



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA
Instituto Universitário de Ciências Religiosas

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

MARIA DO ROSÁRIO CARVALHO DA SILVA

**A VIDA COMO PROJETO - PROBLEMÁTICA NA
ADOLESCÊNCIA.**

Uma abordagem centrada na unidade letiva 3 do 9º ano, “Projeto de Vida”, do Programa de Educação Moral e Religiosa Católica.

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
sob orientação de:
Professora Doutora Maria Isabel Pereira Varanda

Braga
2017

Um menino caminha e caminhando chega no muro
E ali logo em frente, a esperar pela gente, o futuro está.
E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar,
Não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar.
Sem pedir licença muda nossa vida, depois convida a rir ou chorar.

Aquarela,

Vinicius De Moraes / Toquinho / Guido Morra / Maurizio Fabrizio

AGRADECIMENTOS

Ao meu PAI, IRMÃOS e MARIDO, pelo apoio e amor verdadeiros,

Às minhas AMIGAS que sempre me apoiaram com uma palavra de incentivo,

À PROFESSORA DOUTORA ISABEL VARANDA por não me ter deixado desistir.
Obrigada pelo carinho e paciência,

Ao DOUTOR GASTÃO VELOSO, a quem agradeço todo o apoio, conselhos e confiança,

Aos meus COLEGAS DE MESTRADO pela partilha de muitas angustias, sofrimentos, mas também alegrias e sorrisos,

À minha querida amiga TERESA FERREIRA, que me acompanhou durante estes anos de estudo e trabalho,

Aos meus ALUNOS da Escola Secundária de Fafe, com quem aprendi, ri e brinquei,

À minha saudosa MÃE, que vela e olha por mim, no seu regaço divino,

E por fim, à minha amada filha, por ser uma fonte de inspiração! Perdoa-me por te ter privado de tantas horas de amor e companheirismo,

A TODOS, MUITO OBRIGADA!

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	6
RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO.....	9
CAPITULO I – PROJETO DE VIDA OU PROJETOS?	11
1. Definição do conceito	11
2. A felicidade como princípio	13
2.1 Perspetiva filosófica e teológica	15
2.2 Contributos da psicologia e da neurociência	27
3. O ser humano como projeto de Deus	35
3.1 Relação dialógica entre a humanidade e Deus	35
3.2 A responsabilidade do ser humano diante do projeto de criação	38
Síntese.....	41
CAPITULO II – O ADOLESCENTE, EXPECTATIVAS E PERSPETIVAS	43
1. A adolescência, caminho de oportunidades	43
1.1 A idade da incerteza	45
1.2 Os intervenientes na formação do adolescente. A família, a escola e os amigos.....	47
2. O Outro, causa ou consequência do projeto	58
2.1. Relação interpessoal no desenvolvimento do adolescente	58
3. O lugar do transcendente (ou o transcendente sem lugar) na vida do adolescente	64
3.1 O adolescente e o religioso	65
Síntese.....	68
CAPITULO III – LECIONAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE LETIVA “PROJETO DE VIDA”, DO 9º ANO	69
1. Questionamento da unidade letiva	69
2. Pertinência da EMRC na construção de projeto	70
3. Apresentação da unidade didática	72

3.1	Caracterização da turma	72
3.2	Contextualização e planificação descritiva.....	74
3.2.1	Aula 1 – Projeto ou projetos?	77
3.2.2	Aula 2 – A felicidade como projeto: ninguém se realiza sem os outros.....	83
3.2.3	Aula 3 – A vocação como projeto. O projeto de Abraão.....	89
3.2.4	Aula 4 - A fé como fonte de felicidade	94
3.2.5	Aula 5 – A parábola dos talentos: a responsabilidade do cuidado com o outro.	98
3.3	Avaliação da lecionação	102
	CONCLUSÃO.....	108
	BIBLIOGRAFIA	111
	ANEXOS	118

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Mensagem Encriptada.....	77
Figura 2 - Esquema Circular.....	79
Figura 3 - Felicidade.....	83
Figura 4- A Felicidade como Caminho	84
Figura 5 – Explicação do jogo dos Quadrados	85
Figura 6- Jogo dos Quadrados	85
Figura 7- Conclusões do Jogo dos Quadrados	86
Figura 8 – Representação animada da Vocação	89
Figura 9 – Definição de Vocação	90
Figura 10 – Narrativa de Abraão	90
Figura 11 – Palavras-chave para a construção de frases	94
Figura 12 – Mensagem oferecida pela Docente	99

RESUMO

O presente relatório inscreve-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Ciências Religiosas, e tem como principal objetivo descrever e justificar o trabalho realizado ao longo deste ano de estágio profissional. Esta explanação reflete a importância de se pensar na vida como um projeto, na adolescência, por ser uma fase de expectativas e perspectivas, num futuro em constante ebulição. Para a realização deste estágio, como estratégia pedagógica, seguiu-se o método indutivo, procurou-se promover o espírito crítico, o desenvolvimento da autonomia, bem como a elaboração de atividades e a implementação de estratégias que privilegiassem os interesses e o contexto sociocultural dos alunos.

Numa época fortemente marcada pela intolerância e pela violência, pela não aceitação do estrangeiro e do migrante, é crucial dotar os nossos alunos de sensibilidade e razão para o acolhimento do Outro, aquele por quem eu também sou responsável, no sentido de os tornar participantes na construção de uma sociedade mais hospitaleira e verdadeiramente inclusiva.

Assim, procura-se orientar os alunos de algumas chaves de referência, desmontando a apatia e o indiferentismo, orientando-os para a participação ativa e construtiva do seu próprio projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Projetos, Adolescência, Felicidade, Sonhos, Perspetivas, expectativas, Amizade, Família, Escola, Responsabilidade, sociedade, Construção, Vocação, Escolhas, Deus, Religião, Ensino.

ABSTRACT

This report is part of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Religious Sciences and its main objective is to describe and justify the work carried out during this year of professional training. This explanation reflects the importance of thinking about life as a project in adolescence, because it is a phase of expectations and perspectives, in a constantly developing future. To achieve this training, as a pedagogical strategy, I followed the inductive method, I tried to promote the critical spirit, the development of autonomy, as well as to elaborate activities and implement strategies that privileged the interests and the sociocultural context of the students.

In an age marked by intolerance and violence, by not accepting the foreigner and the migrant, it is crucial to give our students sensitivity and reason for welcoming the Other, the one for whom I am also responsible, to make them participate in the construction of a more hospitable and truly inclusive society. For this purpose, diverse and appropriate didactic resources were used to the universe of students, using dynamic activities and collaborative work, in order to promote restlessness, questioning, and disquietude.

Thus, it's intended to give the students some keys of reference, dismantling apathy and indifferentism, guiding them to the active and constructive participation of their own project.

KEY WORDS: Projects, Adolescence, Happiness, Dreams, Perspectives, Expectations, Friendship, Family, School, Responsibility, Society, Construction, Vocation, Choices, God, Religion, Teaching

INTRODUÇÃO

A adolescência apresenta-se como um período da vida marcado por profundas transformações, muitas vezes causadoras de sofrimento e angústia, mas também de experiências repletas de adrenalina, exageros e conflitos. É sobretudo uma fase de crescimento e desenvolvimento, em que o jovem se afirma, aprende e projeta-se no futuro.

Uma vez que a busca de significado para a sua vida, bem como o enquadramento social, familiar e escolar contribuem para a formação da identidade do adolescente, torna-se imperioso dotar os jovens de chaves de referência, que os possam ajudar nesta fase tão importante. Para isso, refletir sobre a vida como um projeto, uma construção ou um caminho, ajuda o jovem a crescer, na medida em que este é confrontado com os intervenientes do seu projeto: ele próprio, o Outro e Deus.

Numa sociedade em que todos são formatados para serem iguais, apáticos, acrílicos, egoístas e individualistas, despertar os adolescentes desta ditadura, imposta pela imagem e pela tecnologia, fará deles pessoas mais felizes e construtoras de um mundo mais acolhedor e inclusivo.

O presente Relatório pretende mostrar a pertinência de se pensar na vida como um projeto, numa idade de construção e desenvolvimento, na aula de Educação Moral e Religiosa Católica, por se considerar que esta disciplina promove o desenvolvimento da pessoa, em todas as dimensões. Além disso, este tema contribui para o jovem refletir sobre aquilo que o faz feliz e de que forma ele é portador de felicidade para aqueles que o rodeiam.

Salienta-se também que, ao logo da PES, utilizar-se-á o método indutivo, colocar-se-á o aluno no centro do processo ensino/aprendizagem e tentar-se-á, com uma linguagem simples e objetiva, criar aulas motivadoras e repletas de conteúdo.

Desta forma, no primeiro capítulo, far-se-á uma problematização do tema; a distinção entre projeto e projetos; a importância da felicidade que se impõe na vida do ser humano e, por fim, o Homem como projeto de Deus.

No segundo capítulo, dar-se-á relevo ao adolescente, uma vez que ele é o centro desta temática, para de seguida se refletir sobre os intervenientes na formação do adolescente. Ainda neste capítulo far-se-á uma importante alusão ao Outro e a Deus, por considerarmos que são marcos imprescindíveis na construção do projeto.

No terceiro e último capítulo, abordar-se-á a Unidade Letiva “Projeto de Vida”, do 9º ano de escolaridade, e a forma como o referencial teórico dá sentido àquilo que se apresentará aos alunos. Começar-se-á por justificar a escolha e a pertinência desta temática, para depois se descrever, aula a aula, as estratégias, os materiais e os recursos escolhidos para a lecionação da unidade.

No final, apresentamos as conclusões e os constrangimentos da PES, onde refletimos, criticamente, sobre as implicações deste processo na aprendizagem dos alunos, bem como no desenvolvimento pessoal e profissional da professora estagiária.

A metodologia de investigação e de citação utilizada neste Relatório é a norma Chicago 16 A.

CAPITULO I – PROJETO DE VIDA OU PROJETOS?

Nos dias de hoje, pensar num Projeto de Vida bem definido e escrupulosamente estruturado numa fase tão precoce e conturbada como é a adolescência, torna-se quase absurdo e, por consequência, inexequível, devido à volatilidade e mutabilidade da vida moderna. No entanto, profundamente marcados por um contexto superficial, violento, desumanizado, e descaracterizado, torna-se imperioso questionar, desassossegar e inquietar os adolescentes para esta questão tão própria e inerente ao ser humano.

1. Definição do conceito

Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a palavra **Projeto**¹ é um substantivo masculino, que provem do latim *projectus, -us*, e que significa ação de se estender. Como primeira aceção, apresenta a seguinte definição: aquilo que alguém planeia ou pretende fazer = cometimento, desígnio, empresa, intento, plano, tenção. Em segundo lugar aparece: esboço de trabalho que se pretende realizar. Em terceiro lugar apresenta uma definição de projeto de lei: primeira redação de uma lei, de estatutos ou de outro texto, que se submete à aprovação; e em quarto uma definição no âmbito da construção: plano gráfico e descritivo.

Quanto ao Dicionário Infopédia, da Porto Editora, **Projeto**² aparece como sendo um nome masculino, seguindo-se a sua representação fonética: pru'zetu. Relativamente aos significados apresentados, verificamos os seguintes: 1.plano para a realização de um ato; esboço; 2.representação gráfica e escrita, acompanhada de um orçamento que torne viável a realização de uma obra; 3.cometimento; empresa; 4.desígnio; tenção. Em quinto lugar apresenta a definição de projeto em filosofia: na filosofia existencial, aquilo para que o homem tende e é constitutivo do seu ser verdadeiro.

Relativamente ao Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa³, a palavra **Projeto** é um substantivo, proveniente do latim *projectu* que significa que se lança sobre, proeminente, saliente; transbordante, sem medida, desenfreado; abatido.

Por sua vez, na Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia, **Projeto**⁴ é o que alguém decide ou se propõe fazer. Como sugere o étimo da palavra (pro + jacere =

¹ Projeto, Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, disponível em <https://www.priberam.pt/dlpo/projeto>, acedido em 20-02-2017.

² Projeto, Infopédia - Dicionários Porto Editora, disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/projeto>, acedido em 20-02-2017.

³ José Pedro Machado, *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (Lisboa: Editorial Confluência, 1952-1959), 1ª Edição, Vol. II, 1805.

lançar, atirar para diante), todo o projeto, enquanto antecipação intencional do futuro, supõe uma certa independência a respeito dos dados e circunstâncias atualmente presentes. Para o autor deste verbete, Manuel da Costa Freitas, só o Homem pode ser sujeito de Projeto, porque só ele, como ser espiritual e livre, guarda uma certa distância ou independência a respeito das coisas que continuamente o solicitam, permitindo-lhe organizar, pelo pensamento, uma resposta interior de uma qualidade totalmente diferente da simples reação animal. De facto, a faculdade de pensar não só distingue o Homem dos demais seres da natureza como ainda lhe permite lançar sobre eles a rede dos seus projetos, comunicando-lhes um sentido e uma finalidade que, de algum modo, os transcende. Pelo projeto, antecipação espiritual das possibilidades oferecidas pela sua mesma natureza e pela realidade circunstante, o Homem encontra-se já, de algum modo, onde ainda se espera. Na aliança deste *já e ainda não* reside a seriedade de todo o autêntico Projeto, que, assim, se distingue de uma simples veleidade ou capricho. O ato de pensar, que pesa o que há a fazer, o projeto tende naturalmente para a realização futura e, nessa tendência, submete-se às coisas e nelas se apoia, fazendo-as servir aos seus desígnios e intenções.

Viver é para o Homem projetar; e projetar é inquirir e perguntar. E quem pergunta, projetando, confia na eficácia da sua pergunta e espera a obtenção de uma resposta satisfatória ao perguntado. O Projeto afirma-se, deste modo, como a forma mais originária e elementar de toda a expectativa humana. A este nível de instintiva confiança na realidade, todo o ato especificamente redundando num êxito ou sucesso na medida em que traz ao presente a realização ou malogro de um Projeto. Podemos definir o Homem como um ser de Projeto porque em tudo e sobre tudo visa a realização de determinados fins.

Mas o Homem não tem apenas projetos particulares; ele mesmo se revela como Projeto fundamental, pois que ao projetar ou realizar alguma coisa a si mesmo se projeta ou realiza.

Por fim, o manual de EMRC para o nono ano de escolaridade, *Quero Ser*, apresenta aos alunos a definição de Projeto como sendo uma palavra que “deriva do latim e significa lançar para a frente, sugerindo movimento, ação, uma trajetória que se visualiza no tempo e no espaço, com o ponto de partida e outro de chegada. Envolve

⁴ Manuel Costa Freitas, “Projeto”, em *Logos - Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, Edição realizada sob o patrocínio da Sociedade Científica da Universidade Católica Portuguesa, Vol. 4 (Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1992), 453.

também a construção de algo novo e a transformação da realidade presente, sugerindo a ideia de futuro”.⁵

Este manual levanta ainda a questão: “projeto ou projetos”? Haverá apenas um projeto que envolve a vida do ser humano, ou a vida é feita de vários projetos pensados, vividos, fracassados, que contribuem para o crescimento e a maturidade pessoais?

Partindo deste questionamento, e tendo como pano de fundo um paradigma em que o ser humano se apresenta desorientado, sem esperança no futuro, onde se vive um vazio interior e se assiste à fragmentação da existência,⁶ tentaremos refletir sobre a pertinência e a relevância do Projeto de Vida, para os adolescentes, na atualidade.

2. A felicidade como princípio

“A felicidade é a vocação fundamental do ser humano, a sua primeira inclinação e o objetivo último da sua existência, para a qual apontam todos os seus esforços”.⁷

Esta afirmação, apanágio transversal a toda a humanidade e a todos os tempos, é comumente referida pelos nossos alunos quando lhes perguntamos “O que queres ser no futuro?” ou “O que queres para a tua vida?”. Embora a resposta a estas questões seja espontânea e sentida, quando lhes perguntamos “O que é a felicidade?” ou “Onde está a felicidade?”, aí as respostas são pensadas, ponderadas, hesitadas, havendo até muitos alunos que não sabem responder, afirmando que não existem respostas cabais e universais.

De facto, a felicidade é uma realidade tão séria e tão importante que, uma vida humana em que a felicidade não faça sentido, não é uma verdadeira vida humana. Sendo uma componente essencial da plenitude humana, o conceito de felicidade, ao longo da história da humanidade, foi assunto de reflexão para várias ciências como a filosofia ou a teologia, mas também foi objeto de estudo para ciências como a psicologia, podendo

⁵ Cristina Sá Carvalho, coord.. *Quero Ser!*. Manual do aluno de EMRC, 9º ano do Ensino Básico (Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2015), 96.

