



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS
ESPECIALIZAÇÃO: EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA

FILIFE ALEXANDRE TAVARES LEITE

**A Interculturalidade e a Educação Moral e
Religiosa Católica: contributos e desafios**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
sob orientação dos:**
Prof. Doutor Paulo Fontes
Mestre Juan Francisco Garcia Ambrosio

Lisboa 2023

ÍNDICE

Índice de Figuras.....	4
Índice de Tabelas	4
Índice de Gráficos	5
RESUMO	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	8
1. CARACTERIZAÇÃO DE ESCOLA, TURMA E UNIDADE LETIVA	10
1.1. Caracterização da Escola	10
1.1.1. Contexto geográfico e económico – social.....	10
1.1.2. A Escola	11
1.2. Caracterização da Turma	13
1.3. Enquadramento da Unidade Letiva: UL1 – As Origens	18
1.3.1. Lecionação da UL	19
1.3.2. Reflexão pedagógica	24
1.3.3. Avaliação Global da UL.....	28
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA INTERCULTURALIDADE NOS ESTUDOS TEMÁTICOS: A CRIAÇÃO 30	
2.1. A violência posterior à Criação: o rompimento da diversidade	31
2.2. Multiculturalidade, multiculturalismo e interculturalidade: diferenças conceptuais .	35
2.3. Interculturalidade pedagógica: docência formativa	41
2.4. As condicionantes do ensino escolar, mediante as dinâmicas da liberdade de aprendizagem e ensino	45
2.5. O fito da educação cristã, sustentada na Criação: análise interpretativa e epistemológica	50
2.5.1. Os “mitos de origem” nas histórias da Criação	52
2.5.2. A Criação do Homem	56

2.5.3. A Criação em Génesis 2.....	58
3. A ESCOLA COMO LUGAR DA TOLERÂNCIA E RESPEITO PELA DIVERSIDADE	62
3.1. O contributo da EMRC para a educação para a interculturalidade e respeito pela diversidade.....	64
3.2. Proposta alternativa de lecionação da UL1 – As origens.....	67
CONCLUSÃO	76
BIBLIOGRAFIA	79

Índice de Figuras

Figura 1 - Escola Básica e Secundária Padre Jerónimo Emiliano de Andrade	11
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Lecionação da Unidade Letiva de referência: UL1 – As Origens (7º ano)	20
Tabela 2 – Descrição das metas, objetivos, conteúdos e estratégias pedagógicas da da Unidade Letiva de referência: UL1 – As Origens (7º ano)	21
Tabela 3 – Unidades Letivas / Conteúdos	65
Tabela 4 - Aula 1	68
Tabela 5 - Aula 2	69
Tabela 6 – Aula 3	70
Tabela 7 - Aula 4	72
Tabela 8 - Aula 5	74

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Idade dos Alunos.....	13
Gráfico 2 - Habilitações dos Pais.....	14
Gráfico 3 - Com quem habitam os alunos.....	14
Gráfico 4 - Alunos que beneficiam de Escalão	15
Gráfico 5 - Confissão Religiosa.....	15
Gráfico 6 – Confissão religiosa	15
Gráfico 7 - Quantos alunos estiveram matriculados em EMRC em anos letivos anteriores ...	16
Gráfico 8 - Como avaliam a experiência na disciplina	16

RESUMO

O presente relatório final sistematiza o desenvolvimento de um percurso de reflexão e ação pedagógica cujo culminar se prende com a obtenção do grau de mestre em Ciências Religiosas. No primeiro capítulo, enquadra-se informação geográfica, económica e social relevante relativamente à escola e turma com a qual se desenvolveu um trabalho iterativo de construção e ponderação sobre a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada atinente ao referido Mestrado.

No segundo capítulo explana-se a fundamentação teórica referente à pedagogia implementada, à luz da problemática da interculturalidade em Educação Moral e Religiosa Católica, abordando-se não apenas os contributos, mas também os desafios emergentes.

Finalmente, o último capítulo encerra esta jornada, articulando a realidade e a doutrina e constatando a centralidade da escola como lugar de tolerância e respeito pela diversidade, apresentando-se propostas alternativas de ação pedagógica baseadas numa reflexão teórico-prática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Educação Moral e Religiosa Católica, Interculturalidade, Diversidade, Tolerância.

ABSTRACT

This final report systematizes the development of a course of reflection and pedagogical action whose culmination is linked to obtaining a master's degree in religious sciences.

The first chapter contains geographic, economic, and social information relevant to the school and class with which an iterative construction and weighting work on the discipline of Moral and Catholic Religious Education was developed.

The second chapter explains the theoretical basis for the implemented pedagogy, in the light of the problem of interculturality in Moral and Catholic Religious Education, addressing not only the contributions, but also the emerging challenges.

Finally, the last chapter closes this journey, articulating reality and doctrine and noting the centrality of the school as a place of tolerance and respect for diversity, presenting alternative proposals for pedagogical action based on a theoretical-practical reflection.

KEYWORDS: Education, Moral and Catholic Religion Education, Interculturality, Diversity, Tolerance.

INTRODUÇÃO

Este relatório surge no âmbito da reflexão proporcionada pela Prática de Ensino Supervisionada que integra o Mestrado em Ciências Religiosas afeto à Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa.

Assim, a referida experiência de ação pedagógica sustentou um processo de análise e ponderação sobre o papel da interculturalidade no campo da Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC).

A escolha desta temática não foi aleatória. Nas últimas décadas, a conjugação de vários fenómenos, nomeadamente guerras internacionais, terrorismo e conflitos internos, aliados à globalização e à eliminação das fronteiras têm contribuído para a mobilidade das populações e para o aumento dos fluxos migratórios.

Portugal, outrora país de emigrantes que demandavam outras paragens em busca de melhores oportunidades e condições de vida mais dignas, tem vindo a tornar-se no destino preferencial para muitos desses fluxos de imigrantes e refugiados, colocando uma pressão sem precedentes na estrutura política, económica e social do nosso país.

No entanto, a convivência de diferentes etnias e diferentes culturas no mesmo espaço físico pode gerar dinâmicas que nem sempre são pacíficas, nem igualitárias e que podem resultar em conflitos e problemas de comunicação que geram discriminação racial e, em última instância, promovem a exclusão social desses refugiados.

Face aos desafios colocados pela integração e inclusão social desses imigrantes, oriundos de contextos culturais e religiosos muito diferentes dos nossos, importa promover o convívio multicultural e, dessa forma, uma sociedade mais justa e humanizada com base no respeito mútuo numa ótica de inclusão e aceitação de culturas diferentes.

Mudar mentalidades e aceitar o desconhecido - o Outro - nunca foi fácil, e o papel da escola nessa mudança de paradigma é crucial. Julgo que as aulas de EMRC deverão ser, na minha modesta opinião, um ponto de partida para consciencializar os jovens sobre a importância da interculturalidade, e podem tornar-se numa arena de debate sobre a alteridade e as diferenças nas sociedades contemporâneas, assim como a necessidade de lutar contra as desigualdades, a discriminação e exclusão social. Assim, através do reconhecimento das diferenças culturais e religiosas de outros povos, da sua valorização e da sua aceitação é possível criar uma sociedade multicultural, mais justa, mais igualitária e, sobretudo, mais inclusiva.

Neste sentido, o supramencionado processo sustentou-se, por um lado, do ponto de vista empírico, pela caracterização e consideração do contexto geográfico, económico e social da

escola e da turma com a qual se desenvolveu a prática, assim como da ação pedagógica implementada.

Por outro lado, do ponto de vista teórico, fundamentou-se na análise bibliográfica sobre a violência no ato da Criação, os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade, a interculturalidade pedagógica, as condicionantes e dinâmicas do ensino e da liberdade de aprendizagem, o fito da educação cristã e a desfragmentação da Criação.

Da articulação entre a prática e a teoria emerge, finalmente, uma proposta que, reafirmando a centralidade da escola enquanto lugar de tolerância e respeito pela diversidade, sugere otimizações à EMRC do 7º ano de escolaridade para potenciar o contributo da disciplina para a educação para a interculturalidade e respeito pela diversidade.

Este relatório encontra-se estruturado em três capítulos e respetivas seções.

No primeiro capítulo é feita a caracterização da escola assim como do contexto geográfico, económico e social em que ela se encontra inserida. A turma também é caracterizada e é feito o enquadramento da Unidade Letiva: UL1 – As Origens. Nesta seção são explicadas as origens desta unidade e é feita a descrição do planeamento das aulas, dos seus objetivos, conteúdos e estratégias. Em seguida é feita uma reflexão sobre os conteúdos pedagógicos lecionados e apresentada uma avaliação global da unidade letiva.

O segundo capítulo é dedicado à fundamentação teórica deste estudo. É apresentada uma revisão de literatura sobre a interculturalidade nos estudos temáticos, tendo como foco primordial o fenómeno da Criação. Este percurso teórico inicia-se com o rompimento da diversidade, após o dilúvio. Em seguida é feita a conceitualização de dois dos principais constructos teóricos presentes neste estudo – multiculturalidade e interculturalidade – com vista a distingui-los. Na seção seguinte é abordada a interculturalidade pedagógica com vista a realçar a importância da educação intercultural e da formação de professores neste campo. Nas seções seguintes deste capítulo, são descritas as condicionantes que ainda existem no ensino escolar e é feita uma análise interpretativa e epistemológica da Criação. O capítulo termina com uma reflexão sobre a desfragmentação da Criação.

No terceiro capítulo é salientada a importância da escola e o seu contributo para a formação de cidadãos tolerantes e respeitadores da diversidade cultural e é apresentada uma proposta alternativa de lecionação da Unidade Letiva 1.

O relatório termina com a apresentação das conclusões deste estudo e a bibliografia que serviu de suporte para o mesmo.

1. CARACTERIZAÇÃO DE ESCOLA, TURMA E UNIDADE LETIVA

1.1. Caracterização da Escola

1.1.1. Contexto geográfico e económico – social¹

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu na Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade, concelho de Angra do Heroísmo na ilha Terceira, Açores, no ano letivo 2021 / 2022. As turmas abrangidas foram a B, E e F do 7º ano de escolaridade.

A Escola supramencionada localiza-se na cidade de Angra do Heroísmo, na ilha Terceira, no Arquipélago dos Açores. De acordo com os Censos 2021, Angra do Heroísmo é o concelho mais populoso da ilha, com cerca de 35.402 habitantes, dezanove freguesias e uma área territorial de cerca de 239,88km². Esta cidade constitui a capital histórica dos Açores e é, igualmente, a sede da diocese de Angra - a qual inclui a totalidade do arquipélago.

O complexo central inclui o conjunto das ilhas Graciosa, S. Jorge, Pico e Faial. A leste estão as ilhas de S. Miguel e Santa Maria e a Oeste as ilhas das Flores e Corvo. Além destas, nos Açores, também se inclui a ilha Terceira, dona de uma forma elíptica e exibindo uma área de 381,96 km², 29 km de comprimento e 17,5 km de largura.

O centro histórico de Angra do Heroísmo, desde a sua fundação, constitui o centro da atividade económica, religiosa, política, administrativa e militar. Os elementos ornamentais de influências transcontinentais combinados com a arquitetura renascentista criaram uma bela e próspera cidade com vista para o mar.

As características do ambiente natural e cultural encorajam o desenvolvimento do turismo e fazem dele uma das pedras angulares do nosso tecido económico. Na verdade, em Portugal, existe uma clara vantagem competitiva natural, que nos permite sustentação e desenvolvimento no longo prazo. O turismo representa uma parte importante da nossa economia, tanto pela sua influência no produto interno bruto (PIB) como no emprego e, por este motivo, é essencial reforçar a coesão económica, social e territorial dos Açores.

A atividade pecuária, agrícola e a piscatória são importantes para a economia açoriana, bem como para o rendimento e bem-estar do seu povo. Por exemplo, não deve ser esquecido que a pesca é uma fonte de exploração no potencial marinho, na Criação de animais e, evidentemente, no sector leiteiro.

¹ Cf. <https://esjea.edu.azores.gov.pt/caraterizacao-do-meio-e-da-escola/>. Acedido a 20 de julho de 2022.

A paisagem do município é predominantemente de cariz rural, com exceção do núcleo urbano da cidade de Angra do Heroísmo. Esta cidade insere-se no Centro Histórico e está classificado como Património da Humanidade pela UNESCO, desde 1983. O reconhecimento patrimonial corporizou-se mediante a riqueza histórica e do património, edificado na Angra do Heroísmo.

A urbe dispõe-se em torno de uma baía que desempenhou, durante séculos, o papel de entreposto principal das rotas mercantis do Atlântico. Desde muito cedo, o Centro Histórico de Angra do Heroísmo concentrou em si funções económicas, religiosas, políticas, administrativas e militares. A grande vantagem para a escolha deste espaço como local de implementação dos primeiros povoadores, plasma-se na sua proteção face à generalidade dos ventos, com exceção do vento Sudeste.

Para a economia açoriana é igualmente determinante o rendimento e bem-estar da população, particularmente nos setores da agricultura, pesca e pecuária, com destaque no domínio dos laticínios. A especificidade das suas características naturais e culturais facilitam o incremento do turismo, tornando-o um dos pilares do tecido económico insular.

É neste contexto que se situa a escola que iremos caracterizar a seguir, e da qual faremos um breve resumo histórico

1.1.2. A Escola



Figura 1 - Escola Básica e Secundária Padre Jerónimo Emiliano de Andrade

A Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade resulta da fusão do outrora Liceu Nacional de Angra do Heroísmo e da Escola Industrial e Comercial. O primeiro Reitor do Liceu foi o Padre Jerónimo Emiliano de Andrade, Comissário de Estudos e professor vitalício das quintas e sextas cadeiras do Liceu, desde 6 de agosto de 1846. Este foi um educador e pedagogo notável, com mais de vinte manuais publicados, nos Açores e no País, destacando-se a “Topografia da Ilha Terceira.”

Esta Escola foi criada em 1844, mas só abriu as suas portas em 1851, quando começou a funcionar, no Convento de São Francisco, na ladeira homónima, sita na freguesia da Sé. Posteriormente, operou no Palácio Bettencourt, adjacente à Sé Catedral, onde, durante muitos anos, funcionou a Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Angra do Heroísmo. Foi de novo deslocada para o citado Convento e, por último, transferiu-se definitivamente para as instalações atuais na Praça Almeida Garrett, tendo decorrido a sua inauguração a 9 de outubro de 1969.

O espaço foi construído entre 1966 e 1969 e ocupa uma área de 21 500 metros², com uma superfície coberta de 2 800 metros². O imóvel, inicialmente previsto para cerca de 900 alunos, foi ampliado com vista a poder aumentar o seu número para 1200, passando a dispor de uma superfície coberta de 3 320 metros².

Contudo, esta instituição não possuiu sempre a denominação atual de Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade. Quando, em 1978, foi posto termo à existência das duas vias de ensino, o liceal e o técnico, foi criada a Escola Secundária de Angra do Heroísmo. Após dez anos, uma comissão de professores recebeu a incumbência de desenvolver as iniciativas necessárias à adoção do nome do 1.º Reitor do Liceu para patrono, tendo-se concretizado para o efeito um vasto programa de comemorações. Paralelamente, foi solicitado ao Governo Regional a publicação do diploma que consagrasse a pretendida mudança de nome, o que veio a tornar-se realidade em 1989 (Governo dos Açores, 2023).

No ano de 1994, foi mudada a sua designação para Escola Geral e Básica Padre Jerónimo Emiliano de Andrade, de Angra de Heroísmo. Em 1999, o seu nome foi alterado para Escola Básica 3 e Secundária Padre Jerónimo Emiliano de Andrade, de Angra do Heroísmo. Finalmente, em 2004, com a publicação do Decreto Regulamentar Regional n.º 10/2004/A, publicado no Diário da República n.º 86, I Série-B, de 12 de abril, a escola foi integrada na rede de escolas secundárias dos Açores com o nome de Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade, Angra do Heroísmo.

A sua vocação centrou-se, prioritariamente, na preparação dos alunos que ingressariam na Universidade, a partir de um plano de estudos de formação clássica. Esta acabou por desempenhar, também, o papel de fornecedor, tanto dos quadros da indústria, comércio e serviços locais, como da administração pública, no referido nível de ensino. Ao longo dos tempos, por ela passaram importantes figuras que se distinguiram no âmbito local, regional, nacional e até internacional no panorama económico, político, social, cultural ou religioso.

Em 2023, existem na escola 19 turmas do 3.º ciclo do ensino básico (6 turmas do 7.º ano, 7 turmas do 8.º e 6 turmas do 9.º), das quais apenas 4 não possuem alunos matriculados em EMRC. Num universo educativo de 333 alunos do 3.º ciclo de ensino, 106 estão matriculados em EMRC (cerca de 32%). Não existem alunos inscritos nas turmas do secundário ou nas turmas do ensino profissional e vocacional (Governo dos Açores, 2023).

Em seguida faremos uma breve caracterização da turma de EMRC, com a qual desenvolvemos a Prática de Ensino Supervisionada (PES), nomeadamente em termos de idade, composição do agregado familiar, contexto socioeconómico da família, habilitações dos pais e confissão religiosa.

1.2. Caracterização da Turma

A turma em causa é constituída por 16 alunos, os quais pertencem originalmente a três turmas diferentes (B, E e F), relevando-se as seguintes características que abaixo se ilustram, e cujos dados foram obtidos através da Ficha Biográfica, que se encontra em anexo, e que foi distribuída aos alunos, para que a preenchessem:

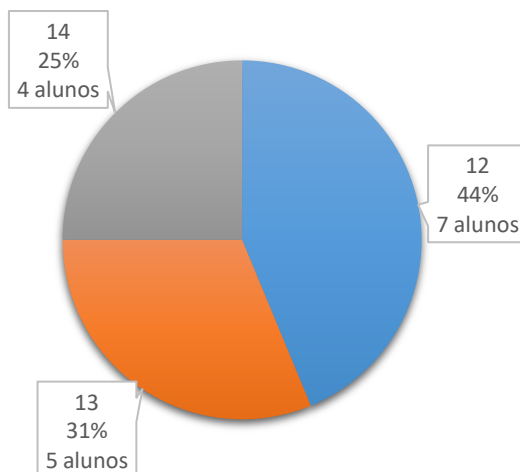


Gráfico 1 - Idade dos Alunos

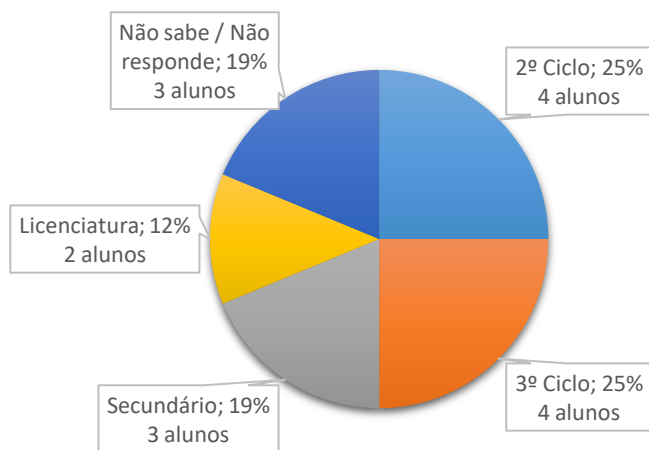


Gráfico 2 - Habilitações dos Pais

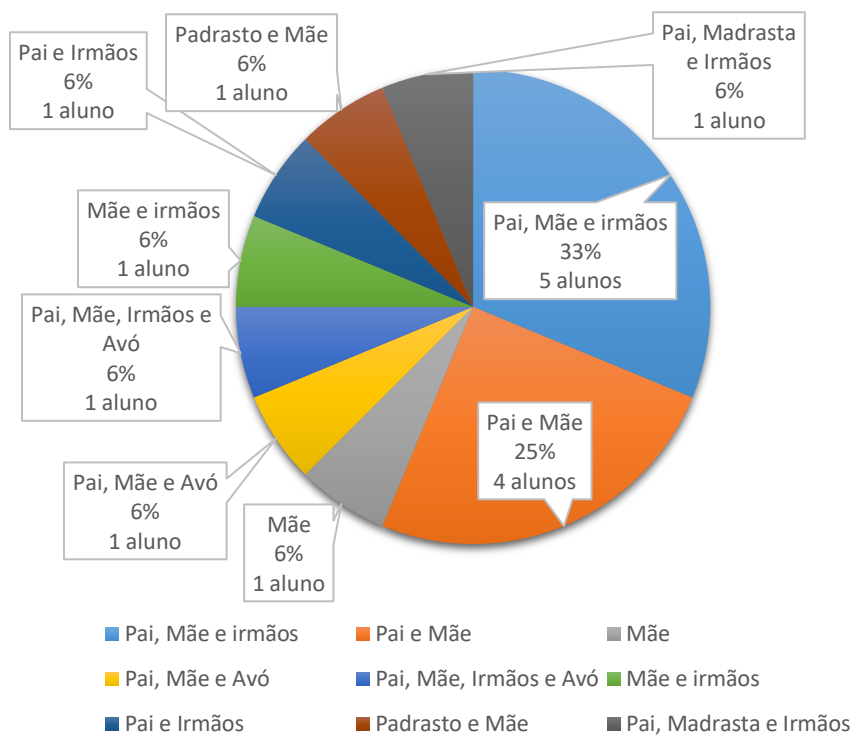


Gráfico 3 - Com quem habitam os alunos

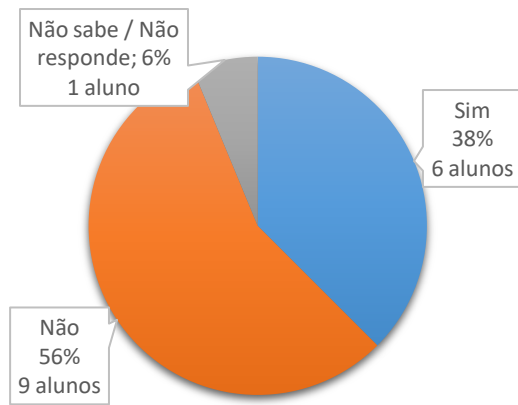


Gráfico 4 - Alunos que beneficiam de Escalão

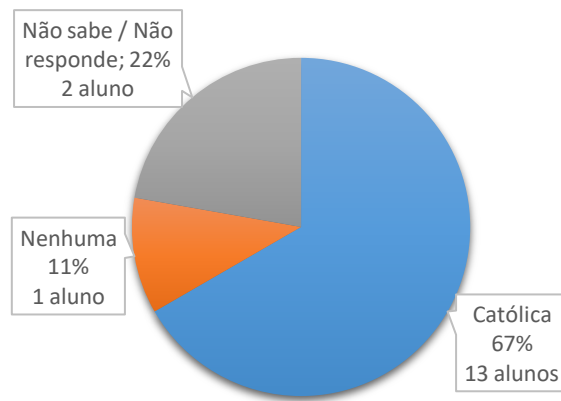


Gráfico 6 - Confissão religiosa



Gráfico 7 - Quantos alunos estiveram matriculados em EMRC em anos letivos anteriores

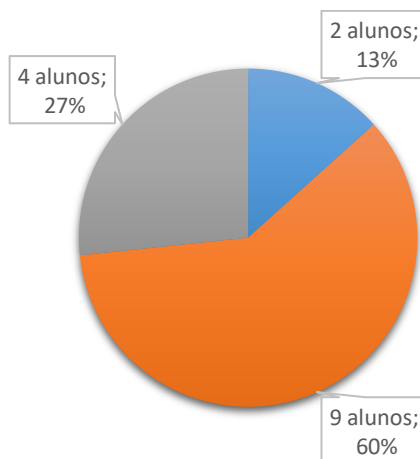


Gráfico 8 - Como avaliam a experiência na disciplina

Ademais, é de anotar que quando questionados sobre o que mais gostam na escola, os alunos enumeraram: “os campos de jogos”, “o ar livre”, “estar com os amigos”, “a biblioteca”. Dois mencionaram as aulas e “tudo”. Por outro lado, registaram como o que menos gostam “as escadas”, a “carga horária”, as “aulas”, o “álcool gel”, “estudar”. Um aluno referiu que “nada”.

