESTUDOS

ACEBO, Isabel – *Lucas*. Navarra: Editorial Verbo Dvino, 2008.

AMBROSIO, Juan Francisco – *A Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Pública*. Communio; XVIII (2001/ 5)

ANGELINI, Giuseppe – L'educazione Cristiana. Congiuntura storica e riflessione teórica. In *Teologia*; Anno XXVI; Milano: Glossa, Marzo 2001.

KINGSBURY, Jack – *Conflicto en Lucas. Jesús, autoridades, discípulos*. Cordoba: Ediciones El Almendro, 1992.

KOHLBERG, L., POWER, C., HIGGINS, A. – *La Educación Moral Segun Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1997; Colección Debate Socioeducativo.

KOHLBERG, Lawrence et alii – *Child Psychology and Childhood Education. A Cognitive-Developmental View*; Longman; 1987.

LAFFORGUE, Laurent – *La Laïcité, la République et l'école*. [Colóquio "Réfonder l'école de la République; 29 de Março de 2006]. http://www.ihes.fr/~lafforgue/textes/LaiciteAllocution.pdf; 4 Janeiro 2012, 18: 18.

LANGNER, Córdula – *Evangelio de Lucas Hechos de Los Apóstoles*. Navarra: Editorial Verbo Divino, 2008. Biblioteca Bíblica Básica 16.

LAVATORI, Renzo; SOLE, Luciano – *Ritratti dal Vangelo di Luca. Pessone e Relazioni*. Bologna: Edizioni Dehoniane Bologna, 2001; Colecção Lettura Pastorale della Bibbia.

LOURENÇO, João Duarte – *O Mundo Judaico em que Jesus Viveu. Cultura Judaica e Novo Testamento*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2005.

LOURENÇO, Orlando – *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo. Teoria, Dados e Implicações*, Coimbra: Almedina, 2007; reimpressão da 2.ª ed.

LOURENÇO, Orlando – *Psicologia de Desenvolvimento Moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina, 2006; reimpressão da 3.ª ed.

MATOS FERREIRA, António – Educação e Religião. In *Forum de Educação Moral e Religiosa Católica*; SNEC; D.L. 2005.

MENDONÇA, José Tolentino – *A Construção de Jesus. Uma leitura Narrativa de Lc 7, 36-50*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

MORA MESÉN, Victor ML. – *El Secreto Escondido. La distorsión de la figura histórica de Jesús en la novelística comercial actual. Estúdio de dos casos: El Caballo de Troya y El Código Da Vinci.* Senderos 88 (2007).

PACHECO, José Augusto – *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora, 2001; Colecção Ciências da Educação, 22; 2.ª edição.

PEREIRA, Jorge Augusto – Questões Fundamentais da Didáctica de Educação Moral e Religiosa Católica. In *Forum de Educação Moral e Religiosa Católica*; SNEC; D.L. 2005.

QUEIRÓS RIBEIRO, José António – A Situação Actual do Ensino Escolar da Religião na Europa. In *Forum de Educação Moral e Religiosa Católica*; SNEC; D.L. 2005.

RENGSTORF, K. H.. – Didasko In MONTAGNINI, F.; SCARPART, G.; SOFFRITTI, O. (ed.) – *Grande Lessico del Nuovo Testamento*; vol. II; Brescia: Paideia, 1966. cl. 1093-1171.

RENGSTORF, K. H.. – Manthano In MONTAGNINI, F.; SCARPART, G.; SOFFRITTI, O. (ed.) – *Grande Lessico del Nuovo Testamento*; vol. IV; Brescia: Paideia, 1970. cl. 1053-1121.

RIUS-CAMPS, Josep – *O Evangelho de Lucas. O êxodo do homem livre*. São Paulo: Paulus, 1995; Colecção Comentários Bíblicos.

ROLDÃO, Maria do Céu – *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença, 2008; 5.ª edição.

SÁ CARVALHO, Cristina de; PEREIRA, Jorge Augusto – A Formação de Professores Vocacionada para a Educação Moral e Religiosa Católica. In *Forum de Educação Moral e Religiosa Católica*; SNEC; D.L. 2005.

SEVIVAS MARTINS, José Manuel – Enquadramento histórico/ legal do ensino religioso nas escolas públicas. In *Forum de Educação Moral e Religiosa Católica*; SNEC; D.L. 2005.

SILVA NUNES, D. Tomaz – O Perfil do Docente de Educação Moral e Religiosa Católica. In *Forum de Educação Moral e Religiosa Católica*; SNEC; D.L. 2005.

TEIXEIRA, Alfredo – A Religião como acesso simbólico ao mundo do vivido. In *Forum de Educação Moral e Religiosa Católica*; SNEC; D.L. 2005.

TOWSEND, John – Education In FREEDMAN, David (ed.) – *The Anchor Bible Dictionary*; Doubleday, 1992; vol. 2; p. 301-317.

VIDAL, Marciano – *La Educación Moral en La Escuela. Propuestas y Materiales*. Ediciones Paulinas/ Ed. Verbo Divino, 1981.

Índice

Siglário 3

Introdução 4

Capítulo I – Pressupostos Teóricos 8

1.1. A Educação Moral e Religiosa Católica 9

1.2. O desenvolvimento moral segundo Kohlberg 14

Capítulo II – A Unidade Lectiva 3: análise crítica 20

2.1. Contextualização da Unidade Lectiva Três no Programa de quinto ano 20

2.2. Definição das competências de EMRC 21

2.3. Os conteúdos programáticos 24

2.4. Os recursos propostos 28

Capítulo III – O texto bíblico: proposta 30

3.1. O texto proposto: motivos da sua escolha e tratamento na sala de aula 30

3.2. O trabalho realizado com os alunos na análise textual 38

3.2.1. A Escola Básica de Aver-o-Mar e o seu contexto 39

3.2.2. A Turma 40

3.3.3. Os resultados/ respostas dos alunos 41

3.4. Reflexão crítica sobre os resultados/ respostas dos alunos 42

3.5. Outras formas possíveis de o trabalhar na sala de aula 43

3.6. Que contributo? 45

Conclusão 49

Anexos 53

Anexo 1 54

Anexo 2 56

Anexo 3 59

Bibliografia 62

Índice 66