⁶ Cf. Papa João Paulo II, Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Ecclesia in Europa*, 7 (28 de junho de 2003), disponível em http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_20030628_ecclesia-in-europa.html, acedido em 20-02-2017. O papa João Paulo II utiliza estas palavras para se referir à crise que se abateu sobre a Europa, no virar do milénio, e que se reflete no âmbito religioso, espiritual, social e familiar. Evidencia que “a persistência ou reabertura de conflitos étnicos, o reaparecimento de alguns comportamentos racistas, as próprias tensões inter-religiosas, o egocentrismo que fecha indivíduos e grupos em si mesmos, o crescimento de uma indiferença ética geral e de uma preocupação obsessiva pelos próprios interesses e privilégios”, são a face visível desta crise que provoca angústia existencial e a descrença num futuro melhor. Considera que a globalização não aproximou os homens, mas marginalizou os mais pobres e os mais débeis. (8)

⁷ Cristina Sá Carvalho, coord.. *Quero Ser!*. Manual do aluno de EMRC, 9º ano do Ensino Básico (Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2015), 104.

ser mensurável através de indicadores como a “alegria, o contentamento, a satisfação ou o bem estar”⁸. Um conceito que encerra em si uma “emoção tão polissêmica”⁹, tão difícil de definir, “plurifactorial ou multidimensional”¹⁰, precisa de ser destrinchado com alguma acuidade e relevância.

No Dicionário online Priberam da Língua Portuguesa, a palavra **felicidade**¹¹ aparece como sendo um substantivo feminino, que deriva do latim *felicitas*, *-atis* e tem como primeira aceção concurso de circunstâncias que causam ventura. Em seguida, aparece: estado da pessoa feliz; sorte; ventura, dita; bom êxito. Refere-se ainda à felicidade eterna como a bem-aventurança. Quanto ao adjetivo feliz¹², do latim *felix*, *-icis*, aparece como: que tem ou revela felicidade, contentamento. = ALEGRE, CONTENTE, RADIANTE ≠ TRISTE; que causa felicidade. ≠ TRISTE; que tem muita sorte. = AFORTUNADO, DITOSO, SORTUDO ≠ AZARADO; que se sente satisfeito, realizado. = CONTENTE ≠ DESCONTENTE, INSATISFEITO; que é favorável. ≠ DESFAVORÁVEL; abençoado, bendito; Que foi bem imaginado ou bem executado. = CONSEGUIDO; que teve sucesso. = BEM-SUCEDIDO, PRÓSPERO.

No Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa¹³, a primeira entrada relativa à palavra **Felicidade** refere-se ao seu adjetivo, Feliz, de origem latina, e significa fecundo, fértil; a quem tudo acontece com felicidade, que tem sorte. Em seguida, aparece a palavra Felicidade, utilizando os mesmos termos: sorte (boa estrela); fecundidade, fertilidade. Por sua vez, a palavra Infeliz aparece na mesma entrada e significa improdutivo, estéril; desgraçado, infortunado; que causa desgraça, miserável, triste, funesto.¹⁴ Assim a felicidade não é só um bem de que o Homem dispõe e que pode usufruir, mas fundamentalmente algo que lhe está ou não destinado. Não obstante, para o vocábulo infeliz a semântica de algumas palavras remete para uma relação com o Outro uma vez “que causa desgraça”, é “funesto”, enquanto “feliz” depende apenas de um destino inexorável, alheio à vontade do Homem. Sendo a felicidade uma

⁸ José Barros Oliveira “Felicidade, otimismo, esperança e perdão em jovens, adultos e idosos”, *PSYCHOLOGICA* (2010): 124.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Felicidade, Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, disponível em <https://www.priberam.pt/DLPO/felicidade>, acedido em 10-02-2017.

¹² Feliz, Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, disponível em <https://www.priberam.pt/DLPO/feliz>, acedido em 10-02-2017.

¹³ José Pedro Machado, *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (Lisboa: Editorial Confluência, 1952-1959), 1ª Edição, Vol.I, 967.

¹⁴ Cf. *Ibidem*, 968.

consequência da sorte, do *fatum*¹⁵, verifica-se que, originalmente, o “infortúnio” ou a “má sorte” eram considerados como normais, aceites com resignação, não sendo responsabilidade do ser humano “procurar a felicidade” ou “lutar pela felicidade”, como acontece numa visão mais iluminista ou modernista.

Na Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia, **Felicidade**¹⁶ significa: “Experiência de plenitude, satisfação resultante da obtenção daquilo a que o sujeito tendia ou a que aspirava”. No longo verbete apresentado por esta enciclopédia pode ler-se ainda “a felicidade é mais espiritual que o prazer e menos completa que a beatitude, ou felicidade plena”.¹⁷ De facto, qualquer ser humano, na sua breve ou longa existência, já experimentou a sensação de obter aquilo que tanto desejava e não alcançar a plena felicidade, havendo até, por vezes, sentimentos contraditórios como frustração ou desilusão. Podemos então concluir que a felicidade, socialmente ligada à realização pessoal e à consumação de desejos, não se verifica, na prática, de forma tão linear e escorreita como era esperado.

Mas porque o Homem, naturalmente, aspira e deseja a felicidade plena, vejamos o contributo e a perspetiva de algumas correntes filosóficas, ao longo dos tempos, e que muito contribuíram para o desenvolvimento ético, social e moral da humanidade.

2.1 Perspetiva filosófica e teológica

Para toda a filosofia antiga o objeto da moral é o que nos permite definir e alcançar o soberano bem que é o fim supremo da nossa ação.

Este fim é um bem perfeito, acabado, que se basta a si mesmo e que nos preenche totalmente. Ainda que todos concordem em dizer que seja a felicidade, o *eudaimonia*¹⁸, Aristóteles adverte na *Ética a Nicómaco*¹⁹ que cada homem a concebe à sua maneira.

¹⁵ *fatum*, -i, do latim, significa oráculo, previsão, profecia. Substantivo masculino: força superior que se crê controlar todos os acontecimentos. = DESTINO, ESTRELA, FADÁRIO, FORTUNA, disponível em <https://www.priberam.pt/dlpo/fado>, acedido em 02-03-2017.

¹⁶ Roque Cabral, “Felicidade”, em *Logos - Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, Edição realizada sob o patrocínio da Sociedade Científica da Universidade Católica Portuguesa, Vol. 1 (Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1992), 475.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Eudaimonia* (do grego antigo: εὐδαιμονία) é um termo grego que literalmente significa 'o estado de ser habitado por um bom *daemon*, um bom génio, e, em geral, é traduzido como felicidade ou bem-estar. Contudo, outras traduções têm sido propostas para melhor expressar o que seria um estado de plenitude do ser. A palavra é composta por "eu" ('bom') e "daimōn" ('espírito'). Trata-se de um dos conceitos centrais na ética e na filosofia política de Aristóteles, juntamente com "areté" (geralmente traduzido como "virtude" ou "excelência") e "phronesis" (frequentemente traduzido como "sabedoria prática"). Na obra de

Para se libertar deste subjetivismo, é preciso procurar qual é o bem próprio do Homem.

Para Aristóteles a virtude, *areté*,²⁰ é a excelência da existência nas ações do Homem, é a sua aptidão para a vida racional, ou seja, a alma humana encontra a suprema satisfação na prática das virtudes intelectuais, no exercício das suas faculdades racionais.

A felicidade marca a perfeita satisfação, a plenitude do Homem que a alcançou no completo desenvolvimento de seu ser verdadeiro, em plena conformidade consigo mesmo e com e a ordem do cosmos.

A felicidade, que é ao mesmo tempo o fim supremo e o sentido da existência humana, não é um dom gratuito; é o fruto de toda uma vida moral, que se liberta do tempo, quando se alcança. O fim da moral é a perfeição e vai acompanhada de puro gozo. Este eudemonismo é o traço principal da tradição helénica.

Em Platão o bem está mais além do que podemos apreender e, mais que pensá-lo, pressentimo-lo misticamente. O bem está na fonte do inteligível e proporciona o modelo, o *paradigma*, segundo o qual se introduz na vida da *polis*, cidade estado, e na dos indivíduos. O conhecimento racional permite-nos determinar a natureza do ser humano, o seu sítio nesta totalidade racionalmente estruturada, e, portanto, compreensível, que é a natureza, *physis*. Enquanto o Homem não viver segundo a sua verdadeira natureza, não poderá libertar-se do estado de insatisfação, de rutura e de infelicidade interior.

A *polis* é que assegura a mediação entre o individuo e o cosmos; a ordem da cidade corresponde à ordem do mundo, isto é, assenta nos mesmos princípios da organização hierárquica.

A felicidade consiste em viver em plena conformidade com a ordem inteiramente racional do mundo. Percebe-se então que, na filosofia antiga, o conhecimento do universo é essencial: o ideal de libertação e de felicidade não pode ser alcançado senão pelo conhecimento da força da contemplação. Esta é a mais alta função da alma racional e supõe o exercício da faculdade intelectual.

Aristóteles, a palavra 'eudaimonia' foi usada (com base na tradição grega mais antiga) como equivalente ao supremo bem humano - sendo o objetivo da filosofia prática - incluindo a ética e a filosofia política - definir o que é esse bem e como pode ser alcançado. Disponível em, <https://pt.wikipedia.org/wiki/Eudaimonia>, acedido em 20-02-2017.

¹⁹ Aristóteles, *Ética a Nicómaco* (São Paulo: Editor Vitor Civita, 1984) Livro I.

²⁰ Cf. Nota de rodapé 18.

A virtude do intelecto, a *sophia*, ou sabedoria teórica, é a mais alta virtude da alma humana. Entre todas as atividades da alma, a atividade contemplativa, ou *theoria*, é a mais pura: não necessita, para exercer-se, de um auxílio alheio. O seu fim último, segundo Aristóteles, está nela mesma. Contudo, o ideal de vida feliz é poucas vezes alcançado. A vida contemplativa é a característica própria do elemento divino que habita em nós.²¹

A virtude prática, ao contrário, está ligada à condição humana. Exerce-se nas relações humanas, requer a direção da prudência e implica determinadas virtudes éticas, que tem as suas raízes naquilo que é natural e desenvolvem-se mediante o hábito. Se o homem de bem encontra a sua felicidade no exercício da virtude prática, esta será menos independente que a do sábio, que se entregou à contemplação. Na virtude prática, a felicidade requer um conjunto de bens exteriores. Finalmente, para se exercer plenamente, esta atividade virtuosa supõe um desenvolvimento completo do ser racional e, por isso, um certo modo de viver, ou seja, de viver segundo a razão e não segundo a paixão. A atividade virtuosa deve ser a tarefa de uma vida inteira. A vida virtuosa não exige o adorno do prazer, mas é boa em si mesma.

Ainda que o epicurismo assimile prazer e felicidade, convém evitar o frequente contrassenso que faz do epicurista um libertino. A verdadeira felicidade não é prazer em movimento, mas sim aquela que resulta da ausência de desejo e de dor. Epicuro distingue três espécies de prazer: os que são naturais e necessários; os que são naturais mas não necessários (fantasias) e a maioria dos prazeres que nem são naturais nem são necessários como as honras; a riqueza; o poder; a glória; a imortalidade, que devemos sempre evitar.²²

O epicurismo é ascetismo que se funda na rejeição dos prazeres vãos, no culto da amizade, da arte, da ciência, e no desprezo à morte. Libertados da angústia, que é o temor a Deus e à morte, podemos entregar-nos a viver o instante presente, o mais intensamente possível.

O poeta Horácio, discípulo de Epicuro, vai mais longe “Carpe Diem”, ou seja, gozemos plenamente o instante, porque o presente só é o tempo da pura felicidade de existir. Numa conceção materialista do Homem, Epicuro mostra uma felicidade baseada na razão e na vontade livre. À primeira vista, a sabedoria epicurista parece ascética. Mas, se o sábio epicurista não é o libertino que o senso comum fez acreditar, tem ele o

²¹ Cf. Jean Paul Margot, “La Felicidad”, *Praxis Filosófica*, nº 25 (2007): 60.

²² Cf. *Ibidem*, 62.

mérito de reconhecer a inocência do desejo que se pratica com moderação. Como resposta ao silêncio que se faz no eudemonismo aristotélico, quando o destino ou a sorte viram as costas aos Homens, isto é, quando estes ficam esvaziados do ponto de vista da vida moral, o estoicismo quer oferecer uma atitude filosófica capaz de preservar a capacidade pessoal, ainda que seja na maior adversidade. O género de vida do sábio estoico, que se fundamenta numa metafísica muito diferente, é muito próximo ao do epicurista. Para o estoico, uma lei imutável, irrevogável, estabelecida para a eternidade, rege o mundo e o destino do Homem: é o *fatum*. Esta ordem do mundo é perfeitamente racional e a sabedoria consiste em viver segundo a natureza, ou seja, segundo a razão. A virtude consiste em distinguir as coisas que dependem da pessoa das que não dependem. O Homem deve ser capaz de dominar as suas paixões e alcançar o mais alto grau de liberdade, na paz perfeita da alma. Assim, poderá contemplar a divindade com serenidade, já que aceitou voluntariamente a necessidade racional do universo.

Boécio, autor da conhecida obra *Consolação da Filosofia*²³ recomenda para si mesmo que se deve suportar com alegria tudo aquilo que depende do destino. Os alicerces éticos de Boécio são claramente estoicos. Podemos então concluir que, na antiguidade clássica, as considerações acerca da ética, concebiam a felicidade do Homem quando este, graças ao conhecimento racional de um universo de valores e de uma vontade reta, chega a possuir os verdadeiros bens, ou quando frui, nas suas ocupações, uma harmonia que está em consonância com esses valores. Esta procura da felicidade dá sentido à existência humana: o sábio é aquele que entendeu a unidade da verdade, do bem e da felicidade.

O denominador comum da filosofia moral da antiguidade é o facto de que o agir humano é orientado por fins e por desejos que culminam num fim último e cujo domínio permite a realização perfeita da natureza humana. O início da *Ética a Nicómaco* de Aristóteles dá conta deste facto:

Admite-se geralmente que toda a arte e toda a investigação, assim como toda a ação e toda a escolha, tem em mira um bem qualquer; e por isso foi dito, com muito acerto, que o bem é aquilo a que todas as coisas tendem. [...] se, pois, para as coisas que fazemos existe um fim que desejamos por ele mesmo e tudo o mais é desejado no interesse desse fim; e se é verdade que nem toda a coisa desejamos com vistas em outra (porque, então, o processo se repetiria ao infinito, e inútil e vão seria o nosso desejar), tal fim será o bem, ou antes, o sumo bem. Mas não terá o seu conhecimento, porventura, grande influência sobre a nossa vida? Semelhantes a arqueiros que tem um alvo certo para a sua pontaria, não alcançaremos mais facilmente aquilo que nos cumpre alcançar?²⁴

²³ Boecio, *La Consolación de la Filosofía*, 3ª Edición, (Buenos Aires: Aguilar, 1964).

²⁴ Aristóteles, *Ética a Nicómaco* (São Paulo: Editor Vitor Civita, 1984) Livro I, 1. 1094^a 1-24.

. Este fim, que significa ao mesmo tempo o término de um movimento e o fim de uma ação humana, define e determina as ações do Homem, em geral, e as suas ações morais, em particular. A vida moral do Homem que está enraizada no desejo encontra a realização da sua natureza neste fim último, bem supremo, que as doutrinas éticas designam de *eudaimonia* ou felicidade.

Séculos depois, René Descartes avalia sobre a felicidade. Este filósofo, sobre a moral, aparece como o herdeiro do ideal grego, transmitido, nos tempos modernos, pela escolástica medieval e pelo estoicismo cristão do século XVI. O fim último da filosofia moral é o soberano bem. Descartes estabelece uma distinção entre sorte, dita, fortuna e felicidade ou beatitude. Esta distinção permite que a ética cartesiana evite o debate entre bens ou fins, e abre o caminho para o sentido moderno do conceito de felicidade.

Contra uma moral de conteúdo aristotélico, Descartes propõe uma moral de intenção. O bem moral é a forma de procurar a felicidade, ou seja, identifica o bem moral com os meios que estão no nosso poder, para alcançar o nosso objetivo. A vida moral, e por consequência a procura da felicidade é uma questão que só depende de nós.