A maioria referiu que se desloca entre a escola e casa de autocarro, pelo que, em média, essa deslocação dura trinta minutos. Apenas dois deslocam-se a pé. Quanto à posse de computador, sensivelmente metade deles o tem e a outra não. Além disso, a maioria dos alunos reside na Feteira e na Ribeirinha, que são localidades limítrofes à cidade de Angra do Heroísmo.

Os alunos atingiram, de forma geral, os objetivos propostos, já que ficou bastante evidente que, do percurso efetuado, resultou que o cuidado da “Casa” implica uma Ecologia integral que não dispensa as questões relativas à Justiça, outorgando uma dimensão unitária e de sentido entre os dados científicos e a proposta religiosa e ética, sobretudo presente nos relatos da Criação bíblica. Para tal, considera-se que a abordagem aos géneros literários foi essencial para esse salto qualitativo da compreensão humana, cujos anseios e desejos não se reduzem à mera factualidade das proposições científicas. Há todo um manancial de sentido a que a dimensão religiosa alude e sugere, tentado dar resposta a esses desejos ancestrais.

Dado que, tendencialmente, os alunos nesta faixa etária desenvolvem de forma mais acelerada a abstração e o pensamento formal, a resposta de EMRC deve ser consentânea com essa fase do seu desenvolvimento. Daí a relevância, embora com riscos, desta UL em particular nesta etapa. Para além disso, não é de somenos a perceção de que, dada a interdisciplinaridade nomeadamente com os conteúdos das Ciências que os discentes vão assimilando, há um aporte de credibilidade da EMRC, da cultura religiosa e sua complementaridade com as aprendizagens logradas noutras disciplinas. É, deste modo, um serviço que a EMRC presta aos discentes e ao carácter holístico do seu percurso escolar.

Desta forma, as estratégias de aprendizagem foram sendo adaptadas ao longo da lecionação relativamente ao inicialmente delineado, tendo em conta as características da turma. De uma perspetiva mais envolvente, derivou-se para uma nuance mais dirigista, já que o reforço para a participação e empenho nas atividades desenvolvidas, que depois verificar-se-iam embora apenas em sala de aula, tinham de ser precedidas de insistência por parte do professor. Na realidade, o trabalho em sala de aula foi sempre mais profícuo do que aquele que se propunha de forma autónoma fora daquele espaço.

Daí que, embora os recursos e materiais fossem utilizados, a sua aplicação por vezes divergiu do inicialmente previsto para que os objetivos fossem atingidos de forma satisfatória, tal como os relatórios de aula testemunham. Reputa-se que, feitas estas adaptações aos instrumentos e processo avaliativo, se tenha ido ao encontro das características da turma e aos objetivos da Unidade Letiva, simultaneamente.

Na seção seguinte será apresentada a Unidade Letiva: UL1 – As Origens. Faremos uma breve descrição do seu conteúdo e dos seus objetivos, assim como da forma como se encontra estruturada.

1.3. Enquadramento da Unidade Letiva: UL1 – As Origens

A UL 1 é lecionada numa mudança de ciclo e, num momento crítico para a formação da identidade dos discentes, sendo que a interdisciplinaridade, nomeadamente com a disciplina de Ciências Naturais, permite uma abrangência e acuidade especial, evitando-se, deste modo, as “pontas soltas” pela promoção de mecanismos de leitura e interpretação que não colidam ou obstaculizem os conhecimentos recém-adquiridos naquela área científica.

Esta unidade encontra-se estruturada de forma a permitir que os alunos possam desenvolver um pensamento crítico, simultaneamente formal e abstrato, com vista a retirarem as suas próprias interpretações dos textos bíblicos. Trata-se, sobretudo, de ensinar os alunos a pensarem por si de modo a poderem retirar os significados subjacentes à linguagem metafórica que irão encontrar, de acordo com as suas próprias crenças e anseios, e refletirem sobre os mesmos.

A abordagem religiosa, neste contexto e sem o devido acompanhamento, tende a ser encarada como ingénuo e inconsistente. Daí a necessidade e pertinência de introduzir os géneros literários e a linguagem mitológica como veículo de “verdades”, embora não adstrinjam o cariz de científicas. Dado o progressivo aprofundamento científico dos alunos, devem aprovisionar, desde já, que a ciência e a fé não se excluem mutuamente, mas que são âmbitos diferentes que discernem a realidade mediante perguntas cujas respostas pressupõem posicionamentos e finalidades complementares, mas irreduzíveis uma à outra.

Face ao exposto, considera-se, neste âmbito, que o peso letivo consignado à questão dos géneros literários, em especial o narrativo-mitológico, deva ser mais proeminente do que o refletido em assuntos considerados secundários para o efeito, tais como a experiência do Povo de Israel, a libertação do Egito e a Criação nos Salmos. Perceciona-se que a intenção primordial é a de introduzir bases semânticas e interpretativas que lhes sejam anteriores e eficazes para o manuseamento e perceção de tais histórias, de salientar: no contexto da UL em causa.

Reitera-se que, para o conhecimento da mensagem bíblica acerca das origens, o privilégio assente na mensagem das narrativas da Criação no Génesis e os seus elementos simbólicos. Sobretudo porque as dissonâncias, equívocos e incongruências percecionadas pelos discentes partem deste ponto fulcral, sobretudo à luz do estudo precedente em

Ciências Naturais. Em determinados casos, surge inclusivamente a tentação de atirar os crentes para uma zona de mera “crendice” ou ingenuidade.

O “verdadeiro” e o “falso”, ainda que cientificamente abalizado, ou o sentimento de frustração pela “invalidez” de tradições historiográficas e simbólicas recebidas podem ser recorrentes. Daí a necessidade e reforço dos acrescentos introdutórios, em detrimento dos conteúdos acima mencionados. Este reforço é tanto mais eficaz quanto os discentes forem levados a descobrir as virtualidades da linguagem de forma ativa e a partir das suas próprias experiências.

De qualquer forma, o desenho e dinâmica da UL permite que os discentes façam o percurso de forma progressiva: perspetiva científica, leituras simbólicas, perspetiva bíblica (cujo acento é a das narrativas da Criação do Génesis), perspetiva ético-moral. Pelo referido, é uma UL *sui generis*, embora seja notória a intenção de abranger os três domínios da EMRC, a saber:

- O domínio dos valores e atitudes
- O domínio das aptidões
- O domínio dos conhecimentos.

Finalmente, e por razões perfeitamente justificadas, sustenta-se que a inclusão e abordagem, sobretudo na perspetiva ético-moral da UL, da Encíclica *Laudato Sí* é fundamental e necessária.

1.3.1. Lecionação da UL

A tabela 1, abaixo, apresenta uma súmula das metas, objetivos e conteúdos que foram lecionados na Unidade Letiva – UL1 – As Origens.

A escolha destes conteúdos e a forma como os mesmos foram distribuídos ao longo das aulas teve subjacente o propósito de preparar os alunos para aceitarem o desconhecido – o Outro. O ódio e a discriminação são fenómenos que nascem da ignorância, do receio do desconhecido, do que é diferente. Para que se possa educar cidadãos conscientes, responsáveis, tolerantes e abertos para o mundo é necessário ensiná-

los primeiro a questionar, em segundo a procurar respostas e a adquirir conhecimento. E como o projeto de Deus não tem fronteiras, esse conhecimento não deve ser limitado à religião que se professa, sendo fundamental conhecer outras tradições religiosas e reconhecer nelas a mensagem Dele. Só assim se pode crescer em harmonia, desenvolvendo o respeito e a admiração pela obra da Criação e tendo comportamentos responsáveis perante a pessoa, a comunidade e o mundo.

Tabela 1 - Lecionação da Unidade Letiva de referência: UL1 – As Origens (7º ano)

Metas	Objetivos	Conteúdos
Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história	1. Questionar a origem, o destino e o sentido do universo e do ser humano.	- Os dados da ciência sobre a origem do universo e do ser humano: a teoria do Big-Bang e a teoria da evolução das espécies; - A maravilha do universo e a grandeza do ser humano; - A leitura religiosa sobre o sentido da vida e da existência humana e a sua relação com os dados das ciências: origem última e primeira e destino final.
Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé.	2. Conhecer a Criação tal como relatada nos textos bíblicos.	- A narrativa da Criação no livro do Génesis (Gn 1-2,24): géneros literários e o género narrativo mítico: características e finalidades.
Conhecer a mensagem e cultura bíblicas.	3. Conhecer o projeto de Deus presente na mensagem bíblica.	- A mensagem fundamental do Génesis: a origem de todas as coisas é Deus; Deus mantém as coisas na existência; o amor de Deus cria e alimenta a natureza; todas as coisas materiais são boas; o ser humano é a obra-prima de Deus; um hino ao criador e à dignidade do ser humano.

Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas	4. Conhecer textos sagrados de outras tradições religiosas sobre a temática da origem da vida.	- Islão: Sura 71, 12-20; Hinduísmo: Upanishads, 1.1 Ar, Fogo, Água e Terra.
Identificar os valores evangélicos. Reconhecer exemplos relevantes do património artístico criados com um fundamento religioso	5. Desenvolver uma atitude de respeito e admiração pela obra da Criação.	- Cântico das Criaturas de S. Francisco de Assis.
Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.	6. Assumir comportamentos responsáveis em situações vitais no quotidiano que implicam o cuidado da Criação.	- Como se colabora com Deus na obra da Criação: Cuidado e respeito por todas as coisas criadas; respeitar os seres vivos de acordo com a sua condição; usar os recursos com parcimónia, só enquanto são necessários à vida humana.

A tabela seguinte (planificação da UL) – Tabela 2 – acrescenta ao conteúdo da tabela 1, informações adicionais, nomeadamente a distribuição dos conteúdos pelas aulas e as estratégias adotadas, assim como algumas observações.

Tabela 2 – Descrição das metas, objetivos, conteúdos e estratégias pedagógicas da da Unidade Letiva de referência: UL1 – As Origens (7º ano)

Aula	Metas	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Obs.
1	B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.	0. Conhecer os alunos e estabelecer as bases da relação pedagógico-educativa que se pretende estabelecer ao longo do ano; Estabelecer pontes de diálogo e autoconhecimento entre os alunos.	As similaridades entre alunos da turma; Expetativas e motivações pessoais face à área curricular de EMRC.	Dinâmica de grupo “Detetives de Amigos”	- Guião da Atividade

2	B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história	1. Questionar a origem, o destino e o sentido do universo e do ser humano	Os dados da ciência sobre a origem do universo: - A teoria do Big Bang; A maravilha do universo.	- <i>Brainstorming</i> sobre origem do universo; - Exploração PPT - Vídeo Big Bang.	- Vídeo Big Bang > TPC: - Ficha de Trabalho: elaboração de 3 questões e de 3 vinhetas de BD sobre a Teoria do Big Bang. (Tarefas 2 e 3 – pag. 9 Manual).
3	B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história	1. Questionar a origem, o destino e o sentido do universo e do ser humano	- Os dados da ciência sobre a origem do ser humano: - A teoria da evolução das espécies; - A grandeza do ser humano. - A leitura religiosa sobre o sentido da vida e da existência humana e a sua relação com os dados das ciências.	- Mural com questões dos alunos sobre a temática; - <i>Brainstorming</i> sobre origem da vida; - Vídeo sobre origem da vida; - diálogo com os alunos; - Vídeo Simpsons.	- Papel de cenário e marcadores - Vídeo origem da vida - Vídeo Simpsons
4	L. Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé.	2. Conhecer a criação tal como relatada nos textos bíblicos.	A narrativa da criação no livro do Génesis (Gn 1-2, 24). - Géneros literários; - O género narrativo mítico: características e finalidade.	- Trabalho de grupo sobre cosmogonias (“Desconstruindo mitos”); - Apresentações orais dos alunos; - Vídeo “A Criação”. - Reflexão sobre a importância do significado simbólico e do género literário.	- Rimas para criar grupos - Guiões de trabalho + Ficha de trabalho com Mito/cosmogonia - Vídeo com narrativa da Criação.
5	L. Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé. F. Conhecer a mensagem e cultura bíblicas	2. Conhecer a criação tal como relatada nos textos bíblicos. 3. Conhecer o projeto de Deus presente na mensagem bíblica.	A narrativa da criação no livro do Génesis (Gn 1-2, 24). - Géneros literários; - O género narrativo mítico: características e finalidade. A mensagem fundamental do Génesis.	- Jogo da Memória com elementos simbólicos de Gn 1 – 2, 24; - Diálogo com alunos; - Dinâmica de grupo com reflexão sobre Ciência e Religião (re)Utilização do cartaz construído na Aula 3.	- Jogo da Memória; - Cartaz produzido na aula 3; - Títulos “Ciência” e “Religião” para acrescentar ao cartaz.

6	<p>G. Identificar os valores evangélicos. K. Reconhecer exemplos relevantes do património artístico criados com um fundamento religiosos. O. Amadurecer sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.</p>	<p>5. Desenvolver uma atitude de respeito e admiração pela obra da criação. 6. Assumir comportamentos responsáveis em situações vitais no quotidiano que implicam o cuidado da criação.</p>	<p>Como se colabora com Deus na obra da criação: - cuidado e respeito por todas as coisas criadas; - respeitar os seres vivos, de acordo com a sua condição; - usar os recursos com parcimónia, só enquanto são necessários à vida humana.</p>	<p>- <i>Trailer</i> de documentário sobre ameaças atuais ao ecossistema global; - Elaboração de grupos de trabalho; - Apresentação de matriz de trabalho de grupo-</p>	<p>- <i>Trailer</i> de documentário - Matriz para trabalho de grupo.</p>
7	<p>G. Identificar os valores evangélicos. K. Reconhecer exemplos relevantes do património artístico criados com um fundamento religiosos. O. Amadurecer sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.</p>	<p>5. Desenvolver uma atitude de respeito e admiração pela obra da criação. 6. Assumir comportamentos responsáveis em situações vitais no quotidiano que implicam o cuidado da criação.</p>	<p>Como se colabora com Deus na obra da criação: - cuidado e respeito por todas as coisas criadas; - respeitar os seres vivos, de acordo com a sua condição; - usar os recursos com parcimónia, só enquanto são necessários à vida humana.</p>	<p>- Apresentação dos trabalhos de grupo</p>	<p>Trabalhos de grupo realizados pelos alunos</p>
8	<p>G. Identificar os valores evangélicos. K. Reconhecer exemplos relevantes do património artístico criados com um fundamento religiosos. O. Amadurecer sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.</p>	<p>5. Desenvolver uma atitude de respeito e admiração pela obra da criação. 6. Assumir comportamentos responsáveis em situações vitais no quotidiano que implicam o cuidado da criação.</p>	<p>Como se colabora com Deus na obra da criação: - cuidado e respeito por todas as coisas criadas; - respeitar os seres vivos, de acordo com a sua condição; - usar os recursos com parcimónia, só enquanto são necessários à vida humana.</p>	<p>- Personalidades e instituições que se destacaram na luta ambiental - Vídeo de apresentação da mensagem da <i>Laudato si</i></p>	<p>- vídeo com breve apresentação das políticas ambientais da EU - vídeo com breve apresentação dos OBS da ONU - vídeo de apresentação da <i>Laudato si</i> - Marcador de livro com QR code de acesso ao vídeo da <i>Laudato si</i></p>
9	<p>Todos os anteriores</p>	<p>Todos os anteriores</p>	<p>Todos os anteriores</p>	<p>Revisão dos conteúdos abordados na UL (construção de um mural)</p>	<p>- Papel de cenário, imagens, cola, marcadores - Nearpod (utilização assíncrona)</p>

1.3.2. Reflexão pedagógica

No final da primeira aula verificou-se fundamental a adaptação da mensagem a ser transmitida mediante a faixa etária dos discentes. A apresentação da disciplina à respetiva turma, sendo esta bastante heterogénea, proporcionou uma oportunidade para conhecimento mútuo. Logrou-se discernir acerca do carácter único de cada um e da beleza de se ser diferente aquando da não correspondência ou identificação de um aluno com outros em algum aspeto. Refletiu-se sobre a aventura que é conhecer o Outro e a surpresa que daí pode advir tal como das correspondências surgidas como inesperadas. Considerando a heterogeneidade da turma, o tempo despendido nesta apresentação foi ligeiramente superior ao programado, passo primário para a introdução de um novo docente no espaço da discência.

De outro plano, a aplicação didática suportou-se num plano dialético, dos conhecimentos adquiridos noutra disciplina, nomeadamente nas Ciências Naturais e de Físico-Química, através da perceção da teoria do *Big Bang*.

A exploração dos dados da ciência, nesta fase da lecionação, é crucial tendo em conta os objetivos finais da Unidade Letiva. Talvez um pouco de parcimónia fosse mais conveniente para que uma aula de EMRC não parecesse uma de Ciências, mas, neste caso, penso que a estratégia justifica a finalidade, pois planeia-se que o “círculo será fechado” nas aulas seguintes, prevendo-se outorgar credibilidade aos conteúdos a lecionar, sobretudo para jovens nesta faixa etária. No fundo, que não há uma “trincheira” entre Ciência e Religião.

Dado o mote, reorienta-se a discussão para a teoria da evolução das espécies, a qual se finaliza com a visualização de um novo vídeo de animação dos *Simpsons* referente a esta temática, seguida de uma clarificação dialogada. Tendo em conta os desígnios curriculares, metas e conteúdos da aula, considera-se que a mesma cumpriu a planificação desejada. A atenção dos alunos foi manifesta, pelo que os recursos audiovisuais utilizados foram os adequados. Não obstante, e dada a já referida heterogeneidade da turma, a participação e o diálogo revelaram-se algo esporádicos e exclusivos dos mesmos alunos. Como docente, persisti em alargar as contribuições, mas a maioria dos discentes mantiveram-se passivos, embora atentos.

Outro aspeto a discernir é o seguinte: o excessivo conteúdo *cientificista*. Sendo que, sobretudo, as duas primeiras aulas tiveram como base os dados da Ciência acerca

das Origens, será pertinente ir introduzindo paulatinamente as questões do sentido, já que a ideia é que se as conceba como não estanques, mas complementares. Para isso, aludiu-se aquando da aferição das perguntas trazidas pelos alunos. Contudo, considero que a gestão do tempo não permitiu aprofundar devidamente, e desde já, as diferentes variações, qualidades e naturezas das diversas questões colocadas, algo que será ultrapassado nas próximas aulas.

No decurso do plano curricular, foi desenvolvida uma rotina que consistia em pedir aos discentes para refletirem acerca de uma cosmogonia em particular (Grécia, Índia, China, Egito e Países Nórdicos), com base num guião de trabalho. O objetivo último foi o da tomada de consciência da importância de se perceber os diferentes géneros literários para se aceder à mensagem dos textos. Para um único aspeto (neste caso, as origens) há diferentes narrativas e aproximações à realidade, consoante as várias idiosincrasias culturais e civilizacionais.

O culminar da aula foi a apresentação e discussão de um excerto do filme *Noé* no qual se descreve sumariamente as narrativas da Criação bíblica visando a identificação dos pontos de convergência e dissonância com as cosmogonias anteriormente trabalhadas. O intuito foi o de reforçar a relatividade e importância dos géneros literários, mormente a partir das narrativas bíblicas para se poder compreender o seu sentido e proposta. O primeiro passo é, pois, compreender que há literalidades e preconceitos culturais, ideológicos e religiosos que podem afastar-nos da verdadeira proposta da mensagem do texto. Daí a ênfase nos géneros literários.

De qualquer forma, note-se que, apesar disso, verifiquei o crescente interesse - embora sempre aquém do esperado - à medida que ia introduzindo exemplos mais próximos do dia-a-dia dos alunos: “não lemos uma notícia de jornal como lemos um poema” assim como exemplificando com algumas expressões idiomáticas dos Açores e particularmente da ilha Terceira como, por exemplo, quando se diz de alguém que é uma “carroça que faz barulho”.

Obviamente não se quer dizer de alguém que seja uma “carroça”, mas que é “vazia”. A expressão, na realidade, é a seguinte: “quanto mais barulho faz uma carroça, mais vazia está.” Ora, a centralidade, como é óbvio e do conhecimento de todos os presentes, não estava na “carroça”, mas na pessoa a quem se invetivava como sendo “vazia” ou “inconsequente”.

A partir daí, foi mais acessível comunicar a mensagem e atingir os objetivos da aula, pelo que os alunos entenderam a diversidade e propósitos dos géneros literários.

Posteriormente, delineou-se o plano com vista a organizar os alunos entre as temáticas que concernem à Ciência e as que são relativas à Religião. O objetivo foi a compreensão de que nem a Ciência tem por finalidade dar respostas filosóficas, existenciais ou religiosas acerca das origens, nem a Religião quer fazer Ciência e que, portanto, o argumento de “quem tem razão?” seria anacrónico e absurdo.

Como Religião e Ciência colocam questões de diferentes naturezas, as respostas teriam de ser de índole diferenciada, embora a procura pela verdade seja coincidente. Ou seja, há perguntas tão difíceis de responder que a proposta religiosa tem de se socorrer do género literário mitológico para encetar uma resposta e uma visão de sentido.

A redescoberta das questões envolveu os alunos particularmente na dialética curricular, tornando-os mais proactivos e agentes do seu processo de aprendizagem. Reputo de assinalável, em primeiro lugar, a síntese feita acerca da mensagem principal dos relatos da Criação e, em segundo lugar, a compreensão que a proposta religiosa e a Ciência não são concorrentes, mas complementares: que, por vezes, não nos satisfazemos com meras respostas factuais, mas precisamos da metáfora para acedermos a outros patamares de sentido e, se necessário, que nos abram outros horizontes sugestivos. E que essa é a tarefa religiosa.

Um dos aspetos fundamentais desta reflexão pedagógica, incrustada no decorrer da UL, plasmou-se no tratamento do ambiente em consonância com a vivência humana. A temática do aquecimento global através do uso excessivo do plástico, teve como resultado que a participação e o interesse dos discentes manifestou-se como mais consentânea, uma vez que despertou conversações, diálogos, interações, questões e debate.

Daqui resultam as seguintes reflexões: em turmas com estas características, é mais conveniente enumerar os trabalhos propostos logo no início da lecionação da Unidade Letiva. E de forma especificamente adaptada. Perde-se em encadeamento, mas ganha-se em proveito. No emaranhado de tarefas escolares, os alunos desta turma “assustaram-se” quando se lhes pediu um “trabalho de grupo” (apesar de perfeitamente exequível) a meio do semestre.

É certo que as planificações da Unidade Letiva, tal como fora concebida, teriam de ser acomodadas para que os objetivos fossem atingidos sem trabalho autónomo intercalar fora da sala de aula. Até porque estes alunos ficam mais predispostos à aprendizagem mediante uma orientação dirigida em sala de aula e depois de alguma insistência por parte do professor.

Após a recapitulação dos desafios ecológicos, foram visualizados vídeos de personalidades e Instituições que promovem a preservação ambiental, a saber: a União Europeia, a Fundação *Earth Alliance* e a ONU, nomeadamente no que concerne aos objetivos para o desenvolvimento sustentável para 2030. Posto isto, introduziu-se a personalidade que mais, e mais cedo, tem alertado para a questão ecológica: o Papa Francisco, mormente no que à *Laudato Sí* diz respeito.

Posteriormente, em diálogo com os alunos, foram alvitradas medidas que cada um, mesmo à sua pequena escala, pode adotar para responder aos desafios em causa. A aula terminou com a entrega de um marcador de livro com QR code de acesso a vídeo do Papa Francisco apresentando a referida Encíclica.

Saliente-se que o aspeto mais proeminente da aula foi o da compreensão e exploração da Ecologia integral proposta pelo Papa Francisco antecedida no encadeamento da aula com os objetivos para desenvolvimento sustentável da ONU. Os discentes assimilaram que o conceito de Ecologia (cuidar da casa) engloba aspetos que não se reduzem apenas às questões estritamente ambientais, mas que reclamam a promoção da Justiça, o combate às desigualdades e à defesa de direitos fundamentais, pois “quando cuidamos da casa, não estamos a referir-nos apenas a limpar a casa, mas também a cuidar de quem lá vive”.

Neste sentido, considero que os alunos, não apenas assimilaram, mas ficaram interessados, empenhados, participativos e, até, surpreendidos com a ideia da dimensão holística e integral da Ecologia plasmada na *Laudato Sí*. Esse envolvimento prolongou-se na enumeração de medidas para responder aos desafios ecológicos.

Notei que houve um verdadeiro assentimento quando se compreendeu que, apesar dos desafios ecológicos serem uma questão global, cada um pode contribuir com ações concretas e quotidianas para lhes responder, ou seja, gerou-se um sentimento de responsabilidade coletiva, mas também individual. E isto não só no que se refere às conclusões mais imediatas e evidentes (reciclagem, reutilizar, poupança energética), mas também às que tinham sido abordadas há pouco (promoção da justiça, combater discriminações, defender direitos).

Dada a já mencionada peculiaridade e heterogeneidade da turma, foi crucial implementar um método de avaliação que privilegiasse o trabalho em sala de aula em detrimento de outros realizados fora deste âmbito como perspectivado inicialmente. Nas atividades em sala de aula, os alunos mostravam-se, frequentemente mediante o reforço orientador por parte do professor, mais empenhados, envolvidos e interessados. Reputa-

se que, feitas estas adaptações aos instrumentos e processo avaliativo, se tenha ido ao encontro das características da turma e aos objetivos da Unidade Letiva, simultaneamente².

1.3.3. Avaliação Global da UL

Após a lecionação da Unidade Letiva em apreço, podemos concluir o seguinte:

- A lecionação da UL 1 – *As Origens* – foi equilibrada e abrangente. A conceção chave, da qual a aula 9 dá testemunho com a realização em sala de aula da síntese global da Unidade, manifesta-se nos seguintes temas macro: dados da Ciência e os religiosos-mitológicos acerca das origens; complementaridade e irreduzibilidade de ambas as propostas (Ciência e Religião); os géneros literários, concretamente o mitológico; os elementos simbólicos das narrativas da Criação bíblica; os desafios ecológicos e posterior ênfase na asserção do Papa Francisco mediante a Encíclica *Laudato Sí*;
- De referir que os alunos atingiram, de forma geral, os objetivos propostos, já que ficou bastante evidente que, do percurso efetuado, resultou que o cuidado da “Casa” implica uma Ecologia integral que não dispensa as questões relativas à Justiça, outorgando uma dimensão unitária e de sentido entre os dados científicos e a proposta religiosa e ética, presente, sobretudo, nos relatos da Criação bíblica;
- Para tal, considera-se que a abordagem aos géneros literários é essencial para esse salto qualitativo da compreensão humana, cujos anseios e desejos não se reduzem à mera factualidade das proposições científicas. Há todo um manancial de sentido a que a dimensão religiosa alude e sugere, tentando dar resposta a esses desejos ancestrais;
- Daí a distinção entre as questões do ser humano acerca das origens a que a Ciência se adscrive e, por outro lado, as que à Religião dizem respeito. O sujeito que pergunta é o mesmo. As ferramentas para o conhecimento é que diferem;
- Reputa-se de significativa, portanto, a compreensão que, para certas realidades, se usam vários veículos para que se atinja uma razoabilidade que dê sentido A

² Para uma leitura mais aprofundada dos planos de aula referentes à lecionação da UL em causa, remete-se para o portefólio.

metáfora é uma das figuras para se poder dizer o que, de outra forma, seria quase inefável. Daí que o posicionamento do “certo” ou “errado” é relativo, não só ao objeto, mas também ao tipo de linguagem que se adegue melhor à natureza desse objeto;

- Dado que, tendencialmente, os alunos nesta faixa etária desenvolvem de forma mais acelerada a abstração e o pensamento formal, a resposta de EMRC deve ser consentânea com essa fase do seu desenvolvimento. Daí a relevância, embora com riscos, desta UL em particular nesta etapa. Para além disso, não é de somenos a percepção de que, dada a interdisciplinaridade, nomeadamente com os conteúdos das Ciências, que os discentes vão assimilando, há um aporte de credibilidade da EMRC, da cultura religiosa e sua complementaridade com as aprendizagens adquiridas noutras disciplinas. É, deste modo, um serviço que a EMRC presta aos discentes e ao carácter holístico do seu percurso escolar;
- Refira-se, ainda e por seu turno, que as estratégias de aprendizagem foram sendo adaptadas ao longo da lecionação relativamente ao inicialmente delineado, tendo em conta as características da turma. De uma perspetiva mais envolvente, derivou-se para uma *nuance* mais dirigista, já que o reforço para a participação e empenho nas atividades desenvolvidas, que depois verificar-se-iam embora apenas em sala de aula, tinham de ser precedidas de insistência por parte do professor. Na realidade, o trabalho em sala de aula foi sempre mais profícuo do que aquele que se propunha de forma autónoma fora daquele espaço;
- Daí que, embora os recursos e materiais fossem utilizados, a sua aplicação por vezes divergiu do inicialmente previsto para que os objetivos fossem atingidos de forma satisfatória, tal como os relatórios de aula testemunham. O mesmo se refere aos procedimentos de avaliação: observação do trabalho em sala de aula, trabalhos de grupo em sala de aula e respostas ao *Kahoot* final e sintetizador da UL em folha física em sala de aula;

Realizadas estas adaptações, considera-se que, no cômputo geral, os objetivos da UL foram alcançados e a sua relevância manifesta.

No capítulo seguinte é apresentada uma revisão literatura com vista a fundamentar teoricamente os principais constructos sobre os quais este estudo assenta, ou seja, a multiculturalidade e a interculturalidade tendo em vista os contributos que a EMRC aporta nesse âmbito.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA INTERCULTURALIDADE NOS ESTUDOS TEMÁTICOS: A CRIAÇÃO

Neste capítulo pretende-se traçar um itinerário com vista a enquadrar conceptualmente o fenómeno da interculturalidade. Importa, assim, perceber que não se trata de uma problemática recente, fruto da mobilidade humana que, desde os tempos mais idos, gerou sociedades multiculturais, mas que a diversidade e seu cuidado remonta mitologicamente à própria Criação.

A educação deve moldar cidadãos responsáveis e participativos, mas esta introdução defende que a educação individualista e elitista, unilateral e reprodutiva é incompatível com a educação participativa e cooperativa e, portanto, menos formativa, democrática e intercultural. O sector da Educação em que trabalhamos está a enfrentar uma nova realidade. Esta é a realidade que enfrentamos em Portugal e no mundo. Uma realidade que transformará as nossas escolas num mosaico de diferentes origens, línguas, religiões e conhecimentos. Todas estas competências enriquecem e acrescentam valor a este campo.³

A Interculturalidade é também vista como um desafio pedagógico, como evidenciado pela importância do Manual de Educação Intercultural preparado e publicado pela UNESCO (2006) a pedido dos estados-membros que demonstrem interesse no assunto.⁴ O Manual contém três princípios básicos definidos pela UNESCO como fundamentais para a educação intercultural:⁵

- 1) A educação intercultural respeita as identidades culturais dos alunos, proporcionando uma educação de qualidade e culturalmente apropriada para todos;
- 2) A educação intercultural desenvolve os conhecimentos culturais, atitudes e competências de que cada estudante necessita para participar ativamente na sociedade;
- 3) A educação intercultural permite a todos os aprendentes adquirir conhecimentos, atitudes e competências que promovem o respeito,

³Cf. Maria José Diaz-Aguado, *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa* (Porto: Porto Editora, 2003), 19-22.

⁴ Cf. Roberto Carneiro, *A Educação Intercultural. Portugal: percursos de interculturalidade* (Lisboa: ACIDI, 2008), 74-78.

⁵ Cf. Suely Fonseca Veiga, *A Educação Intercultural* (Lisboa: Instituto Piaget – Escola Superior de Educação Jean Piaget, 2018), 14.

compreensão e solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, sociais e religiosos e nações.

De seguida, abordamos a temática no contexto do livro do Génesis, mormente no que concerne ao relato da Torre de Babel.

2.1. A violência posterior à Criação: o rompimento da diversidade

Toda a trama da construção da Torre de Babel em Génesis 10 está eivada de uma vertigem de nomeação elevatória que está fundada na violência e origina a História humana demente. Releve-se, a este respeito, três aspetos essenciais: em primeiro lugar, as narrativas pós-diluvianas apresentam o mundo dito nas suas benditas diferenças⁶. O dilúvio apresenta um regresso ao caos primordial, em que as águas superiores e inferiores fundiram-se, abolindo a separação e a divisão constituinte da Criação: o paradoxo e, até, a contradição são elementos centrais para que as coisas criadas vivam. Sem separação, não há vida⁵ Sem divisão e diversidade, não há, sequer, possibilidade de unidade. A luz é separada das trevas, o firmamento separa as águas, o mar retira-se para deixar espaço para a terra, as estrelas separam o dia e a noite, o sol e a lua inauguram a distinção das estações. Tudo é separado, para que tudo viva. O dilúvio, por seu turno, e por se tratar de uma nova Criação, transforma novamente a terra em algo informe, uniformizado e vago. Fundem-se as separações, para que algo novo possa ressurgir.

E ressurge. Após o dilúvio, é apresentado, porventura, o mais antigo mapa do mundo: a tábua das nações e quadros geneológicos. A unidade da espécie humana torna-se possível mediante a separação, a divisão em grupos a partir de um tronco comum. A ordem é a de dispersarem e encher a terra num plano horizontal, de coexistência pacífica que só é possível pelas já referidas benditas diferenças. Numa palavra, pela alteridade.

Por outro lado, é significativo que a própria techedura destes relatos está impregnada de várias tradições e origens mitológicas, fruto, também, das circunstâncias que moldaram a sua escrita. Trata-se do exílio de Israel na Babilónia no século VI a.C., o que impulsionou sobremaneira a sua capacidade de pensar e problematizar acerca das suas

⁶ Cf. António Couto, *Pentateuco Caminho da Vida Agraciada* (Lisboa: Universidade Católica Editora, 2005), 274.

⁵ Cf. Couto, *Pentateuco Caminho da Vida Agraciada*, 34.

origens. Esta experiência transcendental de multiculturalidade, de contato com as tradições e idiosincrasias dos babilônios, potenciou, não sem sofrimento e questionamentos vários, a construção das mais belas páginas da História bíblica. Foi nesse caldo de interculturalidade e pluralismo, de viver ao lado de outros diferentes de mim, que se sedimentou de uma forma mais profícua a identidade do povo hebreu.

Berechit e *Rechit* são duas palavras nucleares para intuirmos, no espírito do autor ou dos autores, o que se passou para que aquela Torre em Babel fosse uma concentração insensata e mortal, sendo que a dispersão e confusão dos seus proponentes os salvou. *Berechit* é a primeira palavra do Génesis – *No princípio*. Contudo, refere-se à origem atemporal, embora fundacional. Não se trata, portanto, de um mero começo. Os começos estão subordinados ao princípio, já que o real, na sua primordialidade, não está à minha disposição para “prender” e “compreender”, mas está aí como dom.⁷ Por isso é que, para a mentalidade semita, é possível haver numerosas “criações”, desde que escavadas e referidas àquela Criação *No princípio*.

Acontece que, no capítulo 10 do mesmo livro, no âmbito da já mencionada listagem das nações e genealogias, surge um malfadado Nimrod, filho do amaldiçoado Cam e pai do tiranismo imperial de Babel. O texto, em Gn 10, 8, é lacónico e demolidor: *Nimrod, que foi o primeiro potentado sobre a terra. O primeiro.*

Rechit, nesta senda, refere-se com propriedade a um começo temporal, a um *como* e a um *modo*. Às primeiras coisas contadas. Há mensurabilidade e objetividade. Depois do primordial *berechit*, é a primeira vez que surge um *rechit* nas linhas bíblicas. O *rechit* do reino de Nimrod foi Babel. De facto, o poder tirânico nutre sempre a pretensão, embora ilusória, de iniciar a História desde o princípio, recontando-a a partir das suas premissas arbitrarias para fundir-se nos seus fins. E lá se foram as benditas e fraternais diferenças.⁸

Desta forma, para evitar a dispersão e o nomadismo existencial, projeta-se a construção de uma torre em Babel, cidade de Nimrod. Surge, por isso, a vontade de subalternizar a diversidade dos povos a um único império. A descrição da empreitada está impregnada de ironia: a avidez e a leviandade de tais obreiros leva-os a construir a torre à pressa e sem a matéria-prima necessária. Substituíram a pedra por tijolo e o betume serviu-lhes de argamassa. E tudo por um objetivo: *Façamos para nós um nome* (Gn 11, 4). Ora, no mundo bíblico, dizer o nome equivale a revelar o segredo íntimo do que é nomeado. Não se trata, pois, de uma mera convenção que identifica o que se quer nomear

⁷ Cf. Couto, *Pentateuco Caminho da Vida Agraciada*, 274.

⁸ Cf. Couto, *Pentateuco Caminho da Vida Agraciada*, 275.

ou evidenciar, mas representa e revela essa realidade. É como possuir a chave de acesso à sua verdade mais profunda. Por isso, quem nomeia, domina. Quem nomeia, acede e assimila a totalidade do ser do que é nomeado. Por alguma razão, os hebreus intuíram que o nome conveniente para Deus fosse *Yahvé*, o impronunciável. Aquele que simplesmente é.

Rejeitando a separação e a diferença, o desígnio é o da uniformização e do sedentarismo idólatra, como um vírus que suga violentamente até à morte um único corpo e espaço. Esta violência uniformizadora e desumana parte de uma premissa: *Façamos um nome!* Inventemos uma realidade à nossa medida, à nossa imagem, com as nossas próprias mãos e critério. Sejamos os *artífices* do seu segredo, porquanto seremos como deuses e toda a terra adorar-nos-á. A necessária contradição humana – é imagem divina e, simultaneamente, pó – cessa. Tudo fica informe, monolítica e artificialmente ajustado. Há toda uma coerência totalizadora e vertical. Já não há alteridade, mas estrangeiros acidentais a quem se vota a uma não existência pela sua desadequação ao absolutismo da equação. O tiranismo arbitrário do sedentário de proporções bíblicas, portanto.⁹

Está bom de ver que, na sucessão da trama, a dispersão e a confusão constitua uma espécie de nova Criação: adequar às imprescindíveis separações *do princípio*, demolindo e arrasando *os primeiros artífices de nomes*. Não ficou tijolo sobre tijolo. E isto porque, na verdade, todos os impérios, sejam de que tipo for – político, filosófico, sociológico, religioso, cultural, estético – sucumbem na sua intrínseca artificialidade absoluta dado que a mensurabilidade objetiva e certa é sempre uma violência para a paradoxal condição humana.

Uma sociedade incapaz de albergar a diversidade no seu seio está condenada. O pluralismo não é uma mera questão que decorre de uma qualquer concessão da nossa boa vontade, mas é o princípio vital da civilização humana. A missão de educar, porque também política, é como a tecelagem de elementos heterogéneos entre si, já que a unidade é a harmonia do diverso, do multiplicado. Por isso, e exemplificando, o etnocentrismo é um veneno que corrompe e mata. Além de falso nos seus pressupostos, é contraproducente nos seus efeitos.

Por outro lado, quando se assinala a dignidade da Pessoa Humana, entramos no âmago e na essência dos Direitos Humanos fundamentais. Isto está consagrado no Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos do Homem que reconhece a dignidade

⁹ Cf. Couto, *Pentateuco Caminho da Vida Agraciada*, 275.

intrínseca e os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana e no Artigo 1º, que estabelece que todos os seres humanos nascem livres e iguais, seja em dignidade como em direitos, providos de razão e consciência, devendo-se por imperativo ético conviver uns com os outros num espírito de fraternidade.¹⁰

A Constituição da República Portuguesa sublinha, da mesma forma, o valor intrínseco da existência humana, através da dignidade humana. Desta forma, a dignidade humana assume a faceta de qualidade intrínseca do indivíduo e é vista como um valor fundamental da civilização moderna (no sentido moral). Por outras palavras, é digna de respeito devido à sua identidade pessoal e é por isso um valor moral supremo e, portanto, uma questão da sociedade moderna.

A perspetiva judaico-cristã, que tem influenciada a compreensão secular da inalienabilidade da dignidade humana, vislumbra o valor da vida e dignidade humana como um dom gratuito de Deus a ser honrado e antemurado. A vida humana é sagrada porque pressupõe a Criação de Deus desde o início e permanece eternamente numa relação especial com o Criador, que é o seu único complemento. Apenas a figura de Deus é o Senhor último da vida.¹¹

Cada ser humano é uma criatura de Deus, porque Deus materializou a sua Criação segundo a sua própria imagem. O Homem tem, portanto, um estatuto e dignidade diferentes dos outros seres vivos e é a obra-prima da Criação, tornando-se o ápice da Criação. A narrativa motivadora confirma este facto ao fazer uma diferenciação clara entre o homem e o resto da Criação.¹²

Verifica-se assim que, pese embora, sendo culturalmente diferentes, todos os seres humanos são criaturas de Deus, merecendo, portanto, igual respeito.

¹⁰ Diário da República Eletrónico (DRE), *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Acedido a 25 de setembro de 2022. <https://dre.pt/dre/geral/legislacao-relevante/declaracao-universal-direitos-humanos>.

¹¹ Tomaz Silva Nunes, “Missão e Singularidade do docente de Educação Moral e Católica Religiosa”, *Pastoral Catequética*, 9, n 26 (2011), 53-74.

¹² Cf. Isabel Varanda, “*Laudato Si*. «Não somos Deus. A terra existe antes de nós e foi-nos dada» (LS §67)”, *Semanário Ecclesia*, 1485 (2015).