Stuart Mill, filósofo do século XIX, na sua obra *Utilitarismo*²⁵ começa por apontar a felicidade numa perspetiva hedonista, para depois, devido às críticas dos seus contemporâneos, introduzir algumas subtilezas, passando a classificar este conceito numa perspetiva mais eudemonista. Assim, as ações são moralmente corretas ou incorretas consoante as suas consequências. A ação deve escolher-se tendo em conta aquilo que irá originar. A ética proposta por este autor designa-se de utilitarista e é uma forma de consequencialismo. A felicidade aparece assim como a finalidade última das ações humanas. O critério de moralidade é o princípio de utilidade: as ações são moralmente corretas se promoverem a felicidade ou o bem-estar para o maior número de pessoas envolvidas. Ao escolher uma ação deve avaliar-se as suas consequências de felicidade ou bem-estar das pessoas envolvidas. A felicidade é concebida de uma forma imparcial para todos os envolvidos. Acerca da ética kantiana, Mónica Gutierrez, escreve sobre esta temática interpretando a moral de Immanuel Kant da seguinte forma:

a felicidade, não é senão o estado no qual tudo ocorre segundo o nosso desejo e vontade, ou seja, o estado no qual se efetiva a total adequação entre aquilo que o ser humano quer que aconteça e aquilo que de facto acontece. Assim, a felicidade repousa inevitavelmente numa perfeita

²⁵ John Stuart Mill, *Utilitarismo* (Lisboa: Gradiva, 2005).

harmonia entre os fins que o homem se propõe realizar e o curso da natureza, já que, para a sua consecução, na natureza tudo deve ocorrer segundo o desejo de um tal ser.²⁶

Na *Crítica da Razão Prática*, a felicidade é definida por Kant como sendo o “estado no mundo de um ser racional para o qual, na totalidade da sua existência, tudo corre segundo o seu desejo e a sua vontade”.²⁷ Isto significa que a felicidade reside no facto de termos aquilo que desejamos.

O conceito de felicidade é tão indeterminado que, se bem que todo o homem a deseje alcançar, ele nunca pode dizer ao certo e de acordo consigo mesmo o que é que propriamente deseja e quer. A causa disto é que todos os elementos que pertencem ao conceito de felicidade são na sua totalidade empíricos, quer dizer tem de ser tirados da experiência, e que portanto para a ideia de felicidade é necessário um todo absoluto, um máximo de bem estar, no meu estado presente e em todo o futuro.²⁸

Verificamos assim que a conceção kantiana de felicidade é hedonista (a procura da felicidade é a procura do prazer), o que nos permite ainda compreender a própria felicidade como sendo um todo absolutamente empírico. Desta forma, há um divórcio entre moral e felicidade, profundamente marcado pela filosofia deste autor, que se converteu numa fonte de inspiração para o pensamento moderno do século XX.

Em relação à perspetiva filosófica, podemos concluir que, na época moderna, o desejo de felicidade surge como uma ameaça ao valor moral dos atos. A felicidade está à margem da moral. Com o aparecimento das morais deontológicas, a moralidade centra-se na ideia do dever, do cumprimento, da obediência à lei. Assim, a ideia de bem associa-se à obrigação, o que contribui negativamente para o conceito de felicidade, tornando-o mesmo incompatível com o conceito de moral. Esta separação determinou perdas para os dois conceitos: a moral perdeu o seu atrativo e a felicidade o que tem de grandioso. Não se acredita mais que o bem é potenciador da felicidade.

No âmbito cristão, os evangelistas Mateus e Lucas transmitiram as bem-aventuranças, proclamadas por Jesus, no Sermão da Montanha (Mt 5; Lc 6). A palavra bem-aventurança projeta-se para o futuro: os humildes, os pobres de espírito; os limpos de coração; os pacíficos serão bem-aventurados, isto é, possuirão a felicidade eterna.

²⁶ Mónica Gutierrez, *A felicidade na ética de Kant*, (Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2006), 45-50.

²⁷ Immanuel Kant, *Crítica da razão prática*, (Lisboa: Edições 70, 2001), 143.

²⁸ Immanuel Kant, *Fundamentação da metafísica dos costumes*, (Lisboa: Edições 70, 1995), 55.

Gregos e romanos entenderam a felicidade como um estado presente; as bem-aventuranças de Jesus, pelo contrário, prometem a felicidade futura. Em José Nedel, que escreve sobre a questão da felicidade em Tomás de Aquino, podemos ler que o Sermão da Montanha apresenta a concepção da felicidade como fim último.²⁹ Também Santo Agostinho, apontado por este autor, iniciou a exposição da moral cristã analisando o desejo de felicidade presente em todo ser humano.³⁰ Desta forma, quer para os filósofos, quer para os padres da igreja, a questão da felicidade era fundamental para determinar o objeto último da ciência moral. Nas reflexões de José Nedel, verifica-se que para Tomás de Aquino a questão da felicidade está em consonância com o Sermão da Montanha por estabelecer como fim último da vida humana a participação na felicidade de Deus, podendo assim designar a moral deste autor como moral da felicidade.³¹

Herdeiro da tradição cristã, Tomás de Aquino distingue felicidade objetiva e subjetiva, perfeita e imperfeita. A felicidade é objetiva uma vez que esta é exterior a ele, já que vem a ser o próprio Deus. Esta visão contrasta com a felicidade subjetiva, em que o agir de modo perfeito é imanente ao homem. Desta forma, a doutrina cristã contrasta com várias correntes filosóficas, saídas do racionalismo moderno, que declaram que o fim do homem está nele mesmo, na sua razão e na sua vontade, rejeitando assim qualquer finalidade transcendente. Partindo desta concepção tomista, o homem não pode ser o objeto da sua felicidade, pois só um bem superior a ele consegue realizar o bem universal e originar no homem o desejo de felicidade. Assim, a felicidade consiste numa realidade que supera o homem e constitui um objeto de conhecimento e de desejo exterior a ele. Significa antes de tudo, a felicidade de que goza Deus, fonte da nossa. Em resumo, a felicidade não está no Homem, mas em Deus. “Maldito aquele que confia no homem e conta somente com a força humana, afastando o seu coração do Senhor” (Jr 17,5). Também Santo Agostinho indica que só granjeamos a felicidade plena na fruição de Deus³².

Quanto à felicidade subjetiva, esta provém do interior do ser humano, dos seus atos pessoais. No entanto, a felicidade não depende só da interioridade pessoal, mas também da interioridade divina. A felicidade não se define pelo prazer, mas pela alegria, que está fora de nós. Segundo Santo Agostinho, referido neste estudo, é a alegria da

²⁹ Cf. José Nedel, “A obtenção da verdadeira felicidade”, *Filosofia Unisinos*, 6 (1) (2005): 96.

³⁰ Cf. *Ibidem*.

³¹ Cf. *Ibidem*, 97.

³² Cf. *Ibidem*, 98.

verdade o efeito distintivo da verdadeira virtude e fruto próprio da caridade.³³ Verifica-se assim, que a filosofia clássica não superou o conceito subjetivo da felicidade. Aristóteles afirmou que ela está no Homem, isto é, no cumprimento das qualidades da alma. Os estóicos empregaram o verdadeiro bem humano exclusivamente na virtude. Já Santo Agostinho apresentou ambas as dimensões da felicidade: a dimensão objetiva e dimensão subjetiva da felicidade.³⁴

Em relação à felicidade imperfeita, acessível nesta vida, alcança-se através do exercício das virtudes, como aliás indica Aristóteles na *Ética a Nicómaco*. Tomás de Aquino compara esta felicidade com a perfeita, afirmando que a felicidade resultante da vida contemplativa está mais próxima da felicidade perfeita, do que a que resulta da vida ativa. Neste sentido, para Tomás de Aquino a felicidade perfeita é aquela que resulta da visão de Deus ou na contemplação de Deus em si mesmo. A contemplação é a mais sublime experiência espiritual. Constitui a pura percepção, que acolhe a verdade. Efetivamente, para Tomás de Aquino, dos elementos que constituem a felicidade perfeita, o principal é a visão de Deus, que é ato da inteligência.³⁵

Quanto à perspectiva bíblica, no antigo testamento, verifica-se que o Homem encontra a felicidade no êxito e na prosperidade, não como mera satisfação dos desejos e aspirações, mas como fruto da bênção de Deus. Uma vez que Deus está com o homem, fá-lo triunfar. Assim, o infortúnio aparece como um castigo divino. Nos livros sapienciais, a felicidade começa a ser considerada desde a perspectiva do fim: “Felizes os que seguem o caminho da retidão e vivem segundo a lei do Senhor” (Sl 119,1).

Já nas palavras de Jesus, e voltando às bem-aventuranças, às oito maneiras de ser feliz, verificamos que este discurso oferece uma moral elevada, sublime, inacessível à compreensão do homem comum. De facto, esta moral, reservada a uma elite escolhida de discípulos, que procuram uma perfeição superior, é uma moral ideal, inaplicável e com impossibilidade real de a por em prática.

No entanto, poucos textos afetam tao diretamente e de modo tão íntimo o crente e o não crente. O seu carácter aparentemente inacessível exerce uma misteriosa força de atração, com poder para renovar a nossa vida. Cada bem-aventurança é um caminho que conduz até à felicidade de Deus. O evangelho é um caminho que conduz às bem-aventuranças e à felicidade. Os mandamentos e as obrigações aparecem depois e estão-

³³ *Ibidem*, 98.

³⁴ Cf. *Ibidem*.

³⁵ Cf. *Ibidem*.

lhes subordinados. Jesus fala com frequência de felicidade, mas nas suas palavras há um forte realismo, um olhar de frente a pobreza, a dor, a fome, a sede e a perseguição. Não há lugar a evasões imaginárias, nem a belas utopias ou paraísos irreais. Jesus não é um charlatão que faz promessas impensadas; não vacila em dissipar as ilusões dos seus contemporâneos que viam o reino messiânico com um corpóreo, humano e temporal. Nas palavras de Jorge Peña Vidal, para Santo Agostinho, o Sermão da Montanha contém a pedagogia moral perfeita de Jesus Cristo. O mesmo acontece com Tomás de Aquino, já aqui referido, que considera o Sermão da Montanha como a carta magna da vida cristã. Este oferece a resposta à grande questão da verdadeira felicidade.³⁶

Não deixa de ser surpreendente que nas Escrituras, quando Deus se dirige ao Homem, começa por falar da felicidade. Como se desde o início quisesse responder a esse anseio da felicidade que colocou no coração do ser humano e quisesse mostrar-lhe os caminhos conducentes a esse fim, que não é outro senão Ele mesmo. Por isso repete esta fórmula; “Feliz de ti que acreditaste, porque se vai cumprir tudo o que te foi dito da parte do Senhor”(Lc 1,45); “És feliz, Simão, filho de Jonas, porque não foi a carne nem o sangue que to revelou, mas o meu Pai que está no céu”(Mt 16,17). Há sempre referência à felicidade que Deus concede a quem tem fé nas suas palavras e nas suas promessas.

As bem-aventuranças não são um belo ideal de vida cujo cumprimento dependesse da nossa força, ou do nosso empenho. A conduta do cristão tem a sua fonte na fé e na humildade de que a fé nos faz docéis à ação de Deus. A este respeito disse Servais Pinckaers, citado por Jorge Peña Vidal:

O Sermão da Montanha tem como finalidade revelar-nos o que o Espírito Santo se propõe a fazer na nossa vida através da sua graça, se nos submetemos à sua ação através do "sim" da fé, com a ajuda da esperança e da disponibilidade da caridade: e oferece-nos a promessa de tudo isso.³⁷

Estas são as intenções do Espírito Santo e podemos reconhecer que a sua atuação está dirigida a reproduzir em nós o rosto de Jesus Cristo. Este ideário, revolucionário e escandaloso sempre se fez sentir. Constitui o contraponto radical à moral e às atitudes correntes perante a vida. A nossa ânsia de riqueza opõe-se à pobreza; os nossos desejos de poder e domínio, opõem-se à mansidão; a nossa sede de desfrutar, opõe-se à fome de

³⁶ Cf. Jorge Peña Vidal “Felicidad y Amor en la Mistica Cristiana”, *Scripta Theologica* 25 (1993): 1097.

³⁷ *Ibidem*, 1096.

justiça; a nossa inflexibilidade opõe-se à misericórdia; as nossas suscetibilidades, opõem-se ao espírito de paz; a nossa vaidade, opõe-se á aceitação da calúnia e do insulto. Parece que a recompensa da felicidade está na aceitação de tudo aquilo que nos repugna e aterroriza. Haverá lugar a uma pedagogia que contradiz em tal medida as nossas ideias e os nossos gostos?

A felicidade oferecida pelas bem-aventuranças não se cumpre automaticamente, e depende da liberdade com que o sujeito as assume e as encara. Quer isto dizer que, a livre aceitação do sofrimento torna o Homem participante do sofrimento de Jesus Cristo no Calvário. Se em Deus, que é em tudo beatitude e amor, cabe o sofrimento, é porque existe um nexu, misterioso, mas real, entre amor, dor e alegria. As bem-aventuranças são realistas, superam com maturidade as belas palavras em torno da felicidade. Colocam-nos perante o duro golpe que é a realidade da nossa condição humana: pobreza, sofrimento, fome, contradições. Nenhuma teoria da felicidade pode evadir-se desta realidade e era conveniente e pedagógico que se ensinasse que a pobreza e o sofrimento podem converter-se em caminhos que nos levam à felicidade. É uma via mais profunda e segura que outras, que tantas vezes conduzem o ser humano para o desengano e a desilusão. É no sofrimento, aceitado com amor, no silêncio, no vazio, na saudade, nas provações em que tudo parece desmoronar-se, que ressoam palavras que só ouvem aqueles a quem Deus as dirige. Todo o ser humano que é visitado pela pobreza ou pelo sofrimento, encontra-se, sem que ele mesmo se dê conta, em situação de resposta perante o caminho das bem-aventuranças. É Jesus quem nos precedeu e é ele que vai à nossa frente. O ideal do Sermão da Montanha só é possível vivê-lo totalmente na Cruz.

Na exortação apostólica *Evangelii Gaudium*, do santo padre Francisco, há um convite aos cristãos para que se aproximem do amor de Jesus, um amor pessoal e próximo, capaz de rejuvenescer um coração vazio de alegria. Começa por referir que o Homem atual, fruto de uma sociedade consumista, mesquinha e superficial, está mergulhado numa tristeza individualista, que o cega perante os problemas do Outro. “Quando a vida interior se fecha nos próprios interesses, deixa de haver espaço para os outros, já não entram os pobres, já não se ouve a voz de Deus, já não se goza da doce alegria do seu amor, nem fervilha o entusiasmo de fazer o bem”³⁸. Desta forma, a

³⁸ Papa Francisco, Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium*, 2 (24 de novembro de 2013), disponível em <http://www.udip.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/UDIP/Documentos/Alegria%20do%20EvangelhoPapaFrancisco.pdf>, acedido em 01-05-2017.

alegria é atribuída à entrega que cada ser humano faz em benefício do Outro, mas também da felicidade que o exercício do bem provoca em cada um de nós. Segundo o papa Francisco, esta perda de referências e de vivências tornam a humanidade mais pobre e vazia daquilo que realmente preenche o coração do Homem. “Esta não é a escolha duma vida digna e plena, este não é o desígnio que Deus tem para nós, esta não é a vida no Espírito que jorra do coração de Cristo ressuscitado”.³⁹

No parágrafo 4, o papa Francisco atribui a verdadeira alegria ao amor que brota de Deus. Do AT destaca os seguintes exemplos

[...] Isaías dirige-se ao Messias esperado, saudando-O com regozijo: «Multiplicaste a alegria, aumentaste o júbilo» (9,2). E anima os habitantes de Sião a recebê-Lo com cânticos: «Exultai de alegria!» (12,6). A quem já O avistara no horizonte, o profeta convida-o a tornar-se mensageiro para os outros: «Sobe a um alto monte, arauto de Sião! Grita com voz forte, arauto de Jerusalém» (40,9). A criação inteira participa nesta alegria da salvação: «Cantai, ó céus! Exulta de alegria, ó terra! Rompei em exclamações, ó montes! Na verdade, o Senhor consola o seu povo e se compadece dos desamparados» (49,13). Zacarias, vendo o dia do Senhor, convida a vitoriar o Rei que chega «humilde, montado num jumento»: «Exulta de alegria, filha de Sião! Solta gritos de júbilo, filha de Jerusalém! Eis que o teu rei vem a ti. Ele é justo e vitorioso» (9,9). Mas o convite mais tocante talvez seja o do profeta Sofonias, que nos mostra o próprio Deus como um centro irradiante de festa e de alegria, que quer comunicar ao seu povo este júbilo salvífico. Enche-me de vida reler este texto: «O Senhor, teu Deus, está no meio de ti como poderoso salvador! Ele exulta de alegria por tua causa, pelo seu amor te renovará. Ele dança e grita de alegria por tua causa» (3,17).⁴⁰

Também os Evangelhos, “onde resplandece gloriosa a Cruz de Cristo”,⁴¹ mostram o cerne da verdadeira alegria. Vejamos algumas passagens:

«Alegra-te» é a saudação do anjo a Maria (Lc 1,28). A visita de Maria a Isabel faz com que João salte de alegria no ventre de sua mãe (cf. Lc 1,41). No seu cântico, Maria proclama: «O meu espírito se alegra em Deus, meu Salvador» (Lc 1,47). E, quando Jesus começa o seu ministério, João exclama: «Esta é a minha alegria! E tornou-se completa!» (Jo 3,29). O próprio Jesus «estremeceu de alegria sob a ação do Espírito Santo» (Lc 10,21). A sua mensagem é fonte de alegria: «Manifestei-vos estas coisas, para que esteja em vós a minha alegria, e a vossa alegria seja completa» (Jo 15,11). A nossa alegria cristã brota da fonte do seu coração transbordante. Ele promete aos seus discípulos: «Vós haveis de estar tristes, mas a vossa tristeza há de converter-se

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ *Ibidem* 4.