2.2. Multiculturalidade, multiculturalismo e interculturalidade: diferenças conceptuais

O conceito de multiculturalismo descreve as características sociais e de gestão de uma sociedade em que membros de diferentes culturas vivem juntos e tentam construir uma vida comum preservando ao mesmo tempo a sua identidade.¹³

A interação intercultural ocorre quando duas ou mais culturas interagem horizontalmente. Portanto, nenhum grupo deve ser visto como superior ao outro, o que promove a integração e a coexistência. Tais relações interculturais exigem respeito pela diversidade; embora os conflitos sejam inevitáveis e imprevisíveis por determinadas razões, podem ser resolvidos através de respeito, diálogo e ação/compreensão mútua.¹⁴

Os termos "multiculturalidade" e "interculturalidade" são frequentemente utilizados de forma intercambiável. Enquanto a tradição anglo-saxónica (Reino Unido, EUA) prefere o termo multiculturalidade para se referir à compreensão das características das diferentes culturas no ambiente escolar, os estudos europeus (continentais), influenciados pelo trabalho do Conselho da Europa, preferem o termo interculturalidade a referir-se ao reconhecimento, apreciação e enriquecimento mútuo das culturas existentes.¹⁵

Enquanto a interculturalidade se refere à interação e influência mútua entre culturas, o termo multiculturalismo parece centrar-se no reconhecimento de uma cultura sem a influência de outra.¹⁶

A multiculturalidade depreende múltiplas definições e pontos de vista. Tal como existem diferentes tipos de sociedades multiculturais:

- A multiculturalidade conservadora exige a assimilação de diferenças nas tradições e práticas maioritárias;
- A multiculturalidade liberal visa incorporar diversos grupos culturais na sociedade maioritária o mais rapidamente possível, com base na cidadania individual universal, enquanto algumas práticas culturais específicas só são permitidas na vida privada;¹⁷

¹³ Cf. Stuart Hall, "A questão multicultural", *Da diáspora* (Belo Horizonte: Editora, 2003), 52-53.

¹⁴ Cf. Hall, *Da diáspora*, 75.

¹⁵ Cf. Vitor Feytor Pinto, "A Educação Multicultural: em 1998, a carta dos direitos humanos. Diálogo Entreculturas, *Caderno 25*. (Lisboa: Ministério da Educação, 1998).

¹⁶ Cf. Pinto, *Caderno 25*.

¹⁷ Cf. Peter McLaren, "Impensar el Caucalismo, Repensar la Democracia: ciudadanía crítica en gringolandia", *Multiculturalismo Revolucionario: Pedagogías de disensión para el nuevo milênio* (Madrid: Siglo Veintiuno de España editores, 2000), 238-245.

- A multiculturalidade pluralista, por outro lado, promove a diversidade dos grupos culturais e outorga direitos a dissemelhantes grupos numa sociedade comunal ou multisocietária;¹⁸
- A multiculturalidade comercial pressupõe que ao reconhecer explicitamente a diversidade das pessoas em diferentes sociedades, os problemas resultantes das diferenças culturais no consumo privado podem (e serão) resolvidos sem redistribuição de poder e recursos;¹⁹
- A multiculturalidade institucional (público ou privado) visa a gestão das diferenças culturais das minorias em benefício do centro;²⁰
- A multiculturalidade crítica ou "revolucionária" centra-se no poder, privilégios, hierarquias de opressão e resistência.²¹

A multiculturalidade é reconhecida não como um fenómeno espontâneo, mas como um fenómeno historicamente construído, politicamente imposto e teimoso, porque não é a coexistência de culturas que cria o multiculturalismo, muito menos a superioridade de uma cultura sobre outra, mas a liberdade que representa, garantindo o direito de cada cultura a agir com respeito mútuo, a arriscar as diferenças livremente, a ser ela própria, a desenvolver-se em conjunto dentro das suas próprias fronteiras, sem experimentar a tensão constante criada pela superioridade de uma cultura sobre outra.

A multiculturalidade é definida no dicionário pelo prefixo "multi", que significa "muitos, inumeráveis". Multiculturalismo significa que diferentes culturas interagem, mas não se misturam: as culturas são igualmente diversas e, como tal, devem ser respeitadas. As diferenças dentro de cada cultura permanecem estreitas e distintas.

Este modo único não deixa espaço para ideias, debates ou perguntas conflituosas. Baseia-se numa lógica binária onde uma ideia está certa e outra errada, onde apenas ideias semelhantes são consideradas e onde as ideias que contradizem a forma de pensar dominante são excluídas. Uma lógica unificadora implica uma metafísica unificada e uma

¹⁸ Cf. Natália Ramos, "Educar para a interculturalidade e cidadania. Princípios e desafios", em: Educação e formação de adultos. Políticas, práticas e investigação de Luis Alcoforado, 189-200, (Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011); Natália Ramos, "Espaços e tempo (s) das culturas do mar: perspectivas e desafios sociais, interculturais e de saúde", em: Representações do Meio Ambiente – Clima, Cultura, Cinema, organizado por José Francisco Serafim e Sérgio Ricardo Lima de Santana, 87-107, (Salvador: EDUFBA, 2012), 194-196.

¹⁹ Cf. Ramos, *Educar para a interculturalidade e cidadania. Princípios e desafios*, 194-196.

²⁰ Cf. Natália Ramos, "Conflitos interculturais no espaço europeu", *The overarching issues of the european space: the territorial diversity of opportunities in a scenario of crisis*, (Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014), 225-245.

²¹ Cf. Peter McLaren, *Multiculturalismo Crítico* (São Paulo: Cortez, 1997), 207.

lógica binária baseada no dualismo entre o bem e o mal. Multiculturalismo é um conceito que assume que existem diferentes culturas, uma das quais é hegemónica. O conceito é baseado no colonialismo, onde uma nação escraviza outra e uma cultura é imposta à outra: a cultura colonizadora procura eliminar a cultura colonizada. Também conduz à generalização e universalização de conceitos culturais, uma vez que procura eliminar diferentes culturas, a fim de apoiar a cultura colonial dominante. O multiculturalismo baseia-se principalmente em teorias norte-americanas que não se referem à descolonização, mas à superioridade de uma cultura como a "verdadeira cultura" e à sua autoridade sobre outras culturas.²²

A transformação contemporânea das sociedades desenvolvidas caracteriza-se por uma nova banalidade planetária baseada numa série de contradições e contrastes complementares e contraditórios: a desintegração da economia estatal e a emergência dos sistemas policiais e de justiça penal, a liberalização dos fluxos financeiros e a desregulamentação do mercado de trabalho, a abolição da proteção social e o triunfo moral da responsabilidade pessoal.²³

Na atual visão do mundo, a multiculturalidade está associada à política norte-americana de globalização, que define o mundo de um ponto de vista americano, capitalista e individualista, pondo de lado as especificidades nacionais e históricas de cada nação, a fim de criar um mundo homogéneo governado por uma perspetiva universal. Isto sublinha a necessidade da multiculturalidade. O conhecimento visa transcender as diferenças sociais e afirmar uma visão de todo o planeta que transcende os contextos históricos. Esta visão do mundo deve ser veiculada pelos chamados pensadores neutros e pelas principais organizações internacionais.

A multiculturalidade, que visa expressar a diversidade cultural, é assim parte de um discurso que a apresenta como universal e única e que se opõe à cultura dominante. Este discurso inclui a subordinação da globalização aos mercados financeiros. Um mundo multicultural pode ser definido como a coexistência de grupos étnicos ou nacionalidades numa cidade ou país. Neste contexto, a diversidade cultural é reconhecida, as diferenças são enfatizadas e são frequentemente propostas medidas apropriadas para reforçar a segregação. A heterogeneidade é assim reconhecida.

²² Cf. Maria Laura Méndez e Janine Puget, "Mesa de abertura", In: Congreso de FLAPAG. Clínica de la diferencia e interculturalidade (Buenos Aires, 2013).

²³ Cf. Pierre Bourdieu e Loic Wacquant. "Um mundo norte-americano. A nova bíblia de Tio Sam". *Jornal Le Monde Diplomatique* (2000), acedido a 24 de setembro de 2022. <https://www.diplomatique.org.br/acervo.php?id=271>

A interculturalidade implica uma nova transformação paradigmática, metodológica, epistemológica e ética baseada em três orientações estruturais que podem ser resumidas como se segue:²⁴

- **Conceptual:** as diferenças culturais não são definidas como elementos objetivo e estáticos, mas sim como entidades dinâmicas e interativas que dão sentido umas às outras. A abordagem intercultural é outra forma de analisar a diversidade cultural em que a cultura é tratada como um processo e interação, e não como uma entidade independente e homogênea;
- **Metodológica:** a abordagem intercultural é definida como uma metodologia global, pluralista, multidimensional e interdisciplinar para ter em conta a dinâmica e complexidade dos fenómenos sociais e para evitar a categorização. Para o professor, isto significa estar consciente do mundo social em que trabalha, compreender os conceitos inerentes e questionar reflexivamente não só as culturas dos outros, mas sobretudo a sua própria;
- **Ética:** a perspectiva ética e intercultural centra-se no conhecimento cultural, mas sobretudo na relação entre uma cultura e outra, o que implica uma atitude descentralizada. Inclui questões como o respeito pela diversidade individual, social e cultural, como conciliar o universal e o particular, o global e o local, como se adaptar à complexidade estrutural e aos conflitos da sociedade.²⁵

A interação intercultural refere-se às relações, diálogos e interações entre diferentes culturas que indivíduos e grupos com diferentes origens culturais têm em diferentes situações interculturais.²⁶

Neste sentido, as práticas interculturais são uma forma de ultrapassar a simples coexistência entre grupos baseada em estruturas e práticas institucionais que muitas vezes conduzem ao conflito ou à exclusão, desenvolvendo formas ativas de diálogo e conhecimento, bem como ações políticas, culturais e sociais que substituem a lógica do conflito pela lógica da criatividade.²⁷

O objetivo é sempre o de lutar por uma integração que abrace as diferenças entre práticas, motivações racionais e processos subjetivos, com base numa matriz intertextual

²⁴ Cf. Ramos, *Conflitos interculturais no espaço europeu*, 231.

²⁵ Cf. Ramos, *Conflitos interculturais no espaço europeu*, 232.

²⁶ Cf. Natália Ramos, “Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural – políticas e estratégias para a promoção do diálogo intercultural”, *Revista Educação em Questão*, 34, nº 20 (2009), 9-32.

²⁷ Natalio Hernández, *De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblos indígenas* (Cidade do México: Plaza y Valdés Editores e Universidad Intercultural de Chiapas, 2009), 29.

que reconheça a complexidade das intervenções e avalie criticamente as possibilidades e limitações de variáveis como o diálogo, a diversidade e a competição.²⁸

Apesar dos obstáculos e contrariedades, o reconhecimento da multiculturalidade e a formulação da integração intercultural têm sido bem-sucedidos tanto no meio acadêmico como nas políticas públicas.

No contexto de uma maior abertura e vontade política, da possibilidade de legitimação abstrata das estruturas jurídicas e institucionais a nível jurídico, e da proteção da diversidade social e cultural, são criados quadros que ajudam a validar as práticas, crenças e estilos de vida em cada comunidade como realidades sociais holísticas que revelam a complexidade das formas inerentes de ser, pensar e agir que caracterizam o grupo. Estes cenários de maior atenção e proteção - frequentemente de natureza puramente formal - podem ajudar a reforçar a coesão e a existência formal, material e espiritual destas comunidades, que diferem das que trabalham para elas e dos contextos externos que intervêm, perturbam e influenciam os seus limites de identidade - mesmo que nem sempre de uma forma linear ou ordenada.

Neste contexto, o reforço das políticas e práticas interculturais baseadas na proteção dos direitos e identidades dos outros contribui para o debate sobre o lugar que as crenças e rituais específicos do grupo podem ocupar nos eixos construídos de pertença cultural. Isto conduz frequentemente a debates complexos sobre se certas práticas culturais podem desafiar os fundamentos jurídicos subjacentes à matriz jurídica e institucional da interação intercultural e como a proteção de certos direitos culturais pode afetar objetivamente outros direitos.²⁹

Nas sociedades multiculturais, ou pelo menos nas sociedades com maioria multicultural e grupos minoritários, a promoção de condições de integração deve sem dúvida basear-se em pressupostos como a tolerância (ou seja, a capacidade de reconhecer

²⁸ Adriana Arpini, "Diversidad y conflictividad. Contribuciones a la formulación de categorías heurísticas para la integración y el diálogo intercultural", em: *Integración y Interculturalidad: desafíos pendientes para América Latina*, organizado por José Santos Herceg, (Santiago do Chile: Instituto de Estudios Avanzados da Universidad Santiago de Chile, 2007), 15-30.

²⁹ Faisal Bhabha, "Between exclusion and assimilation: experimentalizing multiculturalism", *McGill Law Journal*, 54, nº 1 (Montreal: Faculty of Law of McGill University, 2009), 45-90. Siobhán Mullaly, *Gender, culture and human rights: reclaiming universalism* (Oxford & Portland: Hart Publishing, 2006). Gila Stopler, "The liberal bind: the conflict between women's rights and patriarchal religion in the liberal state", *Social Theory and Practice*, 31, nº 2 (Tallahassee: Florida State University - Department of Philosophy, 2005), 191-231.

e valorizar mutuamente as diferenças). No entanto, as manifestações concretas desta tolerância e as consequências da sua implementação têm limitações complexas.³⁰

O ser humano é governado pelo pensamento e pela ação, é um ser em constante mudança, a sua natureza é imperfeita, mas ao mesmo tempo não é formado passivamente e é influenciado pela Criação como um ser social. Sujeito a estas condições ou alterações, cada grupo étnico desenvolve a sua própria cultura, caracterizada por costumes e práticas, de acordo com estas e outras práticas estabelecidas pelo grupo. Pelo menos estão organizados de modo a poderem viver juntos onde vivem.

A interculturalidade implica uma cultura universal em que todos os cidadãos, sem exceção, respeitam as culturas dos outros e em que todos são universalmente respeitados. A interculturalidade visa criar uma interação mais harmoniosa entre migrantes, tentando integrar diferenças decorrentes da história, exemplos de práticas, educação e dinâmicas situacionais vividas por indivíduos ou grupos.

Desta forma, a interculturalidade é definida como um conjunto de gestos, práticas que implicam sempre uma determinada situação. Quando lemos sinais que potenciam a interculturalidade, podemos sentir que as nossas noções e hábitos de nos conhecermos a nós próprios foram perturbados. Quando lemos os sinais, podemos ver como outros elementos entram na situação de formas diferentes. Toda a construção intercultural é vista como uma situação em que a combinação de elementos é inesperada e complexa.

Este processo assume uma faceta de mestiçagem, o que significa que podemos falar de uma combinação ou síntese de diferentes elementos, em que cada elemento mantém a sua distinção e as diferenças permanecem. O conceito implica uma troca de diálogo, um diálogo de iguais e um diálogo de confiança, criando uma estética de múltiplas vozes que falam e falam, alternam-se, contradizem-se e por vezes interrompem-se mutuamente. Este diálogo deve ser praticado para confirmar ideias e expressar opiniões diferentes sem que uma opinião domine a outra.

A interculturalidade difere da cultura hegemónica na medida em que se esforça pelo diálogo ou movimento intercultural. Poder-se-ia esperar que a globalização conduzisse a uma certa uniformidade, mas isto é paradoxal porque existem diferenças e desigualdades, mesmo que os produtos sejam diferentes. No entanto, a interculturalidade não pode significar que uma cultura é melhor do que outra, mas apenas que elas diferem

³⁰ Ana d'Ávila Lopes, "Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade", *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 20, nº 38 (2012): 67-81.

no diálogo e na situação. A homogeneização da diversidade cultural requer uma descolonização. Daí implicar confrontação e mistura, porque são os grupos que iniciam relações e trocas onde as diferenças criam relações de negociação, conflito e apropriação mútua com respeito pelas diferenças. Este movimento é impulsionado pela desestabilização das ordens nacionais e étnicas devido às novas interdependências criadas pela globalização.

Por conseguinte, abandonamos o termo multiculturalidade e utilizamos o termo interculturalidade. Do mesmo modo, usamos o termo interculturalismo para explicar a transição da aprendizagem em EMRC para o mundo real, territorial e global. Preferimos o termo interculturalidade porque não implica um choque de culturas, mas sim um diálogo em que as diferenças não são evitadas, mas discutidas e se tornam interessantes.

Esta ideia do sujeito intercultural, o ser humano moderno em conflito, é também partilhada pela psicanálise, uma vez que Freud acreditava que os seres humanos são personalidades em conflito e que os conflitos são inerentes à vida. A interculturalidade proporciona também a oportunidade de alargar horizontes, de considerar as diferenças e de lutar pelo enriquecimento e mudança constantes. Acreditamos que o conceito de interculturalidade pode ser ligado ao conceito do sujeito como um intersubjecto moldado por diferentes culturas e ao conceito psicanalítico do sujeito, que está subjacente à psicanálise das configurações de ligação. Consideramos que o conceito de interculturalidade engloba todas as características acima referidas, incluindo e alargando-se a pessoas expostas a diferentes contextos culturais.³¹

A comunicação intercultural faz-me perceber que uma pessoa de outra cultura é ao mesmo tempo semelhante e diferente. Ele é como eu porque é o mesmo que eu, pertencemos à mesma família humana e é possível comunicar com ele. Ele é diferente de mim porque tem costumes, comportamentos e referências culturais diferentes, o que significa que tem a sua própria identidade cultural.

2.3. Interculturalidade pedagógica: docência formativa

Vale a pena falar de educação intercultural e da oferta de educação intercultural, ou seja, formação de professores neste campo. Antes de mais, é de notar que o carácter etnocêntrico, homogeneizador e monocultural da educação está presente nas suas várias

³¹ Cf. Nestor Garcia Canclini, *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidade*, (Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2012), 50-78.

manifestações teóricas e práticas, tanto no ambiente escolar como na cultura em geral. E com base nisso desenvolver indicadores e propostas visíveis para ultrapassar esta imagem.

Neste contexto, é importante estar consciente da nossa interculturalidade e percepção dos outros, ver a escola como um espaço de crítica e produção cultural, e compreender que a cultura está num processo constante de renovação e hibridização.

A escola não é apenas um local de prática pedagógica onde os professores experimentam e moldam o processo de aprendizagem através de práticas interculturais, mas também um local de ensino e aprendizagem que atravessa as fronteiras das disciplinas. A EMRC é, neste sentido e tendo potencial para ser cada vez mais, uma proposta de sentido que sintetiza a diversidade num todo unitário, sem ser uniforme, sem perder ou imiscuir-se nas especificidades identitárias de uma cultura.

Em múltiplos textos de cariz legal e jurisprudencial, podemos ver que existe apoio legal explícito ou implícito para apoiar a formação de professores de uma perspetiva da interculturalidade. Contudo, estes textos legais não garantem nem asseguram a sua aplicação nas escolas e instituições de ensino. Portanto, no contexto da formação de professores, é necessário abordar estas questões numa perspetiva de mudança social e interpretá-las como educação intercultural.

Além disso, o desenvolvimento de conhecimentos e competências específicas na formação de professores pode ajudar a melhorar a prática intercultural e o ensino das relações interculturais.³²

- Desenvolvimento de competências interculturais adaptadas às diferentes intervenções em contextos multiculturais e à diversidade dos grupos culturais,
- Aprender a compreender e clarificar a diversidade cultural e os preconceitos e estereótipos sociais sobre minorias, bem como as diferenças religiosas, sociais, étnicas/culturais e de género, e contribuir para ultrapassar estereótipos e preconceitos e promover expectativas positivas sobre minorias,
- Desenvolvimento de competências linguísticas e de comunicação em relação aos estudantes, famílias e comunidades;
- Preconceitos, estereótipos e atitudes discriminatórias;
- Conhecimentos psicossociais e culturais, percepções e estilos de aprendizagem de diferentes grupos culturais;

³² Cf. Ramos, *Educar para a interculturalidade e cidadania. Princípios e desafios*, 194-196.

- Uma melhor compreensão dos mecanismos psicossociais e dos fatores sociopolíticos que levam à intolerância, exclusão e racismo.

A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e promover o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. A educação deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todos os povos, raças e religiões e apoiar o trabalho pacífico das Nações Unidas. Em 2019, a UNESCO desenvolveu e publicou as Diretrizes para a Educação Intercultural³³, um documento que contém três princípios básicos:

1. A interculturalidade pedagógica respeita as identidades culturais dos alunos, proporcionando uma educação de qualidade apropriada a todos;
2. A interculturalidade pedagógica desenvolve os conhecimentos culturais, as atitudes e as competências de todos os estudantes para uma participação ativa na sociedade;
3. A interculturalidade pedagógica assegura que todos os estudantes adquiram os conhecimentos, atitudes e competências necessárias para promover o respeito, compreensão e solidariedade entre pessoas, grupos étnicos, sociais e religiosos e nações.

O objetivo é reduzir todas as formas de exclusão, aumentar a integração e o desempenho educacional, promover o respeito pela diversidade cultural, melhorar a compreensão dos outros e a compreensão internacional.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a População (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), as Mulheres da ONU e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), organizou o Fórum Mundial da Educação 2015, em Incheon, Coreia do Sul, entre 19-22 de Maio de 2015.

O Fórum adotou a Declaração Incheon sobre Educação 2030, que traça uma nova visão para a educação nos próximos 10 anos, com o objetivo final de alcançar uma educação profícua, inclusiva e equitativa e diligenciar a aprendizagem generalizada ao

³³ Cf. UNESCO, *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. 2019. Acedido a 28 de julho de 2023. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>

longo da vida. Esta visão vai além de uma abordagem utilitária da educação para abranger múltiplas dimensões da existência humana.³⁴

A educação é uma parte ampla e importante da promoção da democracia e dos direitos humanos, da cidadania global, da tolerância e do envolvimento cívico, e do desenvolvimento sustentável. A educação promove o diálogo intercultural e o respeito pela diversidade cultural, religiosa e linguística, que são importantes para a coesão social e a igualdade.³⁵

O conteúdo da educação deve ser relevante e centrar-se tanto nos aspetos cognitivos como não cognitivos da aprendizagem. A educação para a cidadania global, incluindo a educação para o desenvolvimento sustentável e a educação para a paz e os direitos humanos, a educação intercultural e a educação para a compreensão internacional, são formas de equipar os cidadãos com os conhecimentos, aptidões, valores e atitudes de que necessitam para levar uma vida produtiva, fazer escolhas informadas e participar ativamente em assuntos globais a nível local e global. Apesar dos progressos significativos nos últimos anos, apenas 50% dos Estados Membros da UNESCO relataram integrar a educação com vista ao desenvolvimento sustentável, nas suas políticas.³⁶

Para o efeito, a declaração acima referida inclui as seguintes estratégias, rever currículos, orçamentos, programas e materiais didáticos e formação e monitorização de professores do sector público para garantir que não reforçam os estereótipos de género e promovem a igualdade de género, a não discriminação, o respeito pelos direitos humanos e a educação intercultural.³⁷

Para responder aos requisitos do tema prioritário, a formação de professores deve abordar os desafios da educação intercultural. A interculturalidade pedagógica envolve ensinar visões do mundo e aprender a apreciar os outros.³⁸ Envolve audição sistemática que vai para além do significado completo do termo, porque ouvir é algo que vai para além da capacidade de ouvir claramente. Neste sentido ouvir implica a vontade de se

³⁴ Cf. UNESCO, *Educação 2030. Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. 2016. Acedido a 25 de setembro de 2022. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por.

³⁵ Cf. UNESCO, 2016

³⁶ Cf. UNESCO, 2016.

³⁷ Cf. UNESCO, 2016

³⁸ Cf. Roberto Carneiro, “Educação Intercultural. Coleção Portugal Intercultural”, *Estudos Históricos sobre o Intercâmbio de Povos e Culturas. Volume IV – Desafios à Identidade* (Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, 2008); Ramos, 2011; Ramos, 2009.

distanciar do ouvinte, de estar aberto à linguagem, aos gestos e às idiossincrasias dos outros.

A ligação entre interculturalidade e educação leva à aceitação do diálogo como condição básica para a interação intercultural, especialmente no desenvolvimento da prática letiva e na formação dos professores. A proposta curricular da EMRC consubstancia um contributo valioso para esse desiderato como se verificará adiante.

Isto significa que a formação de professores deve adotar uma perspetiva intercultural como um processo de diálogo e interação entre indivíduos ou grupos de diferentes culturas, a fim de promover o respeito pela diversidade e ultrapassar os preconceitos e a exclusão. As instituições educativas, em diálogo com a sociedade, enfrentam o desafio de rever os regulamentos, currículos e métodos de ensino da formação de professores e de os adaptar ao que já está incluído no quadro legal e refletido na vida de muitas pessoas.

2.4. As condicionantes do ensino escolar, mediante as dinâmicas da liberdade de aprendizagem e ensino

O mundo moderno é caracterizado pela falta de unidade na vida, embora seja uma sociedade fragmentada caracterizada pela constante renovação do conhecimento e da tecnologia, a multiplicidade de pertences e a subsequente relativização dos laços familiares, nacionais, culturais e religiosos.

A internacionalização e a globalização são realidades a que as crianças estão expostas desde a mais tenra idade. Desde cedo, elas são expostas a mundos culturais contrastantes, muitas vezes com valores conflituosos. Atualmente, este universo já não está longe no espaço, mas pode ser visto no ecrã do computador graças ao fácil acesso à Internet, vídeos e filmes, música e imagens que invadem as suas vidas pessoais.

Neste mundo cultural, as relações afetivas caracterizam-se pela sua transitoriedade e superficialidade e pela dificuldade de assumir compromissos pessoais firmes e estáveis. O processo de globalização também se reflete na educação, pois oferece muitas oportunidades de acesso e partilha de informação, tecnologia e valores culturais, mas

exige que corramos o risco de imitar universalmente expressões e comportamentos culturais, dando assim origem a subculturas que agora têm maior influência política.³⁹

A proliferação de práticas violentas nos media e a sua imitação na prática é particularmente preocupante. Encontrar "novas caras" e conhecê-las pessoalmente é uma experiência que pode curar estas feridas e criar diversidade na sociedade. Por outro lado, a vida escolar nas sociedades ocidentais começa muito cedo, o que significa que a tarefa da educação é gradualmente transferida para instituições cujas regras e práticas são diferentes do ambiente familiar e cada vez mais distantes deste.⁴⁰

Dada a duração do período escolar, existe o risco de muitas crianças e jovens não perceberem a escola como uma forma de se tornarem mais humanos, mas como um longo túnel, um confinamento insuportável a ser suportado antes de embarcar na vida real. A nossa era está a perder o seu último bastião, dispersa por conhecimentos fragmentados, marcada por lealdades perdidas e manchada pelo relativismo de valores. A tarefa e missão dos criadores de cultura mais conscientes e responsáveis do nosso tempo, aqueles que educam as novas gerações nas escolas, é fornecer um horizonte de modelos, pontos de referência e um sistema coerente que possa organizar conhecimentos e valores e estabelecer critérios para avaliar comportamentos com consequências sociais específicas. Depois da família, a escola deve ser um lugar onde as crianças aprendam não só a mostrar solidariedade, mas também a participar para fazer do mundo um lugar melhor.⁴¹

A expansão das oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, que é um fenómeno muito positivo na sociedade portuguesa, deve ser apoiada por profissionais qualificados e procedimentos de verificação e certificação de competências, não soluções simples, mas orientadas para a qualidade. Este tipo de formação deveria ser uma prioridade para as empresas e muitas outras organizações da sociedade civil.

A melhoria das competências das pessoas pode ser um apoio importante para a sua liberdade, para encontrar um emprego e cumprir as suas obrigações sociais. As escolas, professores, pais, autoridades locais, associações profissionais, culturais e outras associações socioeconómicas e as comunidades em torno das instituições educacionais não estão suficientemente envolvidas, especialmente a nível local, na promoção de um

³⁹ Cf. Etienne Verhack, "A missão dos educadores cristãos: 'Caminhas como árvores'", *Pastoral Catequética*, 27 (2013) 97-109.

⁴⁰ Cf. Joseph Zins et al., *Building School Success through Social and Emotional Learning: Implications for Practice and Research* (Chicago: Teachers College Press, 2003) 6-19.

⁴¹ Cf. António Francisco dos Santos, "As metas curriculares de EMRC no contexto da Educação Cristã", *Pastoral Catequética*, 28 (2014) 171-178.

clima educativo saudável e no combate ao clima estagnado e degradante que se enraizou em muitas instituições educacionais. Esta falta de coerência entre os intervenientes tem implicações significativas para a qualidade da aprendizagem, tanto na escola como ao longo da vida. É necessário um esforço conjunto e coletivo de todas as comunidades para reinvestir na educação e potenciar a missão escolar.⁴²

O Estado é por vezes um obstáculo à melhoria da qualidade da educação em Portugal devido a políticas desenvolvidas por diferentes governos por diferentes razões.⁴³

- As reformas educativas baseiam-se frequentemente em trabalho técnico em departamentos que fazem alterações diretas e lineares ao sistema, substituindo outras alterações que não foram implementadas ou devidamente avaliadas. Isto cria ou alimenta o caos e a incerteza entre os professores nas escolas;
- As medidas são introduzidas sem ter em conta a diversidade das escolas e regiões e a liberdade dos professores, pais, autoridades locais e outros intervenientes locais de escolherem os currículos;
- O princípio da subsidiariedade não é respeitado, tudo é decidido do centro para a periferia, e é dado às escolas um grau de autonomia e discricção que prejudica o desempenho dos professores e a qualidade da educação,
- Este contexto, em que o trabalho dos professores é desregulado e até desacreditado, prejudica todas as partes e dificulta o progresso coletivo positivo.

Como o Estado é parte do problema, deve também fazer parte da solução, e como os governos de diferentes países não encontraram um modelo para um Estado regulador funcional com um sistema em que a liberdade, autonomia e responsabilidade dos professores e atores sociais prevaleçam, é necessária mais coragem e inovação de diferentes grupos neste campo. Neste contexto, a exigência constitucional da liberdade de aprender e ensinar torna-se ainda mais importante, tanto no caso das escolas públicas e das escolas privadas com uma função pública, como no caso das exigências de uma sociedade democrática pluralista que não tem outra escolha senão apoiar e valorizar projetos alternativos robustos.⁴⁴

⁴² Cf. Zins et al., *Building School Success through Social and Emotional Learning: Implications for Practice and Research*, 6-19.

⁴³ Cf. Verhack, *A missão dos educadores cristãos: Caminhos como árvores*, 97-109.

⁴⁴ Cf. Santos, *As metas curriculares de EMRC no contexto da Educação Cristã*, 171-178.

A educação e formação não são mercadorias, mas baseiam-se num quadro antropológico de referência e num sistema de valores. As despesas não são produtivas, mas servem para educar e desenvolver pessoas que estão socialmente integradas e contribuem para a sociedade com os seus conhecimentos, experiência e valores.

A sociedade como um todo é, portanto, responsável pela educação dos seus membros. No entanto, isto não significa que o interesse público na educação e formação deva ser equiparado ao ensino geral. O sistema educativo português não é perfeito quando todas as crianças e jovens frequentam escolas públicas. A excelência é alcançada quando a sociedade cria instituições de qualidade com um projeto educativo claro que permite aos pais tomarem decisões que beneficiam este projeto educativo.⁴⁵

A educação é um dos direitos e deveres fundamentais dos pais, pelo que estes têm o direito de participar no desenvolvimento do plano educativo da escola. O Estado é responsável pelas condições, apoio, organização democrática e financiamento de todas as instituições escolares que fazem legalmente parte do sistema educativo e contribuem para a educação das crianças e jovens em Portugal.

Contudo, o Estado não tem o direito de impor currículos holísticos, programas de orientação ideológica e métodos educacionais específicos que entrem em conflito com a autonomia legítima e necessária de diferentes grupos e instituições educacionais. O critério deve ser a qualidade dos currículos e procedimentos educativos e a sua reflexão no trabalho diário das escolas, e não as prescrições arbitrárias das autoridades educativas.⁴⁶

Uma disciplina de cariz católico, desde que tenha conteúdos de qualidade, bem estruturados e pertinentes, tem sempre lugar no currículo de um sistema educativo, devido ao seu papel histórico de servir todas as pessoas independentemente da sua origem social, à sua capacidade de inovar processos e instrumentos educativos, ao valor e fiabilidade dos resultados do ensino e dos certificados de conclusão de estudos e, sobretudo, às escolhas que os pais fazem quando os seus filhos frequentam tais escolas.

Deste modo, uma escola cuja missão fundamental é educar os estudantes de acordo com uma abordagem antropológica holística, não pode deixar de apresentar a sua perspetiva educativa como aberta a todos e respeitadora da identidade individual.

⁴⁵ Cf. Zins et al., *Building School Success through Social and Emotional Learning: Implications for Practice and Research*, 6-19.

⁴⁶ Cristina Sá Carvalho, “Pedagogia do Serviço – uma perspetiva de Planificação e de Implementação”, *Pastoral Catequética*, 41 (2018), 49-130.

A civilização não pode ser transmitida sem transmitir justiça e dignidade humana, que são o seu fundamento e essência mais profundos, ou seja, a vida, a justiça e a dignidade humana, cuja origem e propósito estão em Deus revelado em Cristo. Desta forma, os jovens descobrem o profundo significado da sua existência e começam a acreditar na esperança. O trabalho educativo da disciplina de EMCR baseia-se fortemente na motivação e presença ativa daqueles que testemunham um encontro vivo com Cristo e uma participação pessoal e comum com Deus na história e no universo.⁴⁷

A missão de ensino tem uma qualidade especial: comunicar a verdade. No professor católico, esta qualidade adquire o seu significado mais profundo. Para ele toda a verdade é sempre a partilha da verdade. Dizer a verdade, que faz parte da sua vida profissional, torna-se uma parte essencial da sua participação na missão profética de Cristo, que ele espalha através do seu ensino.

Como membros do povo de Deus, os educadores cristãos participam naturalmente na missão de santificação e educação da Igreja. Por conseguinte, a sua atividade educacional não é apenas uma vocação, mas também uma vocação pessoal na Igreja. Em todas as áreas da atividade educativa, a imagem humana de Cristo, segundo o Evangelho, deve ser expressa.

A tarefa dos professores, portanto, abrange as áreas científica, metodológica e pedagógica nas disciplinas que ensinam e esforçar-se por explicar e desenvolver a fé cristã, a sabedoria e a doutrina de diferentes maneiras, mas com o propósito final de edificar a comunidade humana na sua pluralidade. Esta forte consciência da formação religiosa é também importante para os leigos, uma vez que dela depende não só a sua capacidade de ministério apostólico, mas também a sua capacidade de cumprir bem as suas tarefas profissionais, especialmente a sua missão educativa.⁴⁸

As autoridades eclesiais e os organismos responsáveis pelas escolas católicas são responsáveis por assegurar que esta educação seja regular e acessível, e que seja ministrada por pessoas competentes e pedagogicamente formadas em vários domínios. A educação cristã e religiosa deve ser ministrada da forma mais apropriada e acessível, respeitando cada professor e a sua jornada de fé pessoal e eclesial. Deve ser dada igual

⁴⁷ Cf. Carvalho, *Pedagogia do Serviço – uma perspectiva de Planificação e de Implementação*, 49-130.

⁴⁸ Cf. Juan Francisco Ambrósio, “O professor no seguimento de Jesus”, *Pastoral Catequética*, 6 (2006), 81-92.

importância à formação de pessoal não docente para que possa desempenhar um papel positivo no ambiente educativo.⁴⁹

2.5. O fito da educação cristã, sustentada na Criação: análise interpretativa e epistemológica

Não podemos negar a premissa provocadora inerente ao Cristianismo - há um núcleo precioso e inabalável dentro de nós que devemos alimentar e sustentar na nossa jornada de vida.

Na definição dos objetivos da educação cristã, devemos orientar-nos pelo que diz a declaração sobre Educação Cristã, *Gravissimum Educationis*. Em primeiro lugar, diz que a educação é um direito derivado da constituição cristã.

A definição deste direito é acompanhada no mesmo documento por uma declaração que confere uma especial urgência e importância à tarefa da educação na era atual, quando as pessoas querem participar mais ativamente do que nunca na sociedade e estão cada vez mais conscientes da sua dignidade e responsabilidade inerentes. Isto dá-nos a oportunidade de realçar a necessidade e a importância da educação.

Em 2002, na Carta Pastoral intitulada "Educação, direitos e deveres - uma nobre tarefa ao serviço de todos", os bispos sublinharam a importância de definir um projeto educativo que promova o desenvolvimento equilibrado de todos os aspetos da personalidade humana, afirmando que os educadores são os verdadeiros mestres do futuro com uma personalidade harmoniosa e boas relações sociais.

O principal objetivo da educação é promover e desenvolver a harmonia pessoal, a verdadeira autonomia e o desenvolvimento gradual e separado dos aspetos racional e violento, emocional e afetivo, moral e espiritual, uma vez que esta harmonia pessoal leva à participação na sociedade e traz prazer, cooperação e apoio que conduzem à harmonia social.

Em 2006, notou-se também que a contribuição da EMRC para o desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens começou com o reconhecimento da dimensão religiosa como um fator importante no desenvolvimento das crianças e jovens, para a sua progressão em liberdade e comunhão com Deus.

⁴⁹ Cf. Carvalho, *Pedagogia do Serviço – uma perspectiva de Planificação e de Implementação*, 49-130.

É importante avaliar até que ponto a descrição de EMRC dos objetivos do currículo preenche esta necessidade. Em primeiro lugar, o equilíbrio coloca maior ênfase nas áreas da cultura cristã e da visão do mundo, o que parece estar de acordo com a declaração de 2006 de que EMRC está disponível para todos os estudantes, independentemente das suas diferentes crenças e preferências religiosas: Católico ou não-católico, buscador ou não-crente.

Esta diversidade reflete a situação das famílias que procuram o apoio do EMRC e está de acordo com o princípio da subsidiariedade, que afirma que as escolas devem satisfazer as necessidades educativas dos pais: alguns pais querem um elemento religioso na educação dos seus filhos, enquanto outros estão apenas interessados no conhecimento moral e cultural e na educação.

O contexto específico em que ocorre distingue a educação religiosa da catequese, que requer métodos e abordagens diferentes, uma vez que a educação religiosa escolar corresponde aos seus objetivos, utiliza os seus métodos e tem a sua própria especificidade: a especificidade da educação religiosa escolar é que deve penetrar na esfera cultural e relacionar-se com outros conhecimentos.

A maior realização do ser humano deve ser a plenitude em Deus. Como nos lembra a declaração *Gravissimum Educationis*, o objetivo da verdadeira educação é moldar o homem para o seu propósito mais elevado, mas também para o bem da sociedade da qual ele faz parte e na qual participa ativamente como adulto.

O objetivo último do programa é, portanto, fazer de cada homem e mulher que é nosso aluno um ser humano completo. Esta convicção é particularmente clara nas palavras do Papa Francisco em *Lumen Fidei*, quando diz que o homem falhará na sua existência se pensar que se encontrou a si próprio afastando-se de Deus.

Esta verdade não se aplica apenas às definições existenciais. Tem também implicações epistemológicas para legitimar a presença do ensino do fenómeno religioso nas escolas e lembra-nos que a relação entre fé e verdade é mais necessária do que nunca, precisamente porque vivemos numa crise de verdade. Quando o horizonte final se perde, a humanidade está em risco. A grande tarefa do currículo é assegurar que esta possibilidade nunca seja reforçada.

Neste sentido, uma das formas mais exemplares de estudar e interpretar a teleologia existencial e os subsequentes anseios daí derivados é-nos oferecida mediante a história de Criação coerente relatada no Génesis. Esta deve ter como base uma pedagogia de transmissão de conhecimento que contemple a interculturalidade. Desta forma, não

devem ser tomados de ânimo leve os atos propedêuticos, pois correm o risco de degenerar numa análise vazia e irresponsável que leva a uma interpretação histórica da Criação usando um raciocínio defeituoso, distorcido, inconsistente e falho. Como tem sido o caso durante séculos, uma leitura "de compromisso" do evolucionismo obstrui a história da Criação histórica ao tentar reconciliá-la com factos científicos e ao questionar as respostas às questões humanas.⁵⁰

A este respeito, a interpretação da história da Criação mudou significativamente desde Génesis 1-11: de uma interpretação simples que teve em conta o conhecimento humano da origem da terra e da humanidade e aceitou a história como facto, para uma interpretação harmonizada complexa em meados do século XX que tenta conciliar a história de Génesis 1-11 com as conclusões da ciência, para uma leitura moderna simples, iluminada pelo contexto cultural, literário e religioso da literatura paralela à Bíblia.⁵¹

Portanto, para que a profecia seja exata e fiável, é importante ensinar os textos bíblicos sobre a Criação à luz do contexto cultural, histórico, literário e religioso em que foram escritos, especialmente porque o Génesis contém dois relatos de Criação que diferem literalmente em como e em que ordem os seres vivos foram criados, o que pode levar a contradições e conclusões erradas sobre a imagem de Deus, o Criador e o domínio sobre o mundo.

Só uma pedagogia apropriada que tenha em conta o contexto em que estas histórias foram escritas pode proporcionar uma compreensão exata e autêntica das histórias da Criação na Bíblia e, assim, ajudar-nos a compreender as questões fundamentais que afetam a humanidade.

2.5.1. Os “mitos de origem” nas histórias da Criação

As histórias de Criação bíblica foram reveladas como sendo "mitos de origem" porque os autores foram influenciados pelo contexto cultural, literário, histórico e religioso em que viviam - o antigo Próximo Oriente, onde os mitos mesopotâmicos se assemelham às histórias de Criação. Isto significa que as histórias de origem no antigo Próximo Oriente são chamadas "mitos de origem" e que existem paralelos entre estas histórias e os textos bíblicos, porque muitos textos extra-bíblicos mesopotâmicos

⁵⁰ Cf. Armino Vaz, “*Pedagogia do Serviço – uma perspectiva de Planificação e de Implementação*”, *Didaskalia*, 37, nº 1 (2007) 59-70.

⁵¹ Cf. Vaz, *Pedagogia do Serviço – uma perspectiva de Planificação e de Implementação*, 59-70.

recentemente descobertos também contêm os chamados "mitos de origem". Há muitos paralelos entre estas histórias e as histórias do Génesis 1-11.⁵²

Há muitas semelhanças doutrinárias e temáticas que sugerem uma influência na transmissão de conhecimentos sobre a Criação, mas não é claro se esta influência foi direta ou indireta. Os textos bíblicos também dependem assim de textos extra-bíblicos (anteriores) porque o narrador bíblico conhece estes textos através da sua relação com eles. Ao transmitir informação sobre a Criação, o professor é influenciado pela intertextualidade, os chamados mitos da origem, porque na história original ele usa diferentes motivos temáticos que estão presentes e circulam em torno da sua própria tradição cultural.

Contudo, existe sem dúvida uma diferença fundamental entre os mitos da Criação subjacentes às histórias bíblicas e os mitos extra-bíblicos: nas religiões monoteístas, a Criação é reconhecida como pertencente a Deus Todo-Poderoso. Em princípio, não importa se o narrador é ou não influenciado por estes textos, mas sim o contexto e o que ele ou ela quer dizer: para marcar a transição do nada para o ser, por outras palavras, para banalizar o momento original, que o narrador utiliza como indicador do tempo pós-histórico, de modo a dar sentido ao tempo histórico.⁵³

O criador do mito parte do mito de origem e fala da origem do mundo, de um facto, problema ou acontecimento fundamental da existência humana. Ele lança as bases na pré-história para que possam ser aplicadas na vida. A fim de compreender o início das coisas e o tempo da sua existência, o mitógrafo interpreta o mundo como o sentia no início e transfere o significado que encontrou no início para o presente, para o tempo de Deus.

Neste sentido, as histórias de Criação que tentam justificar o presente voltando à origem são histórias causais porque tentam "explicar" e compreender a complexidade da realidade presente através da compreensão do universo e da vida humana, e não são, portanto, histórias históricas, a menos que sejam reflexos teológicos de acontecimentos e experiências humanas. Por outras palavras, são "histórias verdadeiras" porque a realidade cuja existência eles procuram plasma-se numa hipóstase da realidade da vida - a realidade do mundo e dos seres humanos.⁵⁴

Os mitos das origens dão assim sentido à realidade das origens: são histórias fictícias que representam e interpretam uma realidade particular da existência humana

⁵² Cf. Vaz, *Pedagogia do Serviço – uma perspectiva de Planificação e de Implementação*, 45-54.

⁵³ Cf. Vaz, *Pedagogia do Serviço – uma perspectiva de Planificação e de Implementação*, 59-70.

⁵⁴ Cf. Vaz, *Palavra viva, escritura poderosa: a Bíblia e as suas linguagens.*, 65-70.

cuja fonte última é o ato criativo de Deus. O mitógrafo vê e descreve tudo à luz de Deus e vê Deus a intervir em tudo; descreve Deus em tudo e vê que tudo depende de Deus. Deus é a vida e o propósito de tudo. Todos os mitos são, portanto, histórias exemplares: o criador de mitos - certamente um criador de mitos bíblicos, um verdadeiro meditador - vê Deus em tudo e descreve tudo à luz de Deus ou do propósito moral final.