⁴¹ *Ibidem* 5.

em alegria» (Jo 16,20). E insiste: «Eu hei de ver-vos de novo! Então, o vosso coração há de alegrar-se e ninguém vos poderá tirar a vossa alegria» (Jo 16,22). Depois, ao serem-No ressuscitado, «encheram-se de alegria» (Jo 20,20). O livro dos Atos dos Apóstolos conta que, na primitiva comunidade, «tomavam o alimento com alegria» (2,46). Por onde passaram os discípulos, «houve grande alegria» (8,8); e eles, no meio da perseguição, «estavam cheios de alegria» (13,52). Um eunuco, recém-batizado, «seguiu o seu caminho cheio de alegria» (8,39); e o carcereiro «entregou-se, com a família, à alegria de ter acreditado em Deus» (16,34).⁴²

O papa Francisco desafia os cristãos a participar desta alegria, ainda que compreenda as muitas dificuldades e tristezas pelas quais passam, diariamente, muitas pessoas. Afirma que o prazer oferecido pelo mundo desenvolvido, em parte, é a causa da apatia que se abateu sobre muitos crentes e não crentes. No entanto, “somente graças a este encontro – ou reencontro – com o amor de Deus, que se converte em amizade feliz”⁴³ é possível sair da tristeza coletiva que envenena a humanidade. Só quando nos deixamos conduzir por Deus, saindo de nós, do nosso egoísmo, é que podemos alcançar a verdadeira alegria, porque nos tornamos recipientes do amor que dá sentido à vida.

Atualmente, o conceito de felicidade tornou-se subjetivo, individual. Foi reduzido ao sentimento de ser feliz. Pode ser uma noção egoísta, na medida em que não supera o nível do bem-estar físico. Muito ligado ao utilitarismo, a noção de felicidade perdeu a sua energia espiritual, capaz de catapultar o Homem na direção da virtude, com vista ao fim último da vida.

Citando Fernando Savater atrevo-mo a dizer que o Homem para ser feliz precisa de ter projetos (objetivos) e afetos (amor).

Nós, seres humanos, precisamos, para viver bem, de qualquer coisa que só os outros seres humanos nos podem dar se os soubermos conquistar, mas que não lhes podemos roubar pela força ou por meio de ardis.

Quando é roubado, esse qualquer coisa (respeito, amizade, amor) perde todo o sabor e a prazo converte-se em veneno.⁴⁴

No entanto, preocupar-se com os outros não significa privar-se de si mesmo, bem pelo contrário; vê-lo mais claramente pode favorecer tanto o bem comum como a felicidade individual.

⁴² *Ibidem* 5.

⁴³ *Ibidem* 7.

⁴⁴ Fernando Savatter, *Ética para um Jovem* (Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2008), 87.

2.2 Contributos da psicologia e da neurociência

A investigação científica psicológica sempre se inclinou mais sobre a infelicidade e o sofrimento humanos, do que dos motivos e dos resultados da atividade positiva. Num estudo sobre a felicidade na adolescência, várias investigadoras da Universidade do Minho apresentaram uma perspetiva sobre este tema, intitulado *Felicidade Hedónica e Eudaimónica*⁴⁵, bastante relevante para a perceção deste conceito, nesta faixa etária. A psicologia positiva⁴⁶, centrando-se no estudo dos processos e condições que contribuem para a felicidade, veio possibilitar uma perceção mais holística do funcionamento humano. A felicidade encerra uma multiplicidade de significados e, por isso, o seu estudo nunca foi simples e consensual. Pode atribuir-se a diversos fatores: desde o modo como avaliamos a vida como um todo e os seus aspetos significativos, até à felicidade alcançada pelo preenchimento de objetivos, desejos e necessidades importantes, ou mesmo a felicidade como resultado do equilíbrio entre o afeto positivo e o afeto negativo⁴⁷. Martin Seligman e Mihaly Csikszentmihalyi, mencionados neste estudo de Teresa Freire *et al.*, propõem três abordagens distintas explicativas da felicidade: emoções positivas e prazer; envolvimento; e significado. As pessoas cujas vidas conjugam estes três aspetos seriam as mais satisfeitas, embora os autores refiram que é o envolvimento e o significado que têm maior preponderância na satisfação com a vida.⁴⁸

No entanto, a psicologia positiva tem procurado investigar a felicidade, salientando duas abordagens distintas: a perspetiva hedónica e a perspetiva eudaimónica. Associado a este conceito de hedonia (maximização do prazer e minimização da dor; felicidade como a totalidade dos momentos hedónicos experienciados pela pessoa), surge na década de 70, o conceito de bem-estar subjetivo, o

⁴⁵ Teresa Freire et al., *Felicidade Hedónica e Eudaimónica: Um estudo com adolescentes portugueses*, *Análise Psicológica* (2013), 4 (XXXI):329-342, consultado em 8 de abril de 2017, doi: 10.14417/ap.595

⁴⁶ Termo usado por Martin Seligman e Mihaly Csikszentmihalyi, num artigo publicado em 2000, e que seria crucial para promover este conceito. Estes autores foram citados por Teresa Freire et al., “Felicidade Hedónica e Eudaimónica: Um estudo com adolescentes portugueses”, *Análise Psicológica* (2013), 4 (XXXI):329-342, acedido em 8 de abril de 2017, doi: 10.14417/ap.595.

⁴⁷ O Afeto Positivo e o Afeto Negativo são definidos como dimensões gerais que descrevem a experiência afetiva dos indivíduos. O Afeto Negativo elevado reflete desprazer e mal-estar subjetivo, incluindo emoções como *medo*, *nervosismo* e *perturbação*. O Afeto Positivo elevado reflete prazer e bem-estar subjetivo, incluindo emoções como *entusiasmo*, *inspiração* e *determinação*. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492014000100005, acedido em 05-05-2017.

⁴⁸ Teresa Freire et al., “Felicidade Hedónica e Eudaimónica: Um estudo com adolescentes portugueses”, *Análise Psicológica* (2013), 4 (XXXI):330, acedido em 8 de abril de 2017, doi: 10.14417/ap.595.

qual engloba uma dimensão cognitiva, a satisfação com a vida, e uma dimensão emocional, constituída por afeto positivo e reduzido afeto negativo. A satisfação com a vida é a avaliação cognitiva da vida como um todo, enquanto o afeto positivo está relacionado com a frequência de emoções positivas que a pessoa experiencia e o afeto negativo, com a frequência de emoções negativas.

Os resultados da investigação científica nesta área têm revelado que algumas variáveis, como as características demográficas, os traços de personalidade, os estilos de *coping*⁴⁹, a persecução de objetivos e as relações interpessoais, apresentam correlações moderadas ou não significativas com o bem-estar subjetivo, não tendo uma contribuição central na perceção da satisfação com a vida. A investigação mostrou, ainda, que muitas das variáveis preditoras de felicidade, enquanto bem-estar subjetivo, podiam ser pensadas também como consequências. Neste sentido, distingue-se entre fatores topo-base (top down) e base-topo (bottom up). As teorias base-topo preconizam que, pela soma do bem-estar em domínios específicos, como casamento, trabalho, família, é desenvolvido um sentimento global de bem-estar subjetivo. As teorias topo-base defendem que os indivíduos têm uma predisposição para interpretar positiva ou negativamente as experiências da vida. Ou seja, se as primeiras procuram perceber os fatores externos/situacionais e demográficos na variabilidade do bem-estar subjetivo, as segundas procuram perceber a influência dos fatores internos ao indivíduo.

Apesar da predominância inicial da corrente hedónica no estudo da felicidade, muitos foram os filósofos que discutiram a felicidade numa perspetiva eudaimónica (envolve os sentimentos que ocorrem quando a pessoa se move em direção à autorrealização, para que possa desenvolver as suas potencialidades e conferir propósito à sua vida). Em psicologia, esta corrente surge nos anos 80, associada ao conceito de bem-estar psicológico. Em termos gerais, este conceito reporta-se ao desenvolvimento humano na superação dos desafios existenciais de vida, contemplando várias dimensões do funcionamento psicológico. Neste âmbito, o modelo multidimensional de Carol

⁴⁹ Coping - Lutar, competir com sucesso ou em igualdade de condições: esta é a tradução literal do verbo inglês “*to cope*”, cujo significado também pode ser descrito como a ação de “lidar adequadamente com uma situação”, superando as dificuldades ou limites que essa situação apresenta. Disponível em, http://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?codigo=aop0216, acedido em 05-05-2017.

Ryff⁵⁰ identifica seis dimensões psicológicas: autoaceitação, relações positivas com os outros, autonomia, domínio do meio, propósito de vida, e crescimento pessoal.

Associado ao crescimento e desenvolvimento enquanto pessoa, encontra-se a categoria de significado. Para viver autenticamente, pressupõe-se que a vida tenha significado pelo que nas teorias eudaimônicas de bem-estar o significado é realmente importante. Alguns estudos têm revelado que o significado e o propósito de vida se associam positivamente com a satisfação com a vida, associando-se negativamente com a depressão, ansiedade e abuso de substâncias. Podemos inferir que, uma vida com mais significado resulta numa vida mais feliz e que a ausência de significado inviabiliza uma felicidade duradoira. Tradicionalmente, os estudos relativos à felicidade adotaram somente uma destas conceitualizações, hedônica ou eudaimônica. Num estudo levado a cabo com adultos de vários países (incluindo Portugal), que integrou estas duas conceitualizações do bem-estar, obtiveram-se as seguintes conclusões: a felicidade foi definida primeiramente como uma condição resultante da harmonia e equilíbrio psicológicos. A família e as relações sociais surgiram como os domínios de vida mais associados à felicidade e ao significado. Para além desta informação qualitativa, a qual tem sido, por vezes, negligenciada na investigação científica no domínio da felicidade, este estudo mostrou que os constructos da felicidade, do significado e da satisfação com a vida apresentam uma relação positiva entre si. Tal como noutras populações, o bem-estar na adolescência tem sido perspetivado como um indicador da qualidade da experiência de vida diária: os adolescentes precisam de se sentir felizes, motivados, perceber significado nas suas vidas e ver-se como capazes e competentes, de forma a dar resposta às exigências do meio e a desenvolverem-se positivamente.⁵¹

O bem-estar psicológico ou felicidade eudaimônica, nos adolescentes, é importante precisamente pelas características desenvolvimentais que lhes estão associadas como a crescente autonomização e independência, as relações interpessoais, a adaptação às mudanças físicas e psicológicas, a expressão emocional e as mudanças cognitivas e sociocognitivas.

⁵⁰ Modelo proposto por Carol Ryff, para aferir, através de uma escala, o bem estar psicológico. Disponível em <http://www.crecimientopositivo.es/portal/modelo-de-bienestar-psicologico-de-ryff>, acedido em 05-05-2017.

⁵¹ Cf. Teresa Freire et al., “Felicidade Hedônica e Eudaimônica: Um estudo com adolescentes portugueses”, *Análise Psicológica* (2013), 4 (XXXI):331, acedido em 8 de abril de 2017, doi: 10.14417/ap.595.

O bem-estar psicológico tem sido associado a indicadores de funcionamento psicológico positivo ao nível da identidade, regulação emocional, estratégias de *coping*, cognições, objetivos pessoais, traços de personalidade, comparação social, espiritualidade, acontecimentos de vida e ao nível de correlatos neurobiológicos.

Por outro lado, o bem-estar subjetivo ou felicidade hedónica nos adolescentes emerge como um facilitador, quer de um desenvolvimento adaptativo, quer de saúde mental na adolescência. Adolescentes com menores níveis de satisfação com a vida (bem-estar subjetivo) estão em maior risco de desenvolver problemas psicológicos e sociais (depressão, ansiedade, comportamentos disruptivos, comportamentos de adição) e os adolescentes mais satisfeitos com as suas vidas apresentam, geralmente, maior *locus* de controlo interno, maior autoestima, maior perceção de autoeficácia e são intrinsecamente mais motivados.

No que concerne a dimensões mais externas ao indivíduo, vários contextos ou domínios de vida têm sido associados a ambas as perspetivas de felicidade na adolescência, mais especificamente, a ambos os tipos de bem-estar. A satisfação com a vida tem revelado uma forte associação com a família e com as relações sociais e o apoio social, sendo também, estes últimos, preditores de bem-estar psicológico. A participação em atividades está relacionada positivamente com os níveis de bem-estar psicológico e de satisfação com a vida, seja a participação em atividades extracurriculares estruturadas, seja em atividades de lazer, e em atividades que providenciem desafio e significado.

Nas próprias perceções e significados de bem-estar dos adolescentes emergem dimensões mais externas, como as relações com família, amigos, namorado(a), professores e a saúde; e internas, como as dimensões psicológicas (o modo como se sentem sobre si mesmos) e as dimensões pessoais (objetivos de vida, envolvimento em atividades).⁵²

Desta forma, o estudo da felicidade em adolescentes revela-se de extrema importância: em primeiro lugar, porque têm sido encontradas relações entre indicadores de felicidade, como o bem-estar, e o desenvolvimento positivo dos adolescentes; em segundo, porque o estudo das dimensões internas/externas e dos aspetos hedónicos/eudaimónicos, associados à felicidade pode contribuir para o avanço científico acerca da promoção do funcionamento ótimo em adolescentes, numa

⁵² *Ibidem*, 332.

abordagem remediativa ou até preventiva; e em último, porque a investigação acerca da felicidade dos adolescentes, sob as perspectivas hedónica e eudaimónica, é ainda escassa.

Outro contributo assaz pertinente para perceber os mecanismos que nos podem tornar mais ou menos felizes, é a participação das neurociências, disciplina em franca ascensão, que nos ajuda a perceber a influência de fatores externos e das emoções nas estruturas cerebrais.

Desde tenra idade que nos ensinam que o Homem é o *homo sapiens*, o Homem que sabe, o homem que pensa. Esquecem-se de nos dizer que, por natureza, o homem sente e logo depois pensa. O Homem é emocional. Tanto na história da humanidade como no desenvolvimento ontológico percebemos que, primeiro o Homem sente medo, alegria, cólera, dor, e, só depois aparecerem os processos cognitivos da análise, da dedução e da razão.

Paul MacLean, médico e neurocientista americano, ficou conhecido pela sua teoria do cérebro trino. A teoria de MacLean parte do pressuposto que o cérebro humano resulta da existência de três cérebros em um: o complexo réptil, que regula os elementos básicos de sobrevivência; o sistema límbico, responsável pelas experiências emocionais e o neocortex que nos permite interpretar os acontecimentos e as decisões.

Manuel Arboccó de los Heros, no seu artigo “Neurociências, educação e saúde mental”, alude a este tema, referindo que investigações feitas em laboratório demonstram que as áreas cerebrais mais ligadas à humanidade e a comportamentos civilizados têm relação direta com o lobo frontal, responsável pelo controlo dos impulsos, entre outras funções, e aparecem ativadas maioritariamente à medida que crescemos; pelo contrário, na criança e no adolescente há um predomínio da zona límbica.

Crescer, aprender, socializar e amadurecer tem uma relação com o bom desempenho cerebral, em especial com as zonas do neocortex. Nesta perspectiva, as investigações tentam encontrar uma correlação entre violência verbal e psicológica, a um desenvolvimento deficitário do cérebro durante a infância. Esta relação é visível em crianças vítimas de violência pois apresentam dificuldades de autocontrolo, de aprendizagem e de equilíbrio emocional.⁵³

⁵³ Cf. Manuel Arboccó de los Heros, “Neurociencias, educación y salud mental”, *Propósitos y Representaciones*, 4 (1), (2016): 327-362. Disponível em doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.92>, acedido em 05-05-2017.

No mesmo sentido, Daniel Goleman, através da sua obra *Inteligência Emocional*,⁵⁴ demonstra que o desenvolvimento dos sentimentos ou educar para as emoções, contribui para o aumento de pessoas mais felizes.

Este autor explica que os nossos sentimentos mais profundos, as nossas paixões e desejos, são guias essenciais para a vida humana e a nossa espécie deve grande parte da sua existência ao poder dos mesmos. A supremacia do coração sobre a razão em momentos cruciais é destacada pelos sociobiólogos ao conjecturar acerca das razões que poderão ter levado a evolução a atribuir um papel tão importante à emoção na psique humana.

As nossas emoções guiam-nos quando temos de enfrentar tarefas ou situações demasiado importantes para serem deixadas apenas a cargo do intelecto, designadamente, nos momentos de perigo, nos desgostos, na prossecução de objetivos, na ligação a um companheiro/companheira, entre outros. Cada emoção traduz-se numa diferente predisposição para agir, apontando-nos uma direção que, no passado, teve um resultado positivo para o mesmo tipo de problema.