Este é o efeito pedagógico na vida humana da atividade meditativa do criador de mitos; ele ensina o estudante a meditar, isto é, a procurar significado no texto; não se detém nos simples fundamentos da história, mas apresenta-a como um apelo à contemplação que abre o caminho à transcendência. O objetivo desta doutrina é ver tudo no contexto de Deus, o único propósito da existência humana, o significado verdadeiro e transcendente de todas as coisas; o ato criativo está ligado a Deus, sem o qual tudo e o Homem não poderiam existir.⁵⁵

O mito é, portanto, uma chave para a compreensão da história humana, enraizada no início dos tempos e nas profundezas da existência. Revela a existência humana através de uma compreensão das suas origens. Para tal, os professores devem utilizar uma linguagem descritiva, figurativa e simbólica que apela a significados para além do texto, ou seja, a significados simbólicos, antropológicos e religiosos que vão para além das letras, para além dos significados ordinários das palavras e, portanto, não devem ser interpretados literalmente. Neste contexto, a constituição doutrinal da DV afirma que se deve investigar o significado que o hagiógrafo pretende expressar e que, nas circunstâncias dadas, de acordo com a época e a cultura, deve utilizar os géneros literários prevaletentes na época (DV 12).

O mito da Criação é uma forma de transmitir verdades religiosas e antropológicas sobre a realidade humana, e a sua abordagem difere da das ciências naturais, que utilizam discursos lógicos e analíticos. Em vez de explicar as coisas cientificamente, procura compreender a realidade humana. A linguagem simbólica dos mitos e as imagens que revelam transmitem mensagens de crença e reflexão aos seus autores, que interpretam e brincam com eles até descobrirem o que aprenderam através da reflexão silenciosa.⁵⁶ Neste sentido, só somos fiéis aos textos bíblicos quando tentamos redescobrir a realidade da fé que eles expressam e quando esta realidade está relacionada com a experiência dos crentes no nosso mundo.

⁵⁵ Cf. Armino Vaz, “Criação: o presente iluminado pelas origens”, *Didaskalia*, 45, nº 1 (2015) 229-235.

⁵⁶ Cf. Vaz, *Criação: o presente iluminado pelas origens*, 229-235.

As histórias da Criação, como os mitos da origem, contam as origens do mundo e da humanidade através de uma "história" em que o divino está entrelaçado com a natureza e a vida humana é vista como preciosa. Mito da Criação ou pseudo-mito derivado do monoteísmo e influenciado pelo contexto cultural, histórico, literário e religioso familiar ao autor, o Génesis é semelhante em propósito, estrutura e lógica narrativa ao mito da Criação mesopotâmica.

Esta história, a história da escola sacerdotal, é fundamentalmente teológica: as origens do universo e do homem são 'explicadas' à luz de Deus, ou seja, o autor, que é o produto de uma atitude contemplativa, encontra Deus em tudo e vê tudo à luz de Deus. Nesta história da Criação, o autor deixa claro que a Criação é um ato de amor, uma iniciativa livre e amorosa de Deus, que criou tudo não por qualquer necessidade, compulsão ou problema, mas por amor, por graça, em resposta ao impulso irresistível do seu coração.

A história da Criação é uma linguagem simbólica e figurativa cujo ritmo permeia toda a narrativa e revela a bondade de Deus, onde tudo é criado de acordo com um plano e a ordem é reforçada por uma estrutura complexa, simétrica e unificada, apoiada pela harmonia e revelando a interdependência e solidariedade universal entre todos os elementos da natureza.

A linguagem do mito e a estrutura literária da narrativa não só estabelecem a ordem dos seres reais, mas também tentam uni-los num todo significativo e num universo de valores. As criaturas criadas na segunda parte da história sobrepõem-se simetricamente com as criaturas criadas na primeira parte da história. O modelo de Criação atinge o seu clímax quando Deus declara que criou o Homem à sua própria imagem. Desde o início, desde a Criação do ser humano, é evidente que o H

omem é um ser concebido e criado segundo a vontade de Deus; isto implica um plural deliberado e declarativo, em contraste com o plural que aparece ao longo de toda a narrativa.⁵⁷

Porque a obra que Ele quer criar é tão importante, Deus não se limita a dar ordens como antes, mas dá-lhe um carácter muito pessoal. Deus fala consigo mesmo e não fora de si, como diz a Bíblia, mas no seu coração. Assim Deus fala não só a si próprio, mas

⁵⁷ Cf. Vaz, *Criação: o presente iluminado pelas origens*, 241-246.

também a homens e mulheres, fazendo-lhes perguntas e tornando-os cocriadores da Criação.⁵⁸

2.5.2. A Criação do Homem

O ser humano, criado por Deus como um ser vivo, deve participar na vida de Deus a fim de estabelecer um relacionamento com o seu criador. A sua diferença em relação às outras criaturas não é que seja superior a elas, mas que possa estar consciente de si próprio em relação a elas e como uma relação entre elas e Deus. O Homem é criado à imagem do Criador e tem a capacidade de amor, unidade e diálogo, e acima de tudo a capacidade de compreender e expressar-se aos outros em relação a Deus. O Homem está acima de toda a Criação e é o cume da Criação; ele é a obra-prima de Deus, não apenas uma coisa boa como o resto da Criação, mas uma coisa muito boa.⁵⁹

O Homem não é apenas algo mais (entre muitas outras coisas), ele é a pessoa interior de Deus, aquele que se entrega à sociedade, a criatura que se liga a Deus e responde à revelação do seu amor, o representante de Deus na Criação. Em Génesis 1 a Criação está num estado de contemplação e é vista como criada para Deus, criada em Deus e à luz de Deus. O Homem, como um belo ser criado à imagem de Deus, é tido em alta estima porque faz parte da glória de Deus.

A dinâmica desta doutrina expressa a ideia de que o Homem é chamado a uma vida perfeita muito para além da sua existência terrena, pois esta vida é uma participação na vida de Deus. A grandeza desta vocação sobrenatural revela a grandeza e o valor da vida humana, a singularidade de cada ser humano. Por outras palavras, como um dom de Deus, o Homem tem uma dignidade soberana que deriva da relação íntima entre o homem e o seu criador: A realidade de Deus reflete-se no homem.

O Homem, cujo objetivo último é a união com Deus, o Criador, fonte de toda a sabedoria e dignidade humana, revela-se a si próprio e a Deus como um ser e em relação aos seus semelhantes como outro "eu", criado por Deus à sua imagem e semelhança e, portanto, da mesma essência e dignidade, revelado como o rosto vivo e verdadeiro de Deus.

⁵⁸ Cf. Cláudia Rute Oliveira Novo Gomes Feijão, *A dignidade humana na Criação: Para além da ecologia ambiental*. (Lisboa: Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Teologia, 2022) 68-71. Relatório final da PES.

⁵⁹ Cf. Feijão, *A dignidade humana na Criação: Para além da ecologia ambiental*, 72-76.

O Homem precisa, portanto, do seu próximo para se compreender a si próprio, porque o homem é por natureza um ser social e não pode viver e desenvolver as suas qualidades sem se relacionar com outros seres humanos. Foi por isso que Deus criou o homem e a mulher: está-se em harmonia com a vontade de Deus e reflete a Sua bondade e amor. O outro inaugura a dimensão social e relacional do ser humano, refletindo a sua relação com Deus. Homens e mulheres têm igual dignidade e valor, não só porque ambos são à imagem de Deus na sua diversidade, mas sobretudo porque há um "nós" no casal humano que é a imagem de Deus na dinâmica da mutualidade.⁶⁰

Na sua união mútua, a comunidade humana experimenta uma profunda realização à medida que se redescobre como indivíduos através do verdadeiro dom de si mesmos. Neste sentido, "eu" e o "outro" são feitos um para o outro como uma unidade de personalidade, complementando-se um ao outro e unidos no encontro com Deus, compreendendo-se e redescobrimo-se como seres humanos um no outro.

A capacidade de unidade inclui outros aspetos: a relação com a natureza, com o mundo criado. Como representante de Deus, criado à Sua imagem e semelhança, o Homem é chamado a participar na responsabilidade da Criação, a receber um mandato divino para cuidar da terra e de tudo o que nela existe.

O Homem é obrigado a cuidar de tudo o que existe, a protegê-lo, preservá-lo, nutri-lo e cultivá-lo com a mesma bondade que o Criador; pois o homem, criado à imagem e semelhança de Deus, é obrigado a cuidar da terra e de tudo o que nela existe, a governar o mundo com justiça e santidade, e, reconhecendo Deus como Criador universal, a reconciliar-se consigo e com o universo para que o nome de Deus seja glorificado na terra, onde todas as coisas estão sujeitas ao Homem.

Do ponto de vista do mito criador, a relação de soberania não se expressa numa relação de exploração, submissão ou obediência do homem à natureza e a outras criaturas, mas implica uma obrigação de cuidar do mundo e dos outros, excluindo a indiferença e a exclusão.

Neste sentido, este dever não faz do ser humano o mestre da Criação. Não se trata de tirania ou despotismo, mas de promoção do sentido comum que inaugura a responsabilidade ao fortalecer a solidariedade.⁶¹

⁶⁰ Cf. Feijão, *A dignidade humana na Criação: Para além da ecologia ambiental*, 72-76.

⁶¹ Cf. Jorge Mario Bergoglio, *Educar para uma esperança ativa* (Prior Velho: Paulinas Editora, 2015), 132.

Uma vez que Deus não é um Deus de domínio e poder, mas um Deus de amor, concebido para criar um mundo que satisfaz as necessidades do Homem, a atitude dominante do ser humano no mundo é o amor pela natureza e por todas as criaturas, ou seja, respeito, cuidado, proteção e preservação da natureza, uma vida em harmonia com tudo e todos, que não é nada menos que a missão do homem: em última análise, o Homem é chamado a ser cocriador.

Os seres humanos são chamados a ser cocriadores, ou seja, a cuidar, proteger e desenvolver o mundo em que vivem para o bem comum, a fim de realizar plenamente a felicidade que encontram em Deus, no seu "princípio" e "fim", e na sua interação com outros seres humanos e com a natureza. E a vida como um presente é vida para si próprio e para os outros na sua autonomia, acessibilidade e cuidados.

Como imagem de Deus, o Homem está sujeito a uma dignidade excepcional que o torna representante de Deus no mundo e que, através da sua capacidade de comunicar com Deus, o conduz à união com outros seres, ao contacto com outros eus, à relação suprema entre outros seres e o Criador (uma vez que Deus é o único mediador). Torna-se uma pessoa numa dialética de completo autodesenvolvimento e na vocação para a qual é chamado porque deixa de ser apenas um destinatário da Criação, tornando-se cocriador.

Ele é chamado a agir no mundo e é, portanto, obrigado a agir com respeito e zelo para com toda a Criação, a fim de garantir a marca impressa nela própria de amor e bondade. Desta forma, o Homem reconhece-se a si próprio em Deus e vem a conhecer-se a si próprio e ao mundo em que vive melhor, mesmo que seja apenas uma pequena partícula no grande universo.

Portanto, a bênção materializa-se na efetivação da capacidade do ser humano de viver como indivíduo na proporção da solidariedade que a sustenta, pois é na alteridade que a identidade se constitui.

2.5.3. A Criação em Génesis 2

O relato da Criação em Génesis 2, que pertence à tradição pré-teológica, pré-judaica, é claramente mais antropocêntrica do que as outras narrativas de Criação, pois Deus cria primeiro a sua maravilhosa Criação, o ser humano. Ele fá-lo a partir do

elemento natural, o pó da terra. Isto significa que o homem, tal como outros seres vivos, está ligado à natureza e não pode ser separado da terra, da natureza.

Mas Deus deu-lhe o sopro da vida, e é por isso que a vida que Deus dá ao Homem é diferente da vida das outras criaturas, porque embora o ser humano esteja ligado ao pó da terra, ele é uma revelação de Deus ao mundo, um sinal da Sua presença, um reflexo da Sua glória. A vida que Deus dá ao Homem é um dom que Deus partilha com a Criação.

Este sopro divino transforma a Criação da terra num ser vivo que, graças ao sopro de vida dado por Deus, se torna um ser humano vivo capaz de entrar numa relação com Deus.

Este é o dom gratuito de Deus que, como o oleiro que criou o homem do pó da terra, planeou, desenhou, legou e criou a sua maravilhosa obra, dando ao Homem a marca indelével do seu Criador e tornando-o participante da Sua glória com uma dignidade especial que depende não só da sua origem, do seu nascimento de Deus, mas também do seu destino, um destino que depende do conhecimento e do amor de Deus.

A grandeza do Homem reside no facto de Deus lhe ter dado um sopro especial. Por esta razão, a existência do ser humano é celebrada no início do Génesis como um ser honrado por Deus, amado por Deus, partilhando a bondade de Deus e, portanto, dotado de uma dignidade especial que o distingue dos outros seres.⁶²

O selo divino, o princípio da vida, está assim gravado nele. Deus, por amor, toma nas suas mãos a formação do homem e chama-o à vida, respirando-lhe o sopro da vida. Deus é a origem, o princípio, aquele de quem depende a vida do Homem, e como este não pode existir sem o seu Criador, o ser humano encontra em Deus não só o seu princípio, mas também o seu propósito, o objetivo último para o qual todas as coisas se esforçam.

Deus é o princípio e o fim da existência do Homem. E quando o ser humano compreende este dom de Deus, ou seja, quando vive de acordo com a vontade amorosa e a iniciativa de Deus, encontra-se plenamente digno e um com Deus. Por outras palavras, quando o Homem encontra Deus, a sua fonte, descobre que tem uma dignidade especial como ser dependente de Deus, como ser criado de acordo com a Sua vontade, e por isso percebe que é um com o Criador.

⁶² Cf. Gianfranco Ravasi, *El Libro del Génesis: 1-11* (Barcelona: Heder, 1992), 50-53.

O Homem é exaltado como um ser que ostenta o selo do Criador. A fé reconhece-o como o supremo, a luz de Deus e eleva-o à mais alta patente. Ele compreende-se a si próprio em relação ao mundo de que faz parte e a Deus, o início e o fim.

Deus criou a mulher porque o homem, como ser relacional, não tinha outro ser com quem pudesse comunicar a não ser com os animais, pelo que ao criar a mulher, que é carne da sua carne e osso e que também traz dentro dela o espírito de Deus, o Criador, foi capaz de satisfazer a necessidade de diálogo entre os seres humanos, que é essencial para a existência humana.

Deus criou a Humanidade e, portanto, homem e mulher têm a mesma origem e dignidade, porque ambos foram criadas por Deus, ou seja, de acordo com a Sua vontade: por um lado, são seres humanos completamente iguais. Por outro lado, têm também uma natureza masculina e feminina. Masculinidade e feminilidade são realidades inter-relacionadas de acordo com o plano de Deus: homens e mulheres têm dignidades irreduzíveis que Deus, o Criador, lhes deu diretamente. Homens e mulheres têm a mesma dignidade e são a imagem de Deus, pois a unidade na diversidade é símbolo do próprio Criador.

Mas isto não significa que os seres humanos sejam perfeitos, porque cada pessoa é criada juntamente com a outra. Os seres humanos nunca são perfeitos, nunca são um dado adquirido, há sempre algo mais: a relação pessoal está sempre à beira da perfeição. Um precisa do outro, insubstituível e único. Neste sentido, a identidade como experiência pessoal é constituída com base no Outro, em relação ao outro eu, para se tornar cada vez mais, de modo que a dupla realidade da identidade se manifesta em diferenciação e complementaridade: ser-se a si mesmo e ser com o outro.

A base da autorrealização é o encontro com o outro, o verdadeiro ser complementar da mesma origem e dignidade, Deus, com quem se identifica, compreende, torna-se uma pessoa, porque o próprio Deus se reflete no outro, que é um refúgio seguro e muito feliz para cada ser humano, homem ou mulher. A história criacionista, que vê a presença e o reflexo de Deus em toda a Criação e em todos os seres vivos, humanos e não humanos, afirma que o laço comum entre o homem e Deus está na sua relação com a natureza, com o mundo criado. Também, como já foi mencionado, devido à estreita e íntima ligação do homem com a terra, pois o homem é criado a partir do pó da terra, mas não só da terra.

Deus, que despertou o homem com o sopro da vida e lhe deu uma alta honra, fez do homem o seu representante na Criação quando o chamou para o Jardim do Éden. Deus,

que naquele jardim lhe deu um lugar de perfeita felicidade e um lugar para viver em comunhão consigo mesmo, estabeleceu para este fim uma relação responsável com o homem, pois é seu dever cooperar com ele na perfeição da Criação visível.

O respeito pela natureza baseia-se no reconhecimento de que o homem também é uma Criação de Deus e está ligado através da sua comunhão com a natureza. Esta relação soberana sobre toda a Criação de Deus significa que conhecemos todas as coisas como elas são e entramos numa relação responsável com cada criatura, agindo de acordo com o amor e bondade divina para com elas e sendo cocriadores do mundo. No plano de Deus, os homens e as mulheres são chamados a exercer um domínio recebido, vivido na obediência ao verdadeiro Criador. Esta autoridade não deve ser arbitrária nem destrutiva. São imagens do Criador que ama tudo e são chamados a partilhar o plano divino com outras criaturas. São, portanto, responsáveis pelo mundo que Deus lhes confiou.

Isto significa que, como representantes de Deus, os seres humanos têm a honra especial de cooperar com o Senhor e são responsáveis por preservar o que existe, por cuidar de tudo e de todos, por proteger e aperfeiçoar a Criação divina, por respeitar e amar tudo na Criação. Deste modo, na sua relação com a Criação, que vê como um dom imerecido e um reflexo da bondade e do amor divinos, o homem mostra também a sua unidade com Deus, o coração de todas as coisas.⁶³

O Génesis vê Deus em tudo o que existe e interpreta-se à luz de Deus, o Senhor da Criação, a fonte e o propósito da existência humana. O Homem, consciente de si próprio na sua relação com Deus, com os outros e com a natureza, tem uma dignidade especial como criatura tornada bela pela vontade do Senhor e intimamente ligada na origem ao seu Criador, pois a vida humana vem de Deus, é o Seu dom, a Sua imagem e semelhança, o Seu sopro de vida.

Por conseguinte, e no que concerne ao Cristianismo, como o ser humano é imagem de Deus, Ele Próprio uma comunidade de amor, porque de mutualidade e diversidade infinita, o Homem será tanto mais humano quanto se reconhecer na alteridade e na comunidade dos seus semelhantes. Daí que o valor da tolerância não se circunscreva a uma atitude meramente defensiva, quase desconfiada e cautelosa. A tolerância é o princípio vital da civilidade, da cidade, positivo e ativo da imagem divina.

⁶³ Cf. Gilmar Zampieri, “‘Laudato Si’: sobre o cuidado da casa comum - um guia de leitura”, *Teocomunicação*, 46, nº 1 (janeiro-junho 2016), 4-23.

3. A ESCOLA COMO LUGAR DA TOLERÂNCIA E RESPEITO PELA DIVERSIDADE

Ensinar sobre respeito e tolerância em diversas comunidades sempre foi uma tarefa difícil. Promover a compreensão mútua numa escola onde os alunos são de diversas origens é uma questão desafiadora para lidar. Criar uma sociedade tolerante, onde o outro seja respeitado e não seja ostracizado por ter hábitos e tradições culturais diferentes, é um papel vital das escolas.⁶⁴

A tolerância que, não apenas respeita, mas promove a sã convivência e a diversidade é o valor fundamental que une as pessoas, e que está na base de uma sociedade multicultural. Quando as pessoas são intolerantes com as ideias e idiosincrasias alheias, a coesão da comunidade não pode ser estabelecida. Muitas vezes os professores evitam discutir assuntos controversos na sala de aula porque temem que seja difícil controlar a turma. No entanto, para o desenvolvimento intelectual e espiritual dos alunos, isso é essencial. A interação na sala de aula pode ser realizada desde que os indivíduos se tolerem e respeitem uns aos outros. As pessoas precisam aprender a conviver com a diversidade. Por isso, aprender sobre as diferenças entre os indivíduos permite que as pessoas reconheçam a diversidade de valores e culturas.⁶⁵

A tolerância deve ser ensinada para permitir que os alunos funcionem em diversas sociedades. Nas sociedades modernas, os indivíduos devem respeitar-se uns aos outros e desenvolver a compreensão mútua. Na construção de uma sociedade tolerante, as relações intercomunitárias devem ser desenvolvidas e a interculturalidade deve ser respeitada. Em contexto escolar, por exemplo, as apresentações culturais aumentam o respeito pela diversidade na sala de aula; os alunos estão comprometidos com o projeto e esforçam-se muito nas suas apresentações.⁶⁶

O principal objetivo da educação é ensinar os alunos sobre a tolerância. Colesante e Biggs⁶⁷ argumentam que as escolas podem ajudar os alunos a promover a tolerância. A

⁶⁴ Cf. Hamid Serin, "Teaching about Respect and Tolerance with Presentations on Cultural Values", *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 3 n° 4 (2017): 174-176.

⁶⁵ Cf. Pauline Leonard e Lawrence Leonard, "Teachers and tolerance: Discriminating diversity dispositions", *The Teacher Educator*, 42, n° 1 (junho 2006): 30-62.

⁶⁶ Cf. Jacques Delors et al., *Educação Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (Brasil: Cortez Editora, 1996), 27-28.