O valor do nosso repertório emocional é testado à medida que as situações se repetem ao longo da história evolutiva e, como tal, vai ficando gravado como uma tendência inata e automática do coração humano. Por tudo isto, uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é limitada, pois quando se trata de formular decisões ou ações o sentimento conta tanto, ou até mais que o pensamento.

Apesar de as nossas emoções se terem revelado como guias seguros ao longo da evolução, “as novas realidades que a civilização nos apresenta, surgiram a uma velocidade tal que o passo lento da evolução não pode acompanhar.”⁵⁵ As primeiras leis e proclamações éticas poderão ser encaradas como “tentativas de controlar, subjugar e domesticar a vida emocional”⁵⁶, uma vez que “a sociedade tem que impor, do exterior, regras destinadas a dominar as vagas de excesso emocional que surgem demasiado livremente no seu interior.”⁵⁷ Esta ideia é descrita por Freud em *O Mal-estar da Civilização* pelo facto de os excessos emocionais, ou paixões, estarem de forma

⁵⁴ Daniel Goleman, *Inteligência Emocional*, tradução de Mário Dias Correia (Lisboa: Círculo de Leitores, 1995).

⁵⁵ Daniel Goleman, *Inteligência Emocional*, tradução de Mário Dias Correia (Lisboa: Círculo de Leitores, 1995), 26.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ *Ibidem*.

continuada a sobrepor-se à razão, apesar das restrições sociais.⁵⁸ “Em termos de concepção biológica do circuito neuronal de emoções básico, nascemos com aquilo que resultou melhor para as últimas 50 000 gerações humanas.”⁵⁹ Porém, nos últimos dez mil anos, houve um crescimento civilizacional muito rápido, assim como um aumento expressivo da população, os quais não deixaram grandes marcas nas nossas matrizes biológicas para a vida emocional. Por este motivo, as nossas respostas “não são determinadas apenas pelos nossos juízos racionais ou a nossa história pessoal, mas também pelo nosso passado ancestral.”⁶⁰ Por este motivo, por vezes confrontamos dilemas atuais, fazendo uso de um repertório emocional adequado aos tempos já longínquos da história humana.

Todas as emoções são, na sua essência, impulsos para agir e, se atentarmos na raiz da palavra *emoção*, a mesma remete-nos para o verbo latino *motere*, que significa “mover”, acrescido do prefixo “e” (mover para), sugerindo-nos que a tendência para agir está implícita em todas as emoções. Esta ideia de que as emoções conduzem à ação é particularmente notória quando observamos animais ou crianças.⁶¹

“No nosso repertório emocional, cada emoção desempenha um papel único”⁶², sendo que os investigadores estão a trabalhar no sentido de descobrir mais pormenores fisiológicos acerca da forma como cada emoção prepara o corpo para um tipo de resposta diferente. A nossa experiência de vida e a nossa cultura desempenham um papel fundamental na definição das nossas tendências biológicas para agir, sendo que até mesmo a maneira como demonstramos o desgosto e sofrimento pela perda de um ente-querido é modelada pela cultura onde estamos inseridos.

Ao longo do período de evolução, passou-se de uma realidade muito dura a que a espécie humana teve de fazer face, estando à mercê de predadores, doenças, intempéries ou períodos de seca extrema, numa luta constante pelo alimento e pela sobrevivência, para um período em que, com o advento da agricultura e da indústria, as possibilidades de sobrevivência aumentaram em larga medida. Deste modo, as árduas pressões a que a espécie humana estava submetida e que tornavam as nossas respostas emocionais tão válidas em termos de sobrevivência, suavizaram-se exponencialmente. Por este motivo, se num passado remoto, a ira instantânea podia traduzir uma vantagem

⁵⁸ *Ibidem*, 27.

⁵⁹ *Ibidem*, 27.

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² *Ibidem*.

fundamental para a sobrevivência, no mundo atual, face ao acesso a objetos potencialmente perigosos, esta ira poderá ser trágica.

Goleman sugere que, “Num sentido muito real temos duas mentes, uma que pensa e outra que sente”.⁶³ E são “estas duas maneiras fundamentalmente diferentes de saber que interagem para construção da nossa vida mental.”⁶⁴ Enquanto a mente racional “é o modo de compreensão do qual temos tipicamente consciência”⁶⁵, pelo seu cunho mais proeminente em termos de atenção, mais pensativo, mais capaz de ponderar e refletir, a mente emocional opõe-se a esta pelo seu cunho “impulsivo e poderoso, ainda que por vezes ilógico”⁶⁶. Esta dicotomia emocional/racional aproxima-se da distinção popular entre cabeça e coração ou coração e razão. Quanto mais intenso for o sentimento, mais dominante será a parte emocional e, conseqüentemente, mais ineficaz a parte racional.

Estas duas mentes funcionam, quase sempre, de forma harmoniosa e equilibrada, embora sejam faculdades semi-independentes que refletem o funcionamento de circuitos distintos, mas interligados, no interior do cérebro humano. Os sentimentos são essenciais para o pensamento, do mesmo modo que o pensamento para os sentimentos, contudo, se as paixões crescem, esta balança emocional desequilibra-se e a mente emocional assume o controle.

Por isso, Daniel Goleman adverte para o incremento da inteligência emocional. Afirma que cada vez mais temos crianças “emocionalmente perturbadas, solitárias e deprimidas, mais violentas e indisciplinadas, mais nervosas e preocupadas, mais impulsivas e agressivas”.⁶⁷ Aponta como solução uma educação que pense no estudante como um todo, “juntando a mente e o coração na sala de aula”.⁶⁸ Quando o ensino incluir como competências fundamentais as humanas, como autoconsciência, autodomínio, empatia, saber escutar, saber resolver conflitos e cooperar, certamente teremos alunos emocionalmente desenvolvidos, e, por conseqüência, automaticamente mais felizes.

⁶³ *Ibidem*, 30.

⁶⁴ *Ibidem*, 31.

⁶⁵ *Ibidem*, 31.

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ *Ibidem*, 15.

⁶⁸ *Ibidem*.

3. O ser humano como projeto de Deus

“Tudo quanto existe sobre a terra deve ser ordenado em função do Homem, como seu centro e seu termo: neste ponto existe um acordo quase geral entre crentes e não-crentes”.⁶⁹ De facto o Homem, um ser privilegiado, por ele e para ele, tudo foi criado.

No relato bíblico da criação, Deus estabelece a ordem das coisas por meio da sua palavra soberana. A partir de um dado não organizado e caótico, Deus, através de palavras eficazes, constrói um mundo organizado e habitado. Este mundo não tem por centro os elementos do cosmos divinizados (sol e lua), que não passam de objetos, instrumentos criados pela palavra poderosa de Deus para estruturar o tempo. O Homem, obra-prima do Criador, estabelece com ele uma relação de dependência e de autonomia⁷⁰. É nesta relação que assenta o projeto criador de Deus.

3.1 Relação dialógica entre a humanidade e Deus

Num texto intitulado, “De braços levantados para Deus”, Dom Manuel Linda, Bispo das Forças Armadas, começa por formular as seguintes questões: há ou não alguma “finalização” no ato criador? Deus, quando criou, tinha algum objetivo em mente? Existirá um plano de Deus para o mundo e para as suas estruturas? Se sim, como se acede ao conhecimento desse plano? E como se executa? Quem o deve concretizar?⁷¹

Na constituição pastoral *Gaudium et Spes*, pode ler-se “a sagrada escritura ensina que o Homem foi criado «à imagem de Deus», capaz de conhecer e amar o seu criador, e por este constituído senhor de todas as criaturas terrenas, para as dominar e delas se servir, dando glória a Deus.

Na perspetiva cristã, está claro que a origem do universo não é obra do acaso, mas do amor de Deus que quis revelar-Se ao Homem e com o qual quis estabelecer uma

⁶⁹ Concílio Vaticano II, Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* sobre a igreja no mundo atual, 12 (7 de dezembro de 1965), disponível em http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html, acessado em 06-05-2017.

⁷⁰ Olivier Artus, *O Pentateuco*, Cadernos Bíblicos, 81 (Lisboa: Difusora Bíblica, 2003),36-37.

⁷¹Cf. Dom Manuel Linda, “De braços levantados para Deus”, 1, disponível em, <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/19140/1/DE%20BRA%C3%87OS%20LEVANTADOS%20PARA%20DEUS.pdf>, consultado em 06-05-2017.

relação de “familiaridade”.⁷² É esta vontade e convicção que está presente na bíblia: “Foi o Senhor quem nos criou. D ‘Ele somos, a Ele pertencemos. Somos o Seu Povo, as ovelhas do Seu rebanho” (Sl 100,3). Encontra-se aqui o mistério de um amor pessoal que envolve tudo o que existe e que está por detrás da nossa essência. É evidente que este amor criador tem como objetivo a vida humana e que esta só faz sentido se aceitar inserir-se nele. Além disso, esta dádiva pressupõe que a humanidade ordene o mundo e os seres. Em linguagem metafórica, é o que podemos interpretar do livro do Géneses: “Deus disse: façamos o homem à nossa imagem, à nossa semelhança, para que domine sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu, sobre os animais domésticos e sobre todos os répteis que rastejam pela terra” (Gn 1,26).

A ideia capital deste relato indica-nos que não somos simples criaturas, nem sequer somos as melhores. Somos radicalmente diferentes, somos filhos de Deus, criados à sua imagem e semelhança. Fazemos parte do seu espírito, “somos espírito encarnado”.⁷³

Segundo Jorge Coutinho, “ser criatura significa, pois, que há um divino de nós e que esse divino de nós está, antes de mais, na nossa origem em Deus”.⁷⁴

Nas palavras do Bispo de Lamego, Dom António Couto, a Bíblia conta por que vem Deus até ao Homem. “ A Bíblia conta como vem o céu! É a bondade radical, o amor impensável, que entra no nosso mundo, pondo-o em causa, operando o julgamento deste mundo. A Bíblia conta como Deus vem com amor de Pai ao encontro dos seus filhos!”⁷⁵

No relato da criação de Géneses 2 “Deus modelou o homem do pó do solo, e soprou nas suas narinas um alento de vida, e o homem tornou-se um ser vivo”, há a descrição de um amor sublime, puro, indizível. Deus modela com as suas mãos o homem, e embalando-o no seu amor maternal, dá-lhe vida. “Nenhuma distância. Tamanha intimidade. Tanto carinho. Quando nasce. Durante a vida toda. Também na morte. Rosto a rosto. Boca a boca. Intimidade a intimidade. Ser homem assim é nascer,

⁷² *Ibidem*, 1.

⁷³ Dom Manuel Linda, “De braços levantados para Deus”, 2, disponível em, <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/19140/1/DE%20BRA%C3%87OS%20LEVANTADOS%20PARA%20DEUS.pdf>, consultado em 06-05-2017.

⁷⁴ Jorge Coutinho, “Do mistério de ser humana criatura”, *THEOLOGICA*, 2ª Série, 46, 1 (2011): 88.

⁷⁵ Dom António Couto, “Amados por Deus”, 1, disponível em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4773/1/AMADOS%20POR%20DEUS.pdf>, acedido em 06-05-2017.

viver e morrer “à boca de Deus”, sempre como com um beijo de Deus, incrível intimidade com Deus”.⁷⁶

Este relato de criação é absolutamente diferente dos mitos mesopotâmicos antigos, em que os deuses modelam o homem a partir da terra, mas não de uma terra fecunda, mas sim de uma terra repleta de sangue dos deuses maus. Este homem, criado por mãos assassinas nasce sem amor, é vítima violenta e revoltada de deuses tirânicos e prepotentes. É um homem mesquinho, sem graça e sem humanidade. Este homem estranho, segundo Dom António Couto, “anda por aí outra vez e cada vez mais entre nós”. É o homem sem coração, que simplesmente nasce, cresce, luta e morre. Sem o amor primeiro de Deus, nada resta ao homem senão a sua natureza determinista.

A Bíblia mostra Deus, “que por amor vem até ao homem e a ele se entrega por amor, debruçando-se sobre ele e abaixando-se até ao ponto de lhe lavar os pés e a alma, de cuidar dele, de o alimentar, de lhe afagar o rosto, de o ensinar a andar”.⁷⁷

Nesta perspetiva, Deus revela-se como sujeito de amor, e que por amor cria o homem e o mundo, mas também como objeto. Nesta conceção, Deus é amante e amado. Uma perspetiva totalmente impensável segundo Aristóteles e Platão, em que o Absoluto, ame algo diferente de si, pois amar é possuir qualquer coisa que não se tem, e Deus tem tudo. Esta dimensão do amor como dom gratuito de si, ir ao encontro do outro, sair de si, é totalmente nova. “Toda a realidade onde vivemos se deve a Deus, é criada por Ele. [...] Ele mesmo, é o autor de toda a realidade; esta provém da força da sua Palavra criadora. Isto significa que esta criatura Lhe é querida, precisamente porque foi desejada por Ele mesmo, foi “feita” por Ele”.⁷⁸

A existência humana aparece como um diálogo de Deus com o homem e deste com Deus. “Diálogo originalmente ontológico, destinado a tornar-se assumidamente diálogo religioso, porque através dele fazemos a nossa religião ao Deus Criador, que diante de nós se perfila também como Deus plenificador (em termos religiosos, dito Deus salvador)”.⁷⁹

⁷⁶ *Ibidem*, 2.

⁷⁷ *Ibidem*, 4.

⁷⁸ Bento XVI, Carta Encíclica, *Deus Caritas Est*, 9 (25 de dezembro de 2005), disponível em http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est.html, acessado em 06-05-2017.

⁷⁹ Jorge Coutinho, “Do mistério de ser humana criatura”, *THEOLOGICA*, 2ª Série, 46, 1 (2001): 90.

3.2 A responsabilidade do ser humano diante do projeto de criação

A criação amorosa de Deus, descrita anteriormente, pode comparar-se a um jogo. O “jogo da criação”⁸⁰, visto como uma metáfora, reflete o “projeto de realização inscrito nas criaturas”.⁸¹ Cada Homem, participante ativo neste jogo, relaciona-se com o Criador de forma livre, segundo algumas regras. No entanto, a perspectiva teológica convida o Homem a projetar-se além do simples cumprimento de regras, pois, este ser criado com amor e para o amor, torna-se responsável do processo de salvação.

Tendo como pano de fundo a liberdade, o jogo da criação pode redundar numa “dinâmica de jogo falseada porque esta geração revela-se incapaz de compreender”.⁸² Verificam-se assim duas atitudes opostas perante o jogo da criação. Nas palavras de François Euvé há “aqueles que ‘entram no jogo’, que se deixam levar pela música, e cujos gestos estarão em sintonia com a música tocada (dança ou lamentação) e aqueles que permanecem sentados, nas bancadas, como meros espectadores de um espetáculo que não lhes diz respeito e que, em consequência, eles não podem compreender”.⁸³ A forma como o Homem joga faz toda a diferença: o jogo aparece como “metáfora morta ou como metáfora viva da criação”.⁸⁴

Neste jogo da criação o ser que é criado pelo Criador tem uma identidade, um nome, é um Outro diferente do Criador e, por isso, a intenção da criação é “uma intenção de alteridade”.⁸⁵ Nesta perspectiva, o jogador é incumbido de colaborar no jogo, ou, metaforicamente, é responsável pelo processo de criação uma vez que o jogo “exige alteridade e reciprocidade [...] Deus cria criaturas capazes de lhe falarem, de o desejarem ou repelirem; capazes de recusarem ou, então, de entrarem no jogo”.⁸⁶

No relato do Génesis, Deus cria o mundo e só depois cria o humano. Este mundo está preparado para acolhê-lo, é uma casa, uma habitação, um lar de que o Homem precisa para viver e sobreviver. O ser humano é gestor, cultivador, organizador, mas a casa, o cosmos, tem um dinamismo próprio, secreto, imprevisível, que o Homem tem de respeitar e não enfrentar. Nesta relação projeta-se a vocação do ser: “a vocação da

⁸⁰ Isabel Varanda, “Nem acaso, nem necessidade. O jogo como metáfora da Criação”, *DIDASKALIA* XXXVII (2007) I: 149.

⁸¹ *Ibidem*.

⁸² *Ibidem*, 150.

⁸³ François Euvé, Citada por Isabel Varanda. Cf. “Nem acaso, nem necessidade. O jogo como metáfora da Criação”, *DIDASKALIA* XXXVII (2007) I: 150-151.

⁸⁴ Isabel Varanda, “Nem acaso, nem necessidade. O jogo como metáfora da Criação”, *DIDASKALIA* XXXVII (2007) I: 151.

⁸⁵ *Ibidem*, 151.

⁸⁶ *Ibidem*, 154.

criação-criatura à criação-co-criadora. O ser humano é chamado a ajudar a criação (ele inclusive) a avançar no sentido da expressão última da realização das (in)determinações intrínsecas de cada ser”.⁸⁷ Desta forma, o ser humano não pode desresponsabilizar-se da sua vocação. O cosmos não é do Homem, é para o Homem, é o próprio Homem, transformando-o em agente responsável da sua própria vocação, inerente à sua condição.

Na intenção teológica do relato de Génesis 1 evidencia-se a exaltação da bondade da criação, sublinhada pelo refrão “Deus viu que era bom”. [...] Aqui se perfila a vocação da criação e, de forma exemplar, a vocação daquele outro, criado à imagem de Deus, a ratificar por sua vez a bondade original de cada criatura. [...] A estratégia intrínseca ao jogo da criação é uma estratégia de bondade. Mas, como no jogo humano, o jogo da criação pode ser desencantador e desencantado”.⁸⁸

Partindo das palavras “estratégia de bondade”; “criado à imagem de Deus”; “criação” e “liberdade”, podemos afirmar que o ser humano, livre e responsável, detentor da criação, não usou da mesma “estratégia de bondade”, nem se assemelhou à imagem de Deus, quando tratou do cosmos como um objeto, uma fonte de recursos inesgotável, violentando-o e mal tratando-o naquilo que é de todos, comum e não privado.

Neste sentido, e porque a criação é parte integrante do projeto divino e responsabilidade do Homem, essencial para a sua felicidade, importa realçar as palavras do papa Francisco, na Encíclica *Laudato Si*, em que enfrenta esta questão sem rodeios, apontando críticas, mas também soluções. Chama ao planeta terra “casa comum”, abordando a questão ecológica através de várias perspetivas: ambiental, social, política, económica, religiosa, moral e ética. O coração da Encíclica centra-se nesta questão: “Que tipo de mundo queremos deixar a quem nos vai suceder, às crianças que estão a crescer?”.⁸⁹ Apesar desta interrogação fazer parecer que o âmago da sua mensagem seria exclusivamente ecológico, a preocupação do papa Francisco é também o desfavorecido, aquele que não tem voz, aquele para quem o mundo está em dívida. “O Papa dá voz aos pobres de hoje, “que poucos anos têm para viver nesta terra e não podem continuar a esperar”. A encíclica pede uma maior “ética” nas relações

⁸⁷ *Ibidem*, 158.

⁸⁸ *Ibidem*, 158-159.

⁸⁹ Papa Francisco, Carta encíclica *Laudato Si*, 160 (24 de maio de 2015), disponível em, http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html, acedido em 6-05-2017.

internacionais e fala numa “dívida ecológica”, particularmente entre o Norte e o Sul, que exige respostas de “solidariedade” numa “opção preferencial pelos mais pobres”.⁹⁰

Logo no início da encíclica podemos ler as inquietantes palavras do papa Francisco que acusa o Homem, o ser criado com amor, aquele a quem o Criador deu o cosmos, como o responsável pela destruição do seu próprio lar. “Esta irmã clama contra o mal que lhe provocamos por causa do uso irresponsável e do abuso dos bens que Deus nela colocou. Crescemos a pensar que éramos seus proprietários e dominadores, autorizados a saqueá-la. [...] a nossa terra oprimida e devastada, que « geme e sofre as dores do parto» (Rm 8,22). Esquecemo-nos de que nós mesmos somos terra (cf. Gn 2,7)”.⁹¹

Nós “somos terra”, nós “somos a criação”, nós “somos o cosmos”. O ser humano destrói a casa comum e destrói-se a si mesmo, na medida em que é dependente da criação. Neste jogo, homens e mulheres não souberam jogar, não corresponderam ao amor maternal do criador que tudo colocou ao nosso dispor. Além de destruir o seu lar e de contribuir para a sua própria destruição, o ser humano é responsável também pela destruição do Outro, participante do projeto de Deus. A esta destruição consciente, o Patriarca Bartolomeu, evocado nesta mensagem, chama “pecado ecológico” à degradação infligida à casa comum e acusa homens e mulheres de pecarem também contra Deus.

“[...] «todos, na medida em que causamos pequenos danos ecológicos», somos chamados a reconhecer « a nossa contribuição – pequena ou grande – para a desfiguração e destruição do ambiente » [...]«Quando os seres humanos destroem a biodiversidade na criação de Deus; quando os seres humanos comprometem a integridade da terra e contribuem para a mudança climática, desnudando a terra das suas florestas naturais ou destruindo as suas zonas húmidas; quando os seres humanos contaminam as águas, o solo, o ar...tudo isso é pecado». Porque «um crime contra a natureza é um crime contra nós mesmos e um pecado contra Deus»”.⁹²

No número 67, diz o papa Francisco “Não somos Deus. A terra existe antes de nós e foi-nos dada”.⁹³

⁹⁰ Semanário Ecclesia nº 1485 – 18 de junho 2015 “Laudato Si” Francisco por uma nova ecologia p. 34, disponível em, http://agencia.ecclesia.pt/semanario/netimages/pdf/ecclesia_121_-_18_de_junho_de_2015.pdf, acessado em 05-05-2017.

⁹¹ *Ibidem*, 2.

⁹² *Ibidem*, 8.

⁹³ *Ibidem*, 67.

Esta afirmação tenta justificar o comportamento da humanidade que, durante séculos, à luz das narrativas da criação, considerava que “dominar” era explorar, usurpar, danificar. A interpretação além de estar errada, pretende superar a semântica da palavra, uma vez que o homem e a mulher foram incumbidos de cuidar, velar, amar, respeitar o “jardim” que gratuitamente lhes foi oferecido.

“Na tradição judaico-cristã, dizer «criação» é mais do que dizer natureza, porque tem a ver com um projeto do amor de Deus, onde cada criatura tem um valor e um significado. A natureza entende-se habitualmente como um sistema que se analisa, compreende e gere, mas a criação só se pode conceber como um dom que vem das mãos abertas do Pai de todos, como uma realidade iluminada pelo amor que nos chama a uma comunhão universal”⁹⁴.

Assim, nesta perspectiva de que a criação é o projeto de Deus e o Homem aquilo que ele criou de mais belo, cabe-lhe agora responsabilizar-se pelos males cometidos à “casa comum” e, numa atitude de fé e de esperança, reparar o que puder reparar neste projeto da criação.

Há um grito de esperança nas capacidades humanas que perpassa toda a encíclica, porque o espírito criador confia e acredita que “o ser humano, dotado de inteligência e amor e atraído pela plenitude de Cristo, é chamado a reconduzir todas as criaturas ao seu Criador”⁹⁵.

Síntese

Neste primeiro capítulo apresenta-se a importância de projetar a vida. O Homem, porque é um ser de expectativas, necessita de ter esperança. Acreditar num futuro diferente dá ao ser humano alento para não desistir. Além disso, quem projeta questiona-se, pensa, pergunta. Este processo pode gerar mudança, arrependimento, vontade de agir bem e melhor. Este comportamento transporta em si o conceito de felicidade. Todo aquele que se projeta para o bem, projeta-se para uma vida feliz. Nas várias perspectivas apresentadas anteriormente, é possível perceber que a pessoa é um ser em relação e, como tal, a felicidade é intrínseca ao bem-estar alcançado na reciprocidade das interações.

⁹⁴ *Ibidem*, 76.

⁹⁵ *Ibidem*, 83.

Como ser criado por amor, o Homem torna-se responsável pela criação. É responsável pelo Outro, obra-prima do amor divino, mas também é responsável pelo projeto de Deus.

Neste sentido, este capítulo mostra-nos a verdadeira vocação da humanidade: ser cuidadores do projeto de Deus.

CAPITULO II – O ADOLESCENTE, EXPECTATIVAS E PERSPETIVAS

Tal como aconteceu com a infância, conhecer, compreender e interiorizar uma época que caracteriza uma determinada idade, a adolescência, proporcionou às famílias, à escola e ao próprio adolescente, uma perspetiva diferente sobre as transformações fisiológicas e psicológicas, muito importantes para o desenvolvimento humano da pessoa.

Apesar do conceito de adolescência ser relativamente recente e da sua delimitação depender do contexto, geralmente caracteriza-se por ser uma fase de agitação e tensão, segundo Stanley Hall e Sigmund Freud, citados por Norman A. Sprinthalle e W. Andrew Collins⁹⁶ mas também, segundo Margaret Mead, citada na mesma obra,⁹⁷ possa ser uma fase tranquila se os papéis sociais estiverem bem definidos.

Nos dias de hoje, sabemos que ambas as situações ocorrem concomitantemente, havendo prevalência mais de uma fase ou de outra, consoante as circunstâncias sociais, familiares, económicas e educativas se apresentem favoráveis ou desfavoráveis.

Sendo a adolescência um período de vida que exige dos pais, dos professores e do próprio adolescente uma grande capacidade de adaptação às exigências que esta fase lhes impõe, importa refletir sobre as transformações biológicas e psicológicas, neste processo de aprendizagem sobre o projeto de vida, numa tentativa de perceber quais são as suas perspetivas e expectativas para melhor os conduzir nesta temática.

1. A adolescência, caminho de oportunidades

Para grande parte das pessoas, a adolescência está ligada ao crescimento físico e às transformações fisiológicas que ocorrem na puberdade. Estes dois conceitos, adolescência e puberdade, são, muitas vezes, usados como sinónimos, levando a equívocos, já que se tratam de semânticas diferentes. A puberdade “assinala o fim da pubescência⁹⁸; é nesta altura que é alcançada a capacidade de reprodução⁹⁹; a

⁹⁶ Norman A. Sprinthalle e W. Andrew Collins, *Psicologia do adolescente, Uma abordagem Desenvolvimentista*, tradução de Cristina Maria Coimbra Vieira, 3ª Edição (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003), 11-23.

⁹⁷ *Ibidem*.

⁹⁸ Do latim *pubescentia*, neutro plural substantivado de *pubescente*-, «que tem pelos», participio presente de *pubescere*, «cobrir-se de pelos; chegar à puberdade», Infópedia, dicionário online Porto Editora, disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/pubesc%C3%Aancia>, acedido em 06-04-2017.

adolescência “poderá constituir um estágio real do desenvolvimento humano, ou representar um conjunto de respostas situacionais dadas pelos indivíduos numa fase de transição para a vida adulta, numa dada sociedade ou cultura. É um conceito que depende de cada cultura particular”.¹⁰⁰ Podemos então concluir que a puberdade é apenas uma fase da adolescência e que, em algumas culturas ou etnias, a adolescência não existe, uma vez que as crianças, assim que são púberes, passam a ser adultas.

Como referido anteriormente, a adolescência é marcada por uma característica particular que a explica, e que está ligada às acentuadas modificações corporais. “De acordo com um ponto de vista psicológico a transformação biológica fundamental da adolescência consiste no alcance da capacidade de reprodução ou da maturidade sexual”.¹⁰¹ Porém, as alterações fisiológicas que alteram psicologicamente os adolescentes, abarcam muitos outros elementos para além da capacidade de reprodução. É importante que esta fase da vida seja estudada e compreendida tendo em conta aspetos psicológicos, cognitivos, afetivos e socioculturais. Por conseguinte, a adolescência é um período da vida que exige da pessoa competências para se adaptar às imposições da sociedade, num momento em que está a passar por um processo de transformações biológicas e psicológicas. Claro está que, em virtude de não possuir capacidade de adaptação, muitos adolescentes, vivem esta fase revoltados, angustiados, infelizes.

Se é aceitável que o início da adolescência começa com a puberdade, já o seu término é impreciso, estando sujeito a inúmeras condicionantes. No contexto atual, o facto de a escolaridade obrigatória se ter prolongado no tempo, faz com que o adolescente se mantenha dependente dos pais e da família cada vez até mais tarde. Além disso, o facto de muitos jovens serem demasiado protegidos e infantilizados, ajuda a que estes não desenvolvam capacidades para suportar contrariedades e tensões, tornando-os pouco adaptados e preparados para a vida adulta. Se é aceitável que a adolescência termina quando a pessoa se sente uma individualidade e compreende o seu papel na sociedade, também é notório que esse estágio está cada vez mais difícil de balizar, havendo até situações em que tal parece nunca acontecer.

⁹⁹ Norman A. Sprinthalle e W. Andrew Collins, *Psicologia do adolescente, Uma abordagem Desenvolvimentista*, tradução de: Cristina Maria Coimbra Vieira, 3ª Edição (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003), 45.

¹⁰⁰ *Ibidem*, 5.

¹⁰¹ *Ibidem*, 44.

Inseridos numa *modernidade líquida*,¹⁰² em que temos de educar os nossos jovens, sem esquecer a ambivalência da adolescência – coexistência de desejos e sentimentos díspares e contraditórios, esta fase torna-se terreno fértil para encaminhar, inquietar, enriquecer, dotar, ajudar os adolescentes neste processo de crescimento pessoal, inevitavelmente inserido num projeto de vida.

1.1 A idade da incerteza

Geralmente, a adolescência é considerada uma fase propícia para a formação da identidade. Norman A. Sprinthalle e W. Andrew Collins, debruçam-se sobre o pensamento de Erik Erikson, afirmando que este autor ficou conhecido como “o homem que deu à adolescência uma crise de identidade!”¹⁰³

Segundo Erikson, o crescimento psicológico ocorre através de estádios e fases, ao qual ele define como epigénese. O desenvolvimento não acontece ao acaso nem é automático, ou seja, depende da interação entre a pessoa e o ambiente. Em cada estágio psicossocial, a pessoa é confrontada com desafios singulares ou crises; a resolução bem conseguida dessas crises prepara-o para encarar as tarefas seguintes ligadas ao processo de desenvolvimento. Na adolescência, o desafio, que constitui a formação de uma identidade adulta, resulta da maturação, das expectativas culturais e das pressões sociais. Refere que, um fracasso na formação de uma consciência do eu, forte e coerente, durante a adolescência, tem como consequência uma identidade difusa. O confronto bem sucedido com este desafio dá origem à capacidade para atingir a fidelidade, ou para assumir um compromisso com um conjunto de valores e prioridades, que beneficia tanto o próprio indivíduo como as outras pessoas.¹⁰⁴

Para este autor, referido por Norman A. Sprinthalle e W. Andrew Collins, a adolescência é vista como uma descontinuidade no processo de crescimento. Deste facto, resulta aquilo que ele considera um dos seus pontos críticos, isto é, a resolução da

¹⁰² Termo usado por Zygmunt Bauman para caracterizar uma “sociedade que, tal como os líquidos, se caracteriza por uma incapacidade de manter a forma. Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades autoevidentes”. Cf. Entrevista de Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke, Folha de S. Paulo, São Paulo, domingo, 19 de outubro de 2003, disponível em, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702004000100015, acedido em 08-04-2017.

¹⁰³ Norman A. Sprinthalle e W. Andrew Collins, *Psicologia do adolescente, Uma abordagem Desenvolvimentista*, tradução de Cristina Maria Coimbra Vieira, 3ª Edição (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003), 192.

¹⁰⁴ Cf. *Ibidem*, 238.

crise da identidade pessoal, como sendo a principal tarefa desta fase. O autoconceito do eu, a maneira como nos percebemos e a forma como somos vistos pelos outros, constitui o alicerce da personalidade adulta. Se essa base for coesa, dela resultará uma identidade pessoal sólida; se isso não acontecer, resultará aquilo a que Erikson chama de identidade difusa. Este conceito tenta definir uma busca constante, uma peregrinação à procura do eu. As personalidades difusas não têm raízes, sentem-se alheadas, sem um espaço ao qual sintam que pertencem. Esta sensação de alienação pessoal impede o estabelecimento de um núcleo estável da personalidade¹⁰⁵.

A sociedade ocidental muito tem contribuído para que este período, em que a identidade pessoal deve ter um sentido forte e enraizado, se tenha tornado difícil e hostil para os nossos adolescentes. Profundamente dependentes dos adultos, quer pelo aumento da escolaridade, quer pelo sentido de proteção, como já foi referido, os adolescentes são marginalizados das suas responsabilidades, o que nada abona para um crescimento saudável da sua identidade.

Segundo a perspectiva de Erikson, os adolescentes são apanhados entre dois sistemas principais, que estão em constante mudança. Ele tem de viver com as suas transformações internas, cognitivas e glandulares, ao mesmo tempo que enfrenta um conjunto de regras externas, que são incoerentes e estão em permanente mudança.¹⁰⁶

Devido a estas transformações, em que o adolescente se vê envolvido, entrar nesta fase é como entrar num mundo desconhecido, em que o jovem não possui um guia de orientação, ou um roteiro que o conduza. Além disso, nesta fase, os adolescentes apercebem-se de que os adultos são falíveis, não tem sempre razão, são mentirosos, falsos e que lutam, muitas vezes, arduamente, para colmatar as suas falhas. A descoberta do relativismo, nomeadamente em relação à conduta moral dos adultos, constitui um verdadeiro choque para os adolescentes. Neste contexto, um desenvolvimento pessoal saudável, torna-se adverso. Outra agravante é o facto de, com frequência, os jovens fazerem generalizações que põem em causa os valores morais. A corrupção de um político, de um clube desportista, de um professor, de um padre, alastra-se a todos os outros membros dessas instituições, descredibilizando a autoridade dos adultos que todos os dias tentam ensinar, responsabilizar e conduzir os jovens. Como consequência destas constatações, grande parte dos adolescentes acabam por não confiar nos adultos, nem acreditar em ninguém que seja um pouco mais velho do que

¹⁰⁵ Cf. *Ibidem*, 200.