⁶⁷ Cf. Robert Colesante e Donald Biggs, "Teaching about tolerance with stories and arguments", *Journal of Moral Education*, 28 n° 2 (1999): 185-199.

integração de valores culturais no currículo trouxe resultados positivos, por exemplo, os conceitos fundamentais de respeito e tolerância são ensinados nas apresentações. Os alunos têm a oportunidade de aprender sobre as suas responsabilidades para com a comunidade. A inclusão do ensino de valores culturais nas disciplinas das escolas para a promoção do respeito universal ensina os alunos a viver com responsabilidade como cidadãos globais. Ressalta-se que um clima de tolerância pode ser alcançado se a identidade cultural étnica e religiosa das pessoas for reconhecida e respeitada. No ambiente educacional deve ser ensinado aos alunos que eles têm de lidar com a diversidade. É verdade que se os alunos querem que as suas crenças sejam compreendidas pelos outros, eles precisam entender as culturas dos outros. Sem criticar outras pessoas, eles precisam ver as semelhanças e diferenças entre as culturas e aprender sobre os contextos em que as pessoas vivem. Essa comparação permitirá que eles aumentem o seu nível de tolerância.⁶⁸

Num estudo de Raihani⁶⁹, o autor descreve a importância das relações escola-família no estabelecimento de uma cultura de tolerância religiosa entre os alunos de uma escola secundária, numa cidade multicultural da Índia. Palangkaraya é uma capital de província e abriga diferentes etnias e religiões. Em 2001, um grande tumulto étnico eclodiu entre locais e emigrantes, e rapidamente se espalhou para outros distritos. Este conflito foi considerado uma tragédia nacional e ceifou centenas de vidas. Neste contexto pós-conflito, o autor examina como vários aspetos relacionados com a escola – cultura, currículo e instrução, política e relações escola-comunidade – contribuem para os esforços da escola para nutrir a tolerância religiosa entre os alunos. Os resultados sugerem que os alunos adquiriram um capital cultural incorporado de diversidade religiosa e tolerância das famílias e da comunidade, e que isso os instruiu para ajudar a criar uma 'cultura de tolerância' na escola, apesar das políticas escolares sem apoio e políticas escolares inconsistentes relacionadas à diversidade religiosa. Por iniciativa própria e, em menor grau, inspirados pelo currículo formal, os professores de EMRC desempenham um papel fundamental na formação da compreensão dos alunos sobre a diversidade e a tolerância religiosas por meio do ensino deliberado sobre alguns aspetos de outras

⁶⁸ Cf. William Paul Vogt, “What Is Tolerance and Why Should We Teach It? Review of Education”, *Pedagogy, and Cultural Studies*, 16, n° 3-4 (1994): 277-296.

⁶⁹ Cf. Raihani, “Creating a Culture of Religious Tolerance in an Indonesian School”, *South East Asia Research*, 22 n° 4 (dezembro 2014): 541–560.

religiões. Esse ensino pode contribuir para a base de uma educação para a interculturalidade.

3.1. O contributo da EMRC para a educação para a interculturalidade e respeito pela diversidade

A religião “[...] atravessa nos dias atuais uma etapa de transição, sendo talvez a que se encontre num maior embate – que se configura através de uma heterogeneidade de discursos e disputas internas - em relação à identidade que construiu e sua redefinição [...]”.⁷⁰ Observam-se métodos inovadores de evangelização e flexibilização das exigências sobre o comportamento, cativando desde modo novos fiéis, notadamente jovens.

Se nos debruçamos sobre os mais jovens, tem de se salientar aqui o papel da escola. “Ora bem, se a formação integral do aluno deve constituir o centro das suas preocupações, então a escola tem que prestar atenção a todas aquelas dimensões que são constitutivas do ser humano”⁷¹. Daqui salienta-se a dimensão em análise: a dimensão religiosa. “De facto [...] a experiência religiosa constitui uma das notas características do ser humano. Só este é capaz de a viver e experimentar, pelo que podemos afirmar que ela constitui um dos traços característicos que o distinguem dos outros seres”.⁷²

Ao partir-se para a análise da vivência juvenil e da ação religiosa nos jovens, considera-se o momento da juventude como um catalisador de uma forma de religiosidade, muito explícita no estudo dos movimentos holísticos. Vive-se nos dias de hoje face a uma sociedade destituída de um ancoradouro seguro, que suscita, no nosso entender, a pertinência da análise do nosso estudo.

Duque⁷³ fala-nos dos jovens salientando que a juventude deve ser vista “como um estado incompleto: ou seja como uma situação de caminho ou transição de um estado ao outro, no qual se manifesta um processo, um tempo de espera”.⁷⁴ É nesta faixa etária que se encontram os cidadãos em crescimento, figuras tão importantes para sociedade, para a

⁷⁰ Fátima Maria Paz Alves, “Religião e Sexualidade: Permanências e Transformações da Perspectiva de Jovens Pentecostais de Recife/PE – BRASIL”. *Ciencias Sociales y Religión*, 13, nº 15 (setembro 2012): 85-113, 85.

⁷¹ Juan Francisco Ambrosio, “As religiões na escola”. *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões*, Ano 1, nº 2 (2002): 59-63.

⁷² Ambrosio, *As religiões na escola*. *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões*, 60.

⁷³ Eduardo Duque, “Introdução”, em *Os Jovens e a Religião na Sociedade Actual. Comportamentos, Crenças, Atitudes e Valores no Distrito de Braga* (Braga: Instituto Português da Juventude, 2007), 21-48.

⁷⁴ Duque, *Introdução*, 21-48.

vanguarda do processo em diversas áreas. De facto, “poder-se-á dizer, em género de conclusão, que os jovens, tanto reinterpretando valores ditos “tradicionais” como substituindo aqueles por novos, sofrem, de facto, uma languidez ou anemia das grandes ideologias de enquadramento moral, político e, como veremos, religioso. Em contrapartida, emergem novas formas de filiação, mais fundadas nas “comunidades emocionais” que as “comunidades tradicionais”, dando origem ao nascimento de novos imaginários sociais que convergem, em muitos dos casos, em novos cultos”.⁷⁵

Segundo José Coutinho⁷⁶, os jovens vivem a sua crença na religião dividindo-se entre a primazia da felicidade individual e terrena, a vontade de independência e de autonomia, o relativismo e o pragmatismo.

Primeiro: os jovens atuais não acreditam em salvação coletivas, mas somente na felicidade individual. Querem ser felizes aqui e agora, não numa vida após a morte, abandonando ou reinterpretando a soteriologia [salvação] cristã. Segundo: querem julgar e escolher livremente entre os produtos religiosos mais adequados para si, desenvolvendo "bricolage". Terceiro: deixaram de acreditar no cristianismo como única verdade religiosa, uma vez que a religião se tornou escolha privada e a importância das religiões se tornou idêntica. Quarto: a verdade não vem da doutrina e da teoria, mas meramente da experiência pessoal, do que a religião fornece às vidas concretas.⁷⁷

No caso concreto da contribuição da EMRC para a educação para a interculturalidade e respeito pela diversidade, verifica-se que o programa da disciplina propõe uma ênfase especial neste âmbito.

Tabela 3 – Unidades Letivas / Conteúdos

Ano escolar	Unidades Letivas / Conteúdos
1º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade letiva (UL) 1 – Ter um coração bondoso (Vivemos uns com os outros; Cuidamos uns dos outros e não deixamos ninguém de lado); • UL 4 – Cuidar da Natureza (A Terra é a nossa casa comum e uma dádiva de Deus para cada pessoa; A beleza e a diversidade da vida na Terra)
2.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • UL 1 – Ser Amigo (O outro de quem sou amigo é diferente de mim: aceitar a diversidade; Ser amigo implica ser pacífico e agradável na relação com os outros; Ser amigo implica entender os outros, escutando os seus pontos de vista; Ser amigo é estar disposto a ajudá-los; Jesus é amigo de todos, mesmo daqueles que são mais esquecidos; A

⁷⁵ Duque, *Introdução*, 29.

⁷⁶ José Coutinho, “Jovens, religião e família nos últimos 20 anos”. Acedido a 8 de novembro de 2022. http://www.snpcultura.org/jovens_religiao_e_familia_nos_ultimos_20_anos.html.

⁷⁷ Coutinho, *Jovens, religião e família nos últimos 20 anos*.

	<p>fraternidade universal: Jesus vem ensinar-nos viver como irmãos; O crescimento não é só físico, mas também se cresce aprendendo a viver com os outros e a respeitá-los;</p> <ul style="list-style-type: none"> • UL 3 – A Páscoa dos Cristãos (Jesus anuncia uma boa notícia: Deus ama todas as pessoas; Algumas pessoas não aceitaram o seu amor para com todos e por isso o condenaram e maltrataram; Ser construtores da vida) • UL 4 – Deus é Amor (Os amigos de Jesus amam os outros, como Jesus ama; Os filhos de Deus são construtores da Paz; Todos nós temos algo para dar aos outros);
3.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • UL 2 – Ser Solidário (Todas as pessoas têm dignidade, por isso têm direito a viver uma vida feliz e construtiva; Ser solidário é dar-se aos outros e atender as suas necessidades; A pobreza e a exclusão resultam da injustiça; o que eu posso fazer, em concreto, para ser solidário);
4.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • UL 2 – Crescer na Diversidade
5.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • UL 1 – Viver Juntos (Integração nos grupos: colaboração e aceitação dos outros e das suas características pessoais; Os valores essenciais para a convivência e as consequências da sua não aplicação; Querer viver de forma pacífica com os outros) • UL 4 – Construir a Fraternidade (todos os conteúdos: página 61 do programa)
6.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • UL 1 – A Pessoa Humana (Como “ser pessoa” e dar condições para que todos sejam “pessoas”) • UL 2 – Jesus, um Homem para os outros (Jesus lega-nos uma nova maneira de entender Deus, misericórdia pura: contra a exclusão, a inclusão no amor de Deus; A revolução do coração humano: viver centrado no amor ao próximo que é todo aquele que precisa de mim, independentemente da sua origem ou identidade; Uma religião que brota de uma relação com Deus no íntimo do ser e se manifesta na fraternidade e não uma religião do culto exterior) • UL 3: A Partilha do Pão (todos os conteúdos: página 69 do programa)
7.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • UL 1 – As Origens (Como se colabora com Deus na obra da Criação) • UL 2 – As Religiões (Tradições religiosas Orientais; As Religiões Abraâmicas; Todos temos origem em Deus: a fraternidade universal; O diálogo inter-religioso na construção da paz e do bem comum; Máximas elementares da Humanidade, comuns às grandes tradições religiosas; Atitudes no diálogo inter-religioso; O relativismo e o fundamentalismo religioso: dois extremos a recusar; O conhecimento sobre as tradições religiosas cria as condições necessárias para a tomada de decisão pessoal e o diálogo) • UL 4 – A Paz Universal (A falência da Paz: a rutura das relações interpessoais entre Estados, povos, etnias, culturas; O direito à paz; A regra de ouro, transversal aos vários credos)

8.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • UL 2 – O Ecumenismo (Atitudes para a construção da unidade) • UL 4 – Ecologia e Valores
9.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • UL 1 – A Dignidade da Vida Humana (Os grupos minoritários ou “não produtivos”; A problemática da igualdade e da discriminação; Os preconceitos sociais e religiosos; Cada pessoa deve considerar o próximo como “outro eu”, respeitá-lo e rejeitar tudo o que viola a integridade pessoal e social; É contrária à vontade de Deus qualquer forma de discriminação; A parábola do Bom Samaritano; A fraternidade humana, centro das escolhas morais
Ensino Secundário	<ul style="list-style-type: none"> • De todo o itinerário, destaca-se a UL 4 – A Civilização do Amor • UL 5 – A Religião como modo de Habitar e Transformar o Mundo (Rito e rituais; Instruções da Didascália dos Apóstolos, 12, acerca do acolhimento do estrangeiro e do pobre; A religião nas culturas; A pluralização dos universos religiosos no espaço social; Religião, Cidadania e interculturalidade; Os cristãos num mundo plural e globalizado; A ideia de corresponsabilidade cristã na construção do bem comum universal

Verifica-se, assim, que na programação dos diversos anos letivos houve o cuidado de incluir conteúdos (a nosso ver, os mais salientes destacados a negrito na tabela Nº 3, acima) que contribuíssem para educar os alunos na senda da interculturalidade.

3.2. Proposta alternativa de leção da UL1 – As origens

Dada limitação de calendário no contexto do programa do 7º ano, sugere-se o privilégio das questões relacionadas com os géneros literários, partindo das experiências dos próprios alunos por forma a haver uma compreensão satisfatória da mensagem global da unidade letiva.

Dado o contexto do Programa do 7º ano, a interdisciplinaridade com as Ciências Naturais e o nível de maturidade e “impressionabilidade” dos discentes, considerou-se pertinente aprofundar, dispendendo para tal mais tempo letivo, o sentido metafórico que proporcione uma outra visão sobre a realidade e a validade dos relatos mitológicos a que se acrescentou o relato da Torre de Babel pela sua acuidade e conveniência para aprofundar a diversidade original e querida pelo Criador, bem como a inserção de uma das ideias motrizes do Papa Francisco no âmbito da JMJ 2023 na qual convoca todos sem exceção e como essa convocatória se configura numa manifestação da Ecologia Integral

sustentada pela *Laudato Sí*. Importa, por fim, clarificar que a UL 1 seria lecionada depois da UL 3 – A Riqueza e Sentido dos Afetos.

Tabela 4 - Aula 1

Aula 1						
Sumário: Os dados da ciência acerca da origem do universo e do ser humano.						
Metas	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Tempo	Recurso	Avaliação formativa
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história	1. Questionar a origem, o destino e o sentido do universo e do ser humano	<ul style="list-style-type: none"> - Recolha de dados do estudo na disciplina de Ciências Naturais; - Os dados da ciência sobre a origem do universo e do ser humano; - Teorias do <i>big-bang</i> e da evolução das espécies; 	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento, chamada e sumário; 	5m	Quadro	Realização das tarefas
			<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica de grupo <i>Phillips 66</i>: recolha e síntese das conclusões relativas ao estudo sobre a origem da vida na disciplina de Ciências Naturais; 	15m		Observação direta e indireta
			<ul style="list-style-type: none"> - Indicação de questões que ficaram em aberto; 	5m	Caderno	Organização
			<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo acerca do <i>big-bang</i>⁷⁸ 	5m	PC / Projektor	Autonomia
			<ul style="list-style-type: none"> - Origem da vida e teoria da evolução; - Síntese; 	10m		Participação
				5m	Manual (p. 10 – 12)	Cooperação
						Interesse

Síntese: Dada a interdisciplinariedade do tema, utilizar os contributos do estudo precedente em Ciências Naturais no início do Período letivo para introduzir a esperada visão de conjunto acerca da temática. Pretende-se o elenco de algumas questões em aberto e que deixam curiosidade como sintoma da insuficiência das respostas puramente científicas para a questão do sentido.

⁷⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=GBzUalF1Ir0>

Descrição da aula: A aula inicia com o acolhimento, a chamada e a escrita do sumário. De seguida, é realizado um brainstorming mediante o recurso do Phillips 66 a partir do qual é feita uma recolha e síntese das aprendizagens relativas à origem da vida lecionadas na disciplina de Ciências Naturais no início do Período em vigor para, depois, os alunos indicarem questões que ficaram em aberto e que suscitam curiosidade. Posto isto, é visionado um vídeo acerca do big-bang, abordada a origem da vida e a teoria da evolução das espécies aportando-se do manual⁷⁹ (p. 10 e 11). A aula termina com a síntese proposta na página 12 do manual.

Tabela 5 - Aula 2

Aula 2						
Sumário: Leitura simbólica das origens: as cosmogonias e relatos mitológicos da Grécia clássica.						
Metas	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Tempo	Recurso	Avaliação formativa
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história	4. Conhecer textos sagrados de outras tradições religiosas sobre a temática da origem da vida	- Cosmogonias; - Relatos mitológicos; - O sentido das origens;	- Acolhimento, chamada e sumário; - Abordagem às cosmogonias e o sentido das origens; - Revisão das perguntas em aberto indicadas na aula anterior e breve explicação do conteúdo dos relatos mitológicos;	5m 5m 5m	Manual (p. 14) PC / projetor (a preparar no intervalo das lições 12 e 13, relatos mitológicos)	Realização das tarefas Observação direta e indireta Organização Autonomia Participação
C. Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas	Compreender que o acesso ao sentido de certas verdades depende do uso de diversos géneros literários;		- A pares, “resposta” de alguns relatos mitológicos às perguntas indicadas; - Pedido aos alunos que, daí a 2 aulas,	20m 5m		

⁷⁹ Cristina Carvalho et al., *Quero Saber – Educação Moral e Religiosa Católica 7º ano* (Lisboa: Fundação SNEC, 2015).

			tragam um recurso à sua escolha (música, poema, pintura) que reflita o Amor ou o enamoramento;	5m		
--	--	--	--	----	--	--

Síntese: Depois de uma primeira abordagem no que diz respeito à perspetiva científica, pretende-se relevar a questão do sentido das origens. Para tal, indicam-se outras formas de “dizer”, cuja semântica abeira-nos mais das questões do sentido. Daí que se pretende introduzir, desde já, que o modelo de análise eficaz não é o do “verdadeiro” ou “falso”, mas o metafórico.

Descrição da aula: A aula inicia com o acolhimento, a chamada e a escrita do sumário. De seguida, aborda-se a natureza e alguns exemplos de cosmogonias bem como o sentido das origens (p. 14 do manual). Note-se que será expetável os alunos exprimirem uma certa estranheza inicial dado o anacronismo das cosmogonias. Mas este ponto serve de mote para se revisitarem as perguntas em aberto indicadas pelos alunos na aula anterior e, consoante as mesmas, apresentar como responderiam alguns relatos mitológicos da Grécia clássica àquelas questões. O docente seleciona os relatos de acordo com as perguntas suscitadas pelos alunos. Distribui os relatos pelos alunos, os quais e a pares, fazem corresponder o respetivo relato à pergunta. O ideal é o de responderem às perguntas de colegas. O objetivo e a síntese são os de sugerir que, para certas realidades, só é possível servirmo-nos de uma linguagem metafórica e “não-científica.” Por último, é feito um pedido aos alunos que, daí a duas aulas, tragam um recurso à sua escolha (música, poema, pintura) que reflita o Amor ou o enamoramento.

Tabela 6 – Aula 3

Aula 3						
Sumário: Géneros literários e linguagem mitológica: as questões do sentido.						
Metas	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Tempo	Recurso	Avaliação formativa

B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história	Compreender que o acesso ao sentido de certas verdades depende do uso de diversos gêneros literários	- Características e finalidades dos gêneros literários; - Questões da Ciência e questões de sentido.	- Acolhimento, chamada e sumário; - Apresentação dos recursos trazidos pelos alunos; - Releitura do que foi estudado acerca do hipotálamo no 1º Período e conclusões com a apresentação de alguns gêneros literários presentes na Bíblia; - Reflexão acerca das questões da Ciência e de sentido ; - Pedido aos alunos que, até à próxima aula, leiam os dois relatos da Criação e da Torre de Babel, bem como realizem as atividades 5 e 8 do manual;	5m 20m 10m 9m 1m	PC / projetor Manual (p. 93) Manual (p. 18) Manual (p. 20 e 27) Manual (p. 19)	Realização das tarefas Observação direta e indireta Organização Autonomia Participação Cooperação Interesse
L. Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé						

Síntese: Apresentar o benefício e a riqueza dos diversos gêneros literários para podermos comunicar e transmitir uma mensagem que, sem a diversidade daqueles, seria “verdadeira”, mas imponha-se, paradoxalmente, ridícula. Faz-se, assim, o percurso inverso ao da aula anterior. É, pois, a percepção da sua relevância para a condição humana que se pretende evidenciar.

Descrição da Aula: A aula inicia com o acolhimento, a chamada e a escrita do sumário. Posto isto, os discentes apresentam os recursos escolhidos acerca do amor e

enamoramto, justificando a escolha. De seguida, revisita-se o que fora estudado sobre o hipotálamo na UL3 referente aos afetos. Reiterando-se que estamos a falar da mesma temática, é bastante previsível que a estranheza recaia agora sobre a linguagem científica pura e dura. Pretende-se evidenciar a sua insuficiência e a necessidade vital, e até “lógica”, para acedermos a outros recursos linguísticos com vista à totalidade do sentido. Conclui-se, nesta senda, que na Bíblia também há uma infinidade de maneiras de dizer e transmitir a mesma mensagem consoante os géneros literários que acolhe, aquilo que e a quem quer responder e respetivas finalidades, diferentes das da Ciência, embora ambas válidas e complementares. Esta conclusão é secundada pelo manual (p. 18, 20 e 27). Por fim, é solicitado aos alunos que leiam os dois relatos da Criação (p. 19 do manual) e da Torre de Babel até à próxima aula e que realizem as atividades 5 e 8 do manual com vista à incorporação no portefólio.

Tabela 7 - Aula 4

Aula 4						
Sumário: Elementos simbólicos nas narrativas da Criação.						
Metas	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Tempo	Recurso	Avaliação formativa
L. Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé	2. Conhecer a Criação tal como relatada nos textos bíblicos;	- A mensagem fundamental do Génesis;	- Acolhimento, chamada e sumário; - Revisão da aula anterior;	5m	Quadro e caderno	Realização das tarefas
F. Conhecer a mensagem e culturas bíblicas.	3. Conhecer o projeto de Deus presente na mensagem bíblica;	- As narrativas da Criação no Génesis e seus elementos simbólicos;	- Levantamento, partilha e diálogo acerca das conclusões e dúvidas suscitadas pelas leituras e tarefas propostas; - Análise de elementos simbólicos específicos nas narrativas da Criação e da Torre de Babel e da sua	5m 15m 20m	Manual (p. 21-23)	Observação direta e indireta Organização Autonomia Participação Cooperação Interesse

			<p>mensagem global;</p> <p>- A partir de um dos elementos analisados, solicitar aos alunos que incorporem no portefólio um registo ilustrativo que dê conta da mensagem bíblica fundamental das narrativas da Criação;</p>			
--	--	--	--	--	--	--

Síntese: Nesta aula, adentra-se especificamente nos relatos da Criação no Génesis: conclusões acerca do facto de serem dois muito diferentes, análise dos seus elementos simbólicos mais relevantes e sua mensagem global.

Descrição da aula: A aula inicia com o acolhimento, a chamada e a escrita do sumário. De seguida, realiza-se uma breve revisão da aula anterior, sobretudo no que aos géneros literários diz respeito. Posto isto, faz-se um levantamento e partilha das conclusões e dúvidas suscitadas pela leitura dos dois relatos da Criação e da Torre de Babel no Génesis, sendo previsível que o facto de serem dois seja alvo de discussão. Senão o docente interpela os alunos nesse sentido. É que, só esse facto, é bem elucidativo das finalidades de tais géneros. Posteriormente, procede-se a uma breve análise de alguns elementos simbólicos específicos presentes nos relatos, bem como à mensagem global dos mesmos. Esta estratégia é secundada pelo manual (p. 21- 23). Por último, é proposto aos alunos que, a partir de um dos elementos analisados, incorporem no portefólio um registo ilustrativo à sua escolha da mensagem bíblica fundamental das narrativas da Criação ou como o da Torre de Babel pode ser vista como uma *recriação*, como mais um exemplo de linguagem mitológica que discorre acerca dos perigos da subalternização da diversidade dos povos a um único império, bem como justifiquem a escolha aquando da sua apresentação e avaliação do portefólio.