¹⁰⁶ Cf. *Ibidem*.

eles. Assim, fruto de uma sociedade em permanente mudança, torna-se complexo dar resposta aos problemas da vida diária e do desenvolvimento pessoal, neste contexto difuso e mutável.

Erikson acredita na ideia de que o processo de formação da identidade acontece na adolescência. Como já foi referido, este processo resulta da integração das transformações pessoais, das exigências sociais e das expectativas em relação ao futuro. Quando este processo funciona, é positivo e recíproco, ou seja, há uma unidade entre aquilo que o jovem sente e o reconhecimento dos adultos. Este autor afirma que, depois de a pessoa ter alcançado a identidade, ela não só evita a difusão com também chega à resolução de fidelidade. Para ele, este conceito é visto como uma capacidade superior, uma vez que o adolescente consegue confiar nos outros, em si próprio e até numa causa, não como uma obediência cega, mas como um compromisso de cuidar dos outros. Sem a resolução desta etapa que denomina de fidelidade, Erikson refere que o início da vida adulta será marcado, quer pela timidez (incapacidade de acreditar em si e nos outros), quer pela adesão a ideologias claramente opostas aos princípios éticos e morais universalmente aceites¹⁰⁷.

1.2 Os intervenientes na formação do adolescente. A família, a escola e os amigos

A família tem sido apontada como o “ponto crucial da identidade”.¹⁰⁸ O sentido de pertença e coerência pessoais, que Erikson afirmava ser a fundamental realização da adolescência, depende, em larga medida do desenvolvimento social, intelectual e emocional que é vivenciado no seio familiar.

O ambiente emocional da família, a forma como os pais conduzem e ensinam os filhos, as vitórias e as derrotas observadas no contexto familiar, os valores vividos e transmitidos, são interiorizados pelos jovens, e condicionam a conduta destes, na adolescência. Além disso, a forma como a família reage ao fenómeno adolescência, com todas as mudanças e transformações, é sentida intensamente pelo adolescente.

A família restringe as nossas primeiras interações sociais, assim como os contextos onde acontecem as aprendizagens que adquirimos, quer sobre as pessoas e as situações, quer sobre as nossas capacidades individuais. Estas aquisições têm um grande impacto na nossa personalidade. Talvez por isso é que a influência das aprendizagens

¹⁰⁷ Cf. *Ibidem*, 201-202.

¹⁰⁸ *Ibidem*, 295.

explique por que é que a família afeta muitas das nossas relações e ações, tanto na adolescência como na idade adulta.¹⁰⁹

Para se aferir a influência da família na educação das crianças, eram tidos em consideração, quase exclusivamente, aspetos como as condições sociais e económicas. No entanto, com o crescente número de estudos neste âmbito, passou a valorizar-se outros fatores como os estilos parentais de educação dos filhos.

A psicóloga Diana Baumrind, referenciada por Norman A. Sprinthalle e W. Andrew Collins,¹¹⁰ depois de observar o comportamento de várias crianças, catalogou as famílias da seguinte forma: autoritárias; permissivas e autorizadas.

Nas famílias autoritárias “os pais são rígidos e controladores. Tentam ensinar aos filhos padrões perfeitos de comportamento, e são a favor de medidas punitivas e violentas para impor o respeito”.¹¹¹ Neste tipo de famílias, o ambiente emocional normalmente é frio e distante.

As famílias permissivas, pelo contrário, “fazem poucas exigências aos filhos e raramente utilizam a força ou o poder para alcançarem os seus objetivos a nível educacional”.¹¹²

O terceiro tipo de famílias, as autorizadas, “tem características comuns com os tipos anteriores, todavia, apresentam uma tendência geral consideravelmente diferente. Estes pais possuem limites e expectativas firmes no que diz respeito ao comportamento dos filhos.”¹¹³ A atmosfera, neste tipo de família, é, geralmente, calorosa e de aceitação.

Segundo os estudos¹¹⁴ desta psicóloga, as crianças que demonstraram mais autoconfiança, autocontrolo, curiosidade e satisfação, eram oriundas das famílias autorizadas. Em oposição, as crianças dependentes, submissas, pouco responsáveis e sem objetivos definidos, pertenciam às famílias autoritárias. Por fim, as crianças das famílias permissivas, embora fossem autoconfiantes e independentes, eram pouco responsáveis.

¹⁰⁹ *Ibidem*, 296.

¹¹⁰ Cf. Norman A. Sprinthalle e W. Andrew Collins, *Psicologia do adolescente, Uma abordagem Desenvolvimentista*, tradução de Cristina Maria Coimbra Vieira, 3ª Edição (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003), 298.

¹¹¹ *Ibidem*.

¹¹² *Ibidem*, 299.

¹¹³ *Ibidem*.

¹¹⁴ Estes estudos estão descritos na obra que serve de referência a esta temática. Cf. Norman A. Sprinthalle e W. Andrew Collins, *Psicologia do adolescente, Uma abordagem Desenvolvimentista*, tradução de Cristina Maria Coimbra Vieira, 3ª Edição (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003), 297.

Para esta autora, os seus estudos em crianças são importantes uma vez que permitem estabelecer conexões entre os ambientes familiares e os comportamentos dos adolescentes.

Uma outra autora, Glen Elder¹¹⁵, num estudo semelhante ao de Diana Baumrind, tentou perceber como os diferentes tipos de pais reagem às transformações da adolescência. Neste estudo, as descrições que os adolescentes fizeram dos pais permitiu classificá-los como autocráticos (semelhantes aos pais autoritários de Baumrind), democráticos (semelhantes aos pais autorizados) ou permissivos.

Elder acreditava que a distinção entre os pais autocráticos e os democráticos era a maneira como exerciam a autoridade. Nas famílias democráticas os pais exercem o seu poder encorajando os filhos a questionarem os seus comportamentos, sendo a palavra final sempre a dos pais. Nas famílias autocráticas, os pais não autorizam que os filhos a expressem a sua opinião sobre determinado comportamento, nem permitem que o adolescente controle as próprias atitudes. Por conseguinte, os pais democráticos educam e esclarecem, ao mesmo tempo que respeitam o próprio adolescente. Os pais autocráticos forçam e depreciam os pontos de vista e os sentimentos dos filhos.¹¹⁶

Os resultados de Elder explicam que os adolescentes provenientes de famílias democráticas são mais autoconfiantes e independentes do que os adolescentes pertencentes a famílias autocráticas. Além disso, quanto mais os pais respeitam as opiniões dos adolescentes, mais estes querem ser parecidos com eles.

Assim, as famílias autorizadas, neste estudo, aparecem como potenciadoras de comportamentos saudáveis ou normais. Esta tipologia de família, ao preocupar-se e interessar-se pelos comportamentos dos filhos e das suas consequências, está a ensinar-lhes diferentes padrões de responsabilidade social e de interesse pelos outros. Os pais autoritários e os permissivos podem mostrar-se mais indiferentes ou menos interessados pelos filhos e, por conseguinte, não constituem sólidos modelos de responsabilidade e sensibilidade social para os adolescentes.¹¹⁷

¹¹⁵ Glen Elder é citada pelos autores já apontados e os seus estudos estão evidenciados na obra já aqui referenciada. Cf. Norman A. Sprinthalle e W. Andrew Collins, *Psicologia do adolescente, Uma abordagem Desenvolvimentista*, tradução de Cristina Maria Coimbra Vieira, 3ª Edição (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003), 300.

¹¹⁶ Cf. Norman A. Sprinthalle e W. Andrew Collins, *Psicologia do adolescente, Uma abordagem Desenvolvimentista*, tradução de Cristina Maria Coimbra Vieira, 3ª Edição (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003), 301.

¹¹⁷ *Ibidem*.

Para o psiquiatra português Daniel Sampaio, muitos dos problemas que os adolescentes apresentam estão nos pais. Afirma que é demasiado habitual os adultos não ouvirem. Diz que é preciso “ir reformulando e pondo questões, que obrigam o adolescente a refletir”.¹¹⁸ Refere ainda que por de trás de um jovem problemático haverá sempre pais pertencentes a estes modelos educativos: ou permissivos, que originam jovens exigentes e ditadores, ou repressivos, que acabam por gerar adolescentes agressivos e desafiadores.

Em geral, trata-se de não perder o pé. De exercer a dúplice e contraditória tarefa de dar autonomia sem deixar de controlar. De traçar fronteiras e permitir a liberdade dentro delas. De transmitir que há coisas que não são negociáveis. De exercer a atenção e a concentração. O adolescente, por regra, nunca estará satisfeito.¹¹⁹

Na Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Amoris Laetitia*, no capítulo VII, o papa Francisco começa por colocar a tónica na educação dos filhos, como sendo responsabilidade primordial dos pais.

Desta forma, a família deve ser um apoio, um acompanhamento, um guia e para isso, deve reinventar os seus métodos e encontrar novos caminhos. Por isso deve estar vigilante pois o abandono nunca é sadio. Os pais devem orientar os filhos na formação ética, na formação moral, na educação sexual e na transmissão da fé. Esta tarefa exigente, difícil e nunca acabada, consegue-se através do diálogo, do exemplo, da transmissão de valores, da partilha, do respeito e da ajuda.

Segundo as nomenclaturas apresentadas anteriormente, o papa Francisco também indica como modelo, o da família democrática e nunca uma permissiva.

O que interessa acima de tudo é gerar no filho, com muito amor, processos de amadurecimento da sua liberdade, de preparação, de crescimento integral, de cultivo da autêntica autonomia. Só assim este filho terá em si mesmo os elementos de que precisa para saber defender-se e agir com Inteligência e cautela em circunstâncias difíceis.¹²⁰

¹¹⁸ Retirado da reportagem “Como educar um teenager sem ficar à beira de um ataque de nervos”, Expresso, Luciana Leiderfarb, 29.10. 2009, disponível em http://expresso.sapo.pt/life_style/familia/como-educar-um-teenager-sem-ficar-a-beira-de-um-ataque-de-nervos=f542739, acedido em 04-04-2017.

¹¹⁹ *Ibidem*.

¹²⁰ Papa Francisco, Exortação Apostólica Pós Sinodal *Amoris laetitia*, 261 (19 de março de 2016), disponível em http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html, acedido em 06-05-2017.

Por conseguinte, os padrões de vida que a família adota são de suma importância, uma vez que estes se repercutem na personalidade dos seus filhos. Além disso, os valores transmitidos no seio familiar serão cruciais para a consciência social dos adolescentes e o respeito pelo Outro, que se evidenciará não só nesta fase, como também na idade adulta. A este respeito, importa realçar as palavras do santo Papa João Paulo II, da exortação apostólica *Familiaris Consortio*, de 22 de novembro de 1981, que apresentam uma mensagem pertinente, atual e de grande valor para as famílias, pois são estas a primeira e a mais importante escola dos seus filhos, cuja tarefa os pais não podem delegar nas outras instituições.

Numa sociedade agitada e desagregada por tensões e conflitos em razão do violento choque entre os diversos individualismos e egoísmos, os filhos devem enriquecer-se não só do sentido da verdadeira justiça que, por si só conduz ao respeito pela dignidade pessoal de cada um, mas também e, ainda mais, do sentido do verdadeiro amor, como solicitude sincera e serviço desinteressado para com os outros, em particular os mais pobres e necessitados. A família é a primeira e fundamental escola de sociabilidade: enquanto comunidade de amor, ela encontra no dom de si a lei que a guia e a faz crescer. O dom de si, que inspira o amor mútuo dos cônjuges, deve pôr-se como modelo e norma daquele que deve ser atuado nas relações entre irmãos e irmãs e entre as diversas gerações que convivem na família. E a comunhão e a participação quotidianamente vividas na casa, nos momentos de alegria e de dificuldade, representam a mais concreta e eficaz pedagogia para a inserção ativa, responsável e fecunda dos filhos no mais amplo horizonte da sociedade.¹²¹

Relativamente à Escola, é inegável a sua influência na formação da personalidade do adolescente. Como sabemos, as interações entre o adolescente e o ambiente, serão cruciais no seu crescimento. No entanto, nem todas as conexões estabelecidas serão favoráveis.

Fortemente ligada ao ensino, a escola, local onde se aprendia a ler, a escrever e a contar, passou a ser uma instituição multifunções, uma ponte entre os estudantes, a família e a sociedade. A ela são pedidas muitas responsabilidades, havendo casos em que ensinar é praticamente o último objetivo, dadas as carências sociais, económicas e parentais apresentadas pelos alunos. Aparece como salvadora dos problemas da

¹²¹ Papa João Paulo II, Exortação Apostólica *Familiaris Consortio*, 37 (22 de novembro de 1981), disponível em http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio.html, acedido em 06-05-2017.

sociedade, não sendo esse o primordial objetivo da escola. No entanto, este paradigma coloca desafios à escola, aos quais ela tenta dar resposta.

Perante este cenário de escola multifunções, apareceu também a necessidade de se preparar os alunos para uma sociedade global, que se quer inclusiva e multicultural, uma sociedade respeitadora, onde é reconhecido o valor do Outro.

Neste sentido são várias as organizações que falam de educação integral e apontam essa tarefa também à escola. É o caso da Conferência Episcopal Portuguesa, que na Carta Pastoral intitulada Educação: Direito e dever – Missão nobre ao serviço de todos, publicada em 2002, falam abertamente desta missão que também pertence à escola

Para cumprir a sua missão de educar para a cidadania, os projetos e as comunidades educativas têm de contemplar o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos, mas também o aprender a ser. Sem esta consciência personalista, sem o crescimento pessoal de uma verdadeira estrutura autónoma vertebrada por valores e convicções, os cidadãos não ultrapassarão o limiar de indivíduos enquadrados nas estruturas cívicas como consumidores passivos dos esquemas sociais apresentados.¹²²

A par desta vontade de promover estudantes cívicos e mais conscientes daquilo que os rodeia, a escola é ainda muito importante na transmissão de conhecimentos que serão imprescindíveis para o desenvolvimento do estudante em particular, mas também para toda a sociedade em geral. É nesta instituição que grande parte das crianças, adolescentes e jovens aprendem conhecimentos e adquirem competências que dificilmente iriam conseguir noutra ambiente. Além disso, estes ensinamentos constituem ainda o substrato que moldará a consciência social e coletiva do estudante, e que contribuirá para a consolidação das sociedades, democráticas ou autoritárias, consoante aquilo que lhes é transmitido. Além disso, a escola apresenta-se ainda, para muitos alunos, como uma oportunidade para quebrar com situações económicas e sociais desfavoráveis e precárias. Não é por acaso que, na nossa cultura, muitas famílias ainda se sacrificam para que os seus filhos possam ter um curso superior.

Em suma, a influência da escola faz-se notar através das suas estruturas, das conexões que estabelece com outras instituições, das atividades que valoriza, dos

¹²² Carta Pastoral da Conferência Episcopal Portuguesa, *Educação: Direito e dever – Missão nobre ao serviço de todos*, 2002, disponível em, <http://www.agencia.ecclesia.pt/noticias/documentos/educacao-direito-e-dever-missao-nobre-ao-servico-de-todos/>, acedido em 04-04-2017.

ensinamentos que veicula e dos valores que transmite. Por isso é que estes se devem basear em princípios universalmente aceites e eticamente irrepreensíveis.

Para concluir esta abordagem sobre os intervenientes que contribuem para a formação do adolescente, importa ainda tecer algumas considerações sobre o grupo.

O grupo, os colegas, os amigos são, muitas vezes, um problema para as famílias, que veem nestas relações uma influência negativa. Se esta preocupação é legítima, também é verdade que os amigos podem contribuir positivamente para o desenvolvimento do adolescente, através de variadíssimas formas, que não são viáveis para os pais. De qualquer forma, esta tensão existe, porque os pais têm consciência de que, a família a escola e os amigos são os grupos mais preponderantes no desenvolvimento da pessoa. Por isso é que é tão preocupante aquele adolescente que não tem amigos, como aquele que se deixa influenciar cegamente pelo grupo.

É comum que os adolescentes passem grande parte do seu tempo com colegas da mesma idade, ainda que, nos dias de hoje, isso aconteça através das redes sociais. Em muitos casos, passam mais tempo com os amigos ou sozinhos, do que com a família. Este facto é um dos aspetos mais significativos das experiências da adolescência e que as distingue claramente da infância. Alguns autores referem-se a esta fase como “o alargamento do mundo social,”¹²³ devido aos diversos contactos que acontecem na adolescência. Normalmente estes contactos são estabelecidos entre adolescentes da mesma classe social e da mesma raça. Além disso, no início desta fase, os grupos são formados por elementos do mesmo sexo.