Tabela 8 - Aula 5

Aula 5						
Sumário: Elementos simbólicos nas narrativas da Criação.						
Metas	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Tempo	Recurso	Avaliação formativa
G. Identificar os valores evangélicos K. Reconhecer exemplos relevantes do património artístico criados com um fundamento religioso O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo	5. Desenvolver uma atitude de respeito e admiração pela obra da Criação.	- Colaboração com Deus na obra da Criação;	- Acolhimento; chamada e sumário;	5m	Quadro PC/ projektor	Realização das tarefas
		- Responsabilidade perante a Criação;	- Breve introdução à <i>Laudato Sí</i> ;	5m		
	6. Assumir comportamentos responsáveis em situações vitais no quotidiano que implicam o cuidado da Criação	- <i>Laudato Sí</i> ;	- Visionamento de vídeo concernente ao capítulo terceiro da <i>Laudato Sí</i> ;	10m	Manual (p. 34)	Organização Autonomia Participação Cooperação Interesse
		- Cântico das criaturas de São Francisco de Assis;	- Abordagem acerca do cuidado da Criação, desafios ecológicos;	10m		
			-Apresentação dos objetivos para o desenvolvimento sustentável para 2030 da ONU; ⁸⁰	10m		
		-Visionamento de vídeo concernente à JMJ 2023 ⁸¹ ;	5m			
		- Cântico das criaturas e				

⁸⁰ Como consta no site ods.pt: 1) erradicar a pobreza; 2) erradicar a fome; 3) saúde de qualidade; 4) educação de qualidade; 5) igualdade de género; 6) água potável e saneamento; 7) energias renováveis e acessíveis; 8) trabalho digno e crescimento económico; 9) indústria, inovação e infraestruturas; 10) reduzir as desigualdades; 11) cidades e comunidades sustentáveis; 12) produção e consumo sustentáveis; 13) ação climática; 14) proteger a vida marinha; 15) proteger a vida terrestre; 16) paz, justiça e instituições eficazes; 17) parcerias para a implementação dos objetivos.

⁸¹ https://www.youtube.com/shorts/h2jEi1Eg_Fw

			realização da atividade 17 do manual; - Partilha das estrofes adicionadas.			
--	--	--	---	--	--	--

Síntese: Depois de, na última aula, se aclarar que um dos objetivos essenciais dos relatos da Criação é o de expressar a bondade de Deus que tudo criou, nesta aula pretende-se introduzir o inacabamento da Criação, cuja cooperação e responsabilização dos Homens no seu cuidado não lhe está alheada. Neste sentido, e mediante a introdução da *Laudato Sí*, reforça-se o sentido da missão de “domínio” sobre o criado outorgado ao Homem e, ao mesmo tempo, os entendimentos perversos de tal missão.

Descrição da aula: A aula inicia com o acolhimento, a chamada e a escrita do sumário. De seguida, o docente apresenta um breve enquadramento da Encíclica *Laudato Sí* como forma de introduzir o visionamento de um vídeo relativo ao capítulo segundo da Encíclica referente ao “Evangelho da Criação”. Posto isto, como síntese do visionado e com o auxílio do manual (p. 28 -32), reflete-se acerca do inacabamento da Criação e a nossa responsabilidade em “dominar cuidadosamente” que culmina na apresentação dos objetivos para o desenvolvimento sustentável da ONU para 2030 e no visionamento do vídeo no qual o Papa Francisco interpela à participação de todos e de cada um na sua diversidade para a unidade da Igreja e do criado. Por fim, é proposta a realização, até à aula seguinte, da atividade 15 do manual a ser integrada no portefólio. Como forma de incentivar atitudes de respeito e estupor perante o criado, a aula termina com a leitura do cântico das criaturas de São Francisco de Assis, a realização da atividade 17 (na qual os discentes acrescentam uma estrofe da sua autoria ao poema) e subsequente partilha.

CONCLUSÃO

Com o presente Relatório pretendeu-se abordar a problemática da interculturalidade em Educação Moral e Religiosa Católica, face aos desafios emergentes que as suas virtualidades assumem nas sociedades hodiernas e no contributo que aquela área disciplinar pode outorgar para esse desiderato.

Para o efeito, foi efetuada uma revisão de literatura com a qual se tentou fundamentar teoricamente os construtos de multiculturalidade e interculturalidade patentes nos estudos temáticos, nomeadamente no Génesis, realçando as suas diferenças conceptuais e a necessidade de educar os alunos com vista a que possam reconhecer a existência da diversidade cultural, a tolerá-la e, sobretudo, a respeitá-la, tornando-a uma força motriz de identidade e identidades.

Este trabalho permitiu explicar a articulação entre a prática e a teoria, tendo dado origem a propostas de melhoria que, reafirmando a centralidade da escola enquanto lugar de tolerância e respeito pela diversidade, sugerem otimizações à EMRC do 7º ano de escolaridade para potenciar o contributo da disciplina para a educação para a interculturalidade e respeito pela diversidade sob dois eixos essenciais: a natureza e possibilidades da linguagem mitológica dos relatos da Criação e da Torre de Babel e o respeito pela diversidade.

Estas propostas emergem da conclusão de que, atualmente, os conceitos de interculturalismo e interculturalidade, entre muitos outros relativos à diversidade estão cada vez mais na ordem do dia e devem ser trabalhados, pois as sociedades modernas são multiculturais em si mesmas, abrangendo uma infinidade de formas variadas e estilos de vida das pessoas, pelo que a diversidade cultural, a tolerância e o pluralismo pode ser o outro nome para civilização. Humana e cristã.

De facto, nos dias de hoje tudo é múltiplo e heterogéneo, independentemente do âmbito da vida humana que analisemos. Promover a compreensão mútua é, neste contexto, um desafio com que todas as escolas se deparam. As escolas, enquanto espaços de educação técnica e social, visam o desenvolvimento de uma cidadania que se espera sensível e tolerante às diferenças que marcam e modelam a sociedade. Neste sentido, um dos papéis vitais da escola é o de promover um espírito de respeito e tolerância que sustente a coesão da sociedade.

Portugal, sendo um país de emigrantes e imigrantes, foi descrito como, ele próprio, uma viagem. No discurso da cerimónia do 10 de junho de 2020, José Tolentino Mendonça referiu que o ser-em-comum é o maior tesouro dessa viagem dado que a multiplicidade das raízes vai tornando presente um futuro amplo e esperançoso. Já que uma viagem, leia-se Portugal, que se faz juntos é como um grande amor.⁸²

Por isso, o respeito pela diversidade cultural deve começar nas escolas, pois a elas cabe a responsabilidade de educar cidadãos tolerantes e sensatos, que aceitem o outro como seu igual, acolhendo-o e transformando ambos num nós de múltipla pertença, integrando-o na sua sociedade, sem exigir qualquer tipo de rutura com a sua cultura de origem.⁸³

Assim, a tolerância e beleza de estar junto na diversidade que deve ter espaço nas escolas é aquela que nos permite discordar sobre uma série de tópicos, debatê-los de forma civilizada e respeitosa e, finalmente, avançar para espaços de aceitação e respeito mútuo. Neste sentido, a tolerância consiste não apenas numa virtude ética, mas também intelectual, em que existe um exercício contínuo, individual e coletivo, de pensar e argumentar objetivamente face à diversidade, evitar enviesamentos e procurar oferecer o máximo nível de respeito pelas características, escolhas e opções dos outros.

Indo mais longe, aos dias de hoje já surge um conceito que complementa o de tolerância: o de apreciação pela diversidade. Este reflete o progresso que as escolas e os seus atores têm vindo a fazer neste âmbito, investindo na reflexão e sustentação do mesmo enquanto elemento vital da sua existência. Assim, a apreciação pela diversidade consiste não apenas na tolerância e respeito pela pluralidade do outro, mas também na valorização da sua singularidade, por todos os aspetos individuais que o fazem único. Além disto, procurar o melhor dos outros é, também fazê-lo connosco.

Sendo a escola um espaço de tolerância e diversidade, identificam-se dois imperativos morais que o modelam: devem tomar-se todas as medidas possíveis para criar um ambiente escolar que assegure segurança e respeito para todas as pessoas e, por outro lado, é imprescindível tomar medidas iguais para promover o respeito pela consciência e educação moral e religiosa.

⁸² Cf. <https://www.dnoticias.pt/pais/pode-ler-aqui-na-integra-a-intervencao-de-jose-tolentino-mendonca-no-dia-de-portugal-FB6407421> acedido a 22 de novembro de 2022.

⁸³ Cf. Maria Martins, *O multiculturalismo europeu e o seu impacto na sociedade portuguesa*, Dissertação de mestrado em Estudos sobre a Europa (Lisboa: Universidade Aberta, 2020) 22-31.

Em suma, a EMRC é um contributo válido para o desenvolvimento do valor do pluralismo na Escola. Ao mesmo tempo que atine ao serviço da comunidade escolar, as suas propostas constituem um verdadeiro itinerário que promove nos alunos o pensar crítico, quer quanto a si próprios quer na sua relação tolerante, por que estimulada, com os outros.

BIBLIOGRAFIA

Fontes e Documentos

Bíblia Sagrada. Lisboa, Fátima: Difusora Bíblica, 2009.

Concílio Ecuménico Vaticano II. *Constituição Dogmática Dei Verbum sobre a Revelação Divina*. 11ª Edição. Braga: Editorial A. O., 1987.

_____. *Declaração Gravissimum Educationis sobre a Educação*. 11ª Edição. Braga: Editorial A. O., 1987.

Conferência Episcopal Portuguesa (CEP). *A escola em Portugal – Educação integral da pessoa humana. Carta Pastoral*, Lisboa: Secretariado-Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2008.

Diário da República Eletrónico (DRE), *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Acedido a 25 de setembro de 2022. <https://dre.pt/dre/geral/legislacao-relevante/declaracao-universal-direitos-humanos>.

Francisco, Papa. *Carta Encíclica Laudato Si sobre o Cuidado da Casa Comum*. Lisboa: Paulus, 2015.

_____. *Carta Encíclica Lumen Fidei sobre a Fé*. Lisboa: Paulus, 2013.

_____. *Carta Encíclica Fratelli Tutti sobre a fraternidade e a amizade social*. Lisboa: Paulus, 2020.

_____. *Exortação Apostólica pós-sinodal Querida Amazônia*. Lisboa: Paulus, 2020

Governo dos Açores (2023). Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade. Disponível em: <https://esjea.edu.azores.gov.pt/escola/>

Secretariado Nacional Da Educação Cristã (SNEC). *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: SNEC, 2014.

UNESCO, *Educação 2030. Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Acedido a 25 de setembro de 2022. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por.

_____. *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. 2019. Acedido a 28 de julho de 2023. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>

Ensaaios e Estudos

Alves, Fátima Maria Paz. “Religião e Sexualidade: Permanências e Transformações da Perspectiva de Jovens Pentecostais de Recife/PE – BRASIL”. *Ciencias Sociales y Religión*, 13, nº 15 (setembro 2012): 85-113.

Ambrosio, Juan Francisco. “As religiões na escola”. *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões*, Ano 1, nº 2 (2002): 59-63.

_____. “O professor no seguimento de Jesus”. *Pastoral Catequética*, nº 6 (2006): 81-92.

Arends, Richard. *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill, 2008.

Arpini, Adriana. “Diversidad y conflictividad. Contribuciones a la formulación de categorías heurísticas para la integración y el diálogo intercultural”, em: *Integración y Interculturalidad: desafíos pendientes para América Latina*, organizado por José Santos Herceg, 15-30. Santiago do Chile: Instituto de Estudios Avanzados da Universidad Santiago de Chile, 2007.

Bergoglio, Jorge Mario. *Educar para uma esperança ativa*. Prior Velho: Paulinas Editora, 2015.

Bhabha, Faisal 2009. “Between exclusion and assimilation: experimentalizing multiculturalismo”. *McGill Law Journal*, 54, nº1 (2009): 45-90.

Boff, Leonardo. “O desafio ecológico à luz da *Laudato Si'* e da COP 21 de Paris”. *Revista Eclesiástica Brasileira*, 76, nº 301 (2016).

Bourdieu, Pierre e Loic Wacquant. “Um mundo norte-americano. A nova bíblia de Tio Sam”. *Jornal Le Monde Diplomatique* (2000), Acedido a 24 de setembro de 2022.
<https://www.diplomatique.org.br/acervo.php?id=271>

Canclini, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar y salir de la modernidade*, Buenos Aires: Paidós, 2012.

_____. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Barcelona: Gedisa, 2004.

Candau, Vera Maria. “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica”, em: *Multiculturalismo: diferenças e práticas pedagógicas*, organizado por António Flávio Moreira e Vera Maria Candau, Petrópolis: Vozes, 2008.

Carneiro, Roberto. *A Educação Intercultural. Portugal: percursos de interculturalidade*, Lisboa: ACIDI, 2008.

_____. “Educação Intercultural. Coleção Portugal Intercultural”, *Estudos Históricos sobre o Intercâmbio de Povos e Culturas. Volume IV – Desafios à Identidade*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, 2008.

Carvalho, Cristina Sá. “Pedagogia do Serviço – uma perspetiva de Planificação e de Implementação”. *Pastoral Catequética*, 41 (2018): 49-130.

Colesante, Robert e Donald Biggs. “Teaching about tolerance with stories and arguments”, *Journal of Moral Education*, 28, nº 2 (1999): 185-199.

Coutinho, José. *Jovens, religião e família nos últimos 20 anos*, 2014. Acedido a 8 de novembro de 2022.
https://www.snpcultura.org/jovens_religiao_e_familia_nos_ultimos_20_anos.html

Couto, António. *Pentateuco Caminho da Vida Agraciada*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2005.

Cury, Augusto. *Maria, a maior educadora da história – Dez princípios que Maria utilizou para educar o menino Jesus*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2007.

Delors, Jacques, In'am Al-Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padrón Quero, Marie Angélique Savané, Karan Singh, Roberto Stavenhagen, Myong, Won Suhr e Zhou Nanzhao. *Educação Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasil: Cortez Editora, 1996.

Díaz-Aguado, Maria José. *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora, 2003.

Duque, Eduardo. “Introdução”, em *Os Jovens e a Religião na Sociedade Actual. Comportamentos, Crenças, Atitudes e Valores no Distrito de Braga*, 21-48. Braga: Instituto Português da Juventude, 2007.

Estanqueiro, António. “Competências sociais”, *Ecclesia*, acessado a 27 de setembro de 2022. <https://agencia.ecclesia.pt/portal/competencias-sociais/>.

Feijão, Cláudia Rute. *A dignidade humana na Criação: Para além da ecologia ambiental*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Teologia, 2022.

Figueiredo, Nestor. *Religião como objeto de ciência: a ideia de uma disciplina epistemologicamente autônoma a partir de uma abordagem definicional*. Tese de doutoramento em Ciências das Religiões. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2022.

Fortuna, Carlos e Augusto Santos Silva. “A cidade do lado da cultura: espacialidades sociais e modalidades de intermediação cultural”, em *A globalização e as ciências sociais*, organizado por Boaventura de Sousa Santos, São Paulo: Cortez, 2005.

Freire, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

Grelot, Pierre. *Homem, quem és tu? As origens do homem. Os onze primeiros capítulos do Génesis*. Lisboa: Difusora Bíblica, 1980.

Guerra, Isabel Carvalho. *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Ação*. Estoril: Principia Editora, 2007.

Hall, Stuart. “A questão multicultural”, Em: *Diáspora*. Belo Horizonte: Editora, 2003.

Hernández, Natalio. *De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblos indígenas*. Cidade do México: Plaza y Valdés Editores e Universidad Intercultural de Chiapas, 2009.

Leonard, Pauline e Lawrence Leonard. “Teachers and tolerance: Discriminating diversity dispositions”, *The Teacher Educator*, 42, nº 1(junho 2006): 30-62.

Lickona, Tom. Tolerance, diversity, and respect for conscience: The neglected issue. *Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility)*, State University of New York at Cortland, 2016.

Lopes, Ana Maria D’Ávila. “Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade”, *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 20 nº 38 (Junho 2012):67-81.

Martins, Maria Teresa Sá Rodrigues Portugal Multicultural. *O multiculturalismo europeu e o seu impacto na sociedade portuguesa*. Dissertação de mestrado em Estudos sobre a Europa. Lisboa: Universidade Aberta, 2020.

Mclaren, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. “Impensar el Caucasismo, Repensar la Democracia: ciudadanía crítica en gringolandia”, *Multiculturalismo Revolucionario: Pedagogías de disensión para el nuevo milênio*. Madrid: Siglo Veintiuno de España editores, 2000.

Méndez, Maria Laura e Janine Puget. “Mesa de abertura”, In: Congreso de FLAPAG. Clínica de la diferencia e interculturalidad. Buenos Aires, 2013.

Mendonça, José Tolentino. *Pai-nosso que estais na Terra. O Pai-nosso aberto a crentes e a não crentes*. Prior Velho: Paulinas Editora, 2011.

Moita, Fernando. *A missão do professor de EMRC no contexto da escola atual*. Porto: Tipografia Comercial, 2013.

Mullally, Siobhán. *Gender, culture and human rights: reclaiming universalism*. Oxford & Portland: Hart Publishing, 2006.

Nunes, Tomáz da Silva. “Missão e Singularidade do docente de Educação Moral e Católica Religiosa”, *Pastoral Catequética*, 9, nº 26 (2011), 53-74.

Pinto, Vitor Feytor. “A Educação Multicultural: em 1998, a carta dos direitos humanos. Diálogo Entreculturas”, *Caderno 25*. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.

Raihani, “Creating a Culture of Religious Tolerance in an Indonesian School”, *South East Asia Research*, 22 nº 4 (dezembro 2014): 541–560.

Ramos, Natália. “Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural – políticas e estratégias para a promoção do diálogo intercultural”. *Revista Educação em Questão*. 34, nº 20: 9-32.

_____. “Espaços e tempo (s) das culturas do mar: perspectivas e desafios sociais, interculturais e de saúde”, em: *Representações do Meio Ambiente – Clima, Cultura, Cinema*, organizado por José Francisco Serafim e Sérgio Ricardo Lima de Santana, 87-107, Salvador: EDUFBA, 2012.

_____. “Conflitos interculturais no espaço europeu”, *The overarching issues of the european space: the territorial diversity of opportunities in a scenario of crisis*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014.

_____. “Educar para a interculturalidade e cidadania. Princípios e desafios”, em: *Educação e formação de adultos. Políticas, práticas e investigação* de Luis Alcoforado, 189-200, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.

Ravasi, Gianfranco. *El Libro del Génesis: 1-11*. Barcelona: Heder, 1992.

Santiago, Rui. *Estou em crer. Conversas sobre o Símbolo dos Apóstolos*, 2014.

Santos, António Francisco dos. “As metas curriculares de EMRC no contexto da Educação Cristã”. *Pastoral Catequética*, nº 28 (2014): 171-178.

Serin, Hamid. “Teaching about Respect and Tolerance with Presentations on Cultural Values”, *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 3 nº 4 (2017): 174-176.

Sofiati, Flávio. “Tendências católicas: perspectivas do cristianismo da libertação”. *Estudos de Sociologia*, 14 nº 26 (2009): 121-140.

Stopler, Gila. “The liberal bind: the conflict between women’s rights and patriarchal religion in the liberal state”, *Social Theory and Practice*, 31 n° 2 (Abril 2005), 191-231.

Tylor, [Edward Burnett](#). *Primitive Culture*. Cambridge: Cambridge: University Press, 1871.

Varanda, Isabel. “Direitos Humanos e Evangelização”, *Memória*, 12, n° 12 (2005).

_____. “Uma verdade (in)conveniente e a missão da Igreja”. *Vida Católica*, 10 n° 29 (2008).

_____. “*Laudato Si*. «Não somos Deus. A terra existe antes de nós e foi-nos dada» (LS §67)”. *Semanário Ecclesia*, 1485 (2015).

Vaz, Armindo. “As narrativas bíblicas da Criação”. *Memória*, 4, n° 4 (1997).

_____. “Origem da terra segundo a Bíblia - Mito e fé”. *Bíblica*, 50 n° 290 (2004).

_____. “No princípio da Bíblia está o mito: A espiritualidade dos mitos de Criação”. *Didaskalia*, 37, n° 1 (2007).

_____. “Espiritualidade da Criação para uma ecologia integral: desafios da *Laudato Si*”, *O sentido último da vida projetado nas origens. Em vez de «a história de Adão e Eva»*. Marco de ezes: Edições Carmelo, 2011.

_____. “Narrativa da Criação: Mito e contemplação”. *Humanística e Teologia*, 33, n° 2 (2012).

_____. *Palavra viva, escritura poderosa: a Bíblia e as suas linguagens*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2013.

_____. “Criação: o presente iluminado pelas origens”. *Didaskalia*, 45, n° 1 (2015).

Veiga, Suely Fonseca. *A Educação Intercultural*. Lisboa: Instituto Piaget – Escola Superior de Educação Jean Piaget, 2018.

Verhack, Etienne. “A missão dos educadores cristãos: ‘Caminhas como árvores’”. *Pastoral Catequética*, n° 27 (2013): 97-109.

Vogt, William Paul. “What Is Tolerance and Why Should We Teach It? Review of Education”, *Pedagogy, and Cultural Studies*, 16, n° 3-4 (1994): 277-296.

Zampieri, Gilmar. “‘Laudato Si’: sobre o cuidado da casa comum - um guia de leitura”. *Teocomunicação* 46, n°1, (janeiro-junho 2016): 4-23.

Zins, Joseph E., Roger P. Weissberg, Margaret C. Wang e Herbert J. Walberg. *Building School Success through Social and Emotional Learning: Implications for Practice and Research*. Chicago: Teachers College Press, 2003.