Tal como acontece em outros períodos da vida, na adolescência também há aceitação ou rejeição, por parte dos pares.

A aceitação social, normalmente, envolve a atração física e comportamentos padronizados que demonstrem amizade, competência e sociabilidade. Os comportamentos negativos e as atitudes que fogem deste padrão conduzem, normalmente, a situações de rejeição. No entanto, não há indicadores seguros que indiquem o êxito a nível social. Um dado importante apontado pelos investigadores prende-se com a compreensão interpessoal dos adolescentes. Quanto maior for esta capacidade, maior será a sua aceitação social.¹²⁴

¹²³ Norman A. Sprinthal e W. Andrew Collins, *Psicologia do adolescente, Uma abordagem Desenvolvimentista*, tradução de Cristina Maria Coimbra Vieira, 3ª Edição (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003), 359.

¹²⁴ Cf. *Ibidem*.

Outra característica típica da adolescência é a popularidade, que nada tem que ver com a aceitação social. O adolescente popular é aquele que é procurado pelos outros, enquanto a aceitação diz respeito às características que são comuns no grupo. No caso dos rapazes a popularidade está ligada ao desporto; nas raparigas à liderança e ao sucesso escolar.

Como já foi referido, o grupo é constituído por adolescentes que partilhem as mesmas características, havendo regras dentro do grupo. Por exemplo, para continuar a pertencer ao grupo, no caso das raparigas é valorizado o aspeto físico; nos rapazes a proeza atlética. Porém, o fator mais comum é a eficiência com que os membros do grupo são capazes de tomar decisões na concretização de tarefas comuns. Quem demonstra ter esta capacidade, tal como acontece com os adultos, possui o poder. Os grupos na adolescência são fechados, com regras implícitas, o que difere dos grupos da infância, em que o objetivo é satisfazer uma necessidade momentânea, isto é, ter alguém com quem brincar, independente das características que possui.

Os amigos, que nem sempre são os elementos do grupo, são descritos como aquelas pessoas que tem sentimentos e pensamentos comuns. Os amigos normalmente não competem entre si e comportam-se de forma mais equitativa que os outros colegas. Também é visível uma diferenciação entre rapazes e raparigas. Os rapazes centram-se mais em atividades comuns e as raparigas em compromissos interpessoais.¹²⁵

Embora se pense que as amizades sejam escolhidas pela semelhança intelectual, nada prova esse facto, uma vez que há outros aspetos mais valorizados pelos adolescentes. Os interesses em comum são os mais preponderantes e são estes que influenciam, reciprocamente, as escolhas dos jovens. Compartilhar é a base da correlação emocional que os adolescentes, normalmente, esperam dos amigos. São relevantes sentimentos como a lealdade, a fidelidade e o respeito pela confiança. Por conseguinte, para os adolescentes, a intimidade faz parte daquilo que eles consideram amizade. Esta intimidade é a razão pela qual as amizades são tão importantes nesta fase e ocupam tanto tempo na vida dos adolescentes.

Segundo o psiquiatra Harry Stack Sullivan, citado por Norman A. Sprinthall e W. Andrew Collins,¹²⁶ a amizade na pré-adolescência e na adolescência, satisfaz uma necessidade psicológica básica que é comum a todas as pessoas: a necessidade de vencer a solidão. De acordo com Sullivan, ao ultrapassarem a solidão pelo

¹²⁵ Cf. *Ibidem*, 361-363.

¹²⁶ Cf. *Ibidem*, 368.

estabelecimento de amizades próximas com colegas do mesmo sexo, os jovens desenvolvem uma capacidade psicológica que lhes permite alcançar a intimidade.

A intimidade aparece tanto como uma das fontes como um dos objetivos da formação da identidade na adolescência. Para David Elkind, referido pelos mesmos autores, a intimidade é importante para uma melhor compreensão do eu e do outro. Para Erik Erikson, autor já aqui referido e citado na obra de Norman A. Sprinthall e W. Andrew Collins,¹²⁷ a intimidade, no princípio da vida adulta, deve ser edificada sobre uma sólida realização da identidade que possibilita ao indivíduo participar em relações de partilha com os outros, sem se sentir excessivamente vulnerável em termos pessoais. Em certo sentido, na pré-adolescência e na adolescência, os indivíduos desenvolvem-se psicologicamente, compartilhando pensamentos e sentimentos com as pessoas com quem tem algo em comum e esse desenvolvimento prepara-os para posteriores relações de partilha, ao longo da vida.

É por isso que a rejeição é tão marcante na formação da identidade e, posteriormente, nos relacionamentos desenvolvidos.

Mas como é que os colegas exercem influência na formação da identidade? Esta influência pode ser de dois tipos: informal e normativa.¹²⁸ Quanto à influência informal, os colegas funcionam como fontes de conhecimento sobre padrões comportamentais, atitudes, valores e consequências dos mesmos em diferentes situações. No que concerne à influência normativa, esta acontece quando os colegas exercem pressão social sobre os adolescentes, para que estes se comportem segundo os padrões adotados pelos outros elementos.

Estes tipos de influência envolvem diferentes processos, com muita relevância no desenvolvimento de uma consciência do eu, que serão fundamentais para a aquisição de um forte sentido de identidade. Estes processos sociopsicológicos são a comparação social e a conformidade.

O processo designado por comparação social acontece quando o comportamento e as capacidades dos outros constituem os termos de comparação, através dos quais os adolescentes se autoavaliam. Este processo, embora aconteça com os adultos e as crianças, tem especial relevo na adolescência porque é nesta fase que a consciência do eu, dos outros e dos sistemas sociais aparecem como algo relativamente novo. No entanto, esta nova sensibilidade às comparações sociais, pode ter implicações tanto

¹²⁷ Cf. *Ibidem*.

¹²⁸ Cf. *Ibidem*, 376.

positivas como negativas. Por exemplo, se um adolescente, que sempre se sentiu inferior, ao comparar-se com os outros verificar que também é atraente e competente, aumentará a sua autoestima e passará a confiar mais em si próprio. Por outro lado, se um adolescente adotar um comportamento de risco, só para obter determinado estatuto dentro do grupo, poderá ser recompensado por este, mas irá sofrer as consequências desse comportamento que, normalmente, associado a baixa auto estima e pais autoritários, prejudicará o seu desenvolvimento.¹²⁹

A conformidade é a adoção do mesmo comportamento ou atitudes que os outros têm. Ao contrário da comparação social que implica adotar determinados comportamentos e que, seguramente, conduzirão à alteração da autoestima e da autoimagem, a conformidade nem sempre envolve uma comparação social. Os adolescentes podem apresentar o mesmo comportamento dos indivíduos que os rodeiam, devido ao facto de terem sido previamente ensinados a comportar-se dessa forma. Pode ainda suceder que esse tipo de comportamentos seja o resultado das recompensas e punições dadas pelos colegas ou pelos adultos.¹³⁰

Desta forma, podemos concluir que todas as pessoas apresentam uma certa conformidade quanto às influências dos outros.

Além da influência da família, da escola e dos amigos na construção da identidade do adolescente, também é observável, atualmente, o domínio das redes sociais, do telemóvel, da internet, da tecnologia, dos videojogos, dos filmes e séries que estão presentes nas nossas casas dia e noite, sem interrupção, sem descanso nem pausas para pensar. As tecnologias impõem-se já não como uma influência, mas como uma ditadura. E se há elementos positivos em tudo aquilo que nos rodeia, e com os quais podemos sempre aprender alguma coisa, neste domínio os efeitos devastadores são enormes. Neste tempo em que vivemos, *tempo de ressentimento e de sobressalto*¹³¹ a informação veiculada por estes sistemas é tanta e de tão má qualidade que, em vez de informar desinforma e deforma. Ou seja, o que está a acontecer com os nossos adolescentes é uma autêntica lavagem cerebral, semelhante à que aconteceu com as ideologias ditatoriais do século XX. A informação recebida tem a força de uma ideologia que os jovens não questionam, não poem em causa, não fazem comparações

¹²⁹ Cf. *Ibidem*, 377.

¹³⁰ Cf. *Ibidem*, 380.

¹³¹ Expressão usada por Isabel Varanda, e que explica as múltiplas e complexas questões sociais, num artigo intitulado “Questões sociais do nosso tempo”, *THEOLOGICA*, 2ª série, 40, 1 (2005), 71.

porque não possuem estruturas psicossociais estáveis e definidas. Segundo Edgar Morin, uma ideologia “é um sistema de ideias feito para controlar, acolher e recusar informação”.¹³² Toda a informação é assimilada ou descartada não havendo lugar para o pensamento crítico. Não há tempo nem silêncio. “O mundo perdeu a capacidade de reparar em coisas fundamentais, ou mesmo gravíssimas, simplesmente porque não para a olhá-las”.¹³³

As redes sociais não permitem uma confrontação com o Outro ou com o seu pensamento. Sem esta confrontação, ideal para resolver conflitos e aprender a escutar, a pessoa não cresce e não se liberta do seu egocentrismo infantil.

As redes sociais não ensinam a dialogar porque é muito fácil evitar a controvérsia... Muita gente as usa não para unir, não para ampliar seus horizontes, mas ao contrário, para se fechar no que eu chamo de zonas de conforto, onde o único som que escutam é o eco de suas próprias vozes, onde o único que veem são os reflexos de suas próprias caras. As redes são muito úteis, oferecem serviços muito prazerosos, mas são uma armadilha.¹³⁴

Neste contexto, as redes sociais e a sua influência são de tal forma preocupante que cabe aos pais e à escola dotar os adolescentes de referências éticas, morais e sociais, capazes de desenvolver pensadores ativos e críticos, conscientes do mundo que os rodeia e do Outro. Para que não se perca o verdadeiro e último valor pelo qual fomos criados e para o qual temos vocação, termino, neste ponto, citando Isabel Varanda, acerca do mundo virtual, e dos perigos que este encerra nos relacionamentos intra e interpessoal.

Ganha-se muito, mas perde-se o cheiro das coisas, a densidade dos espaços, os sons, o ar puro ou poluído, os sorrisos, as vozes irritadas ou amáveis, a relação interpessoal, os olhos nos olhos, a percepção das emoções do outro. Sistema desencadeante de um empobrecimento e progressiva atrofia de competências específicas do humano: o sentido do outro, a relação interpessoal e comunitária, a afetividade, a relação com o meio ambiente natural.¹³⁵

¹³² Edgar Morin, *As grandes questões do nosso tempo* (Lisboa: Editorial Notícias, 1981), 30.

¹³³ Luís Sepúlveda e Carlos Petrini, *Uma ideia de felicidade* (Porto: Porto Editora, 2014), 39.

¹³⁴ Entrevista a Zygmunt Bauman: “As redes sociais são uma armadilha”, *El País*, 9 janeiro 2016, disponível em http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/cultura/1451504427_675885.html, acessado em 06-04-2017.

¹³⁵ Isabel Varanda, “Questões sociais do nosso tempo”, *THEOLOGICA*, 2ª série, 40, 1 (2005), 72.

2. O Outro, causa ou consequência do projeto

“Deus criou o ser humano à sua imagem, criou-o à imagem Deus; Ele os criou homem e mulher” (Gn 1,27). Já aqui foi referido, no ponto 3.1. do capítulo I, que a vocação do Homem reside na relação, relação pessoal, íntima e amorosa porque foi criado por amor. O ser humano, criado à imagem de Deus, é chamado a responder livremente, porque é um outro e não extensão de Deus, ao próprio Deus.

O seu ser pessoa – a sua personalidade ou personalidade – é um dos primordiais elementos da sua correspondência a Deus, enquanto sua imagem. E esse ser-pessoa, enquanto ser livre e responsável, realiza-se já na sua relação a Deus, a qual constitui a identidade humana primordial, como um ser da relação livre com Deus, isto é, um ser autónomo.¹³⁶

No entanto, ser imagem possui ainda uma outra valência. Assim como o Homem está ligado a Deus, também está ligado ao Outro. É a valência da relacionalidade. O ser humano enquanto pessoa à imagem e semelhança de Deus, é, precisamente, ser chamado a ser relacional. É o que nos transmite o livro do Génesis, quando expõe a criação do ser humano como homem e mulher. “Nessa diferença relacional fundamental está expressa a relacionalidade de todo ser humano, como sua identidade primordial”.¹³⁷

É nesta relação que o ser humano se realiza como ser a partir de Outro, com Outro e para Outro. Neste sentido, e porque vivemos num contexto em que a individualidade do Outro não é reconhecida como tal, importa compreender o seu valor na formação da identidade da pessoa, essencial para a sua felicidade.

2.1. *Relação interpessoal no desenvolvimento do adolescente*

Para o ser humano, a questão da identidade pessoal, fundamental para o conhecimento ou reconhecimento de si, como alguém detentor de identidade, repercutir-se-á na sua realização, na sua felicidade.

A nossa identidade é-nos dada pelo sentimento que temos de nós, isto é, “sentimo-nos sendo, e sentimo-nos sendo nós mesmos, seres pessoais distintos de outros e com uma identidade própria”.¹³⁸

Nesta questão do sentir, há a consciência de um sentimento, que compromete a relação à totalidade da existência, uma vez que só assim nos percebemos nós próprios,

¹³⁶ João Duque, “Vocação – uma voz que vem de longe...”, *THEOLOGICA*, 2ª Série, 40, 2 (2005), 255.

¹³⁷ *Ibidem*.

¹³⁸ João Duque, “Do sentimento de si ao sentimento do Outro”, *THEOLOGICA*, 2ª Série, 46, 1 (2011), 17.

com uma identidade distinta. Sendo assim, nesta consciência de uma identidade, há o *eu* que sente, base da consciência e não seu resultado, e aquele que é sentido, o *si* ou o *mim*, de uma identidade própria (porque eu sinto-me a mim).¹³⁹ Segundo João Duque, *sentir-se* pressupõe uma alteridade, ou seja, este *mim* é já um outro em relação ao *eu*. Deste modo, a atividade do sentimento é aberta e não pode ser encerrada num círculo fechado sobre si mesmo.

Este eu é afetado pelo exterior, porque vive num mundo, em que as coisas produzem um sentido para si. No entanto, “a presença de uma alteridade na constituição do sentimento de mim é sobretudo notória na relação aos outros humanos”.¹⁴⁰ Embora saibamos, relativamente ao conhecimento, que a relação entre mim e o outro é circular, isto é, aquilo que eu conheço de mim depende daquilo que conheço do Outro, e o que conheço do Outro depende daquilo que conheço de mim, existe uma altura em que o Outro se sobrepõe no conhecimento que tenho de mim: é no nível ético. Ou seja, a minha identidade ética afere-se pela forma como respondo à presença do outro.

A presença do Outro é decisiva no sentimento que temos de nós mesmos, neste processo já aqui referido de vocação. “O processo vocacional é complexo porque, de facto, a voz que nos chama a sermos nós mesmos é, ao mesmo tempo, uma voz exterior a nós e presente no mais íntimo de nós”.¹⁴¹ Neste sentido, eu sou quem sou, na forma como respondo continuamente a vários aspetos de uma vocação perseverante. O sentimento de mim, a minha identidade, eu mesmo, é, assim, uma resposta a um apelo do Outro primordial, que encerra em si, já uma resposta aos apelos dos outros, que comigo fazem parte da história da humanidade.

A relação eu-Outro, segundo Emmanuel Levinas, não é uma relação de conhecimento, porque o Outro não é objeto de pensamento. O Outro está fora do meu domínio, está para além da minha inteligência. “Outrem não pode ser contido por mim, seja qual for a extensão dos meus pensamentos que assim nada limita: ele é impensável, é infinito e reconhecido como tal. Esse reconhecimento não se traduz de novo como pensamento, mas como moralidade”.¹⁴² A relação eu-Outro aparece como ética. Não

¹³⁹ Cf. *Ibidem*, 19.

¹⁴⁰ *Ibidem*, 22.

¹⁴¹ *Ibidem*, 23.

¹⁴² Emmanuel Levinas, *Totalidade e Infinito*, Tradução de José Pinto Ribeiro (Lisboa: Edições 70, 1980), 209.

aparece como conhecimento porque o Outro é rosto que “exprime a minha impossibilidade moral de reduzir ao nada”.¹⁴³

Esta assunção do Outro, que escapa ao domínio do meu poder, impele-me à responsabilidade, faz de mim um ser responsável e “é paz”.¹⁴⁴ Ser eu é ser responsável diante do Outro, e essa relação, em *Totalidade e Infinito* é designada de “desejo metafísico”¹⁴⁵, que faz do eu um escolhido, um ser impar, não porque pode dominar ou governar, mas porque nele versa a missão de “servir o pobre, o estrangeiro, a viúva e o órfão. Só assim, pela moralidade, no universo, se produzem Eu e os Outros”.¹⁴⁶

Nesta relação eu-Outro, o eu não consegue ficar alheio, tem de responder, é responsável. Esta responsabilidade que o eu tem pelo Outro é que faz do eu uma subjetividade, é uma responsabilidade infinita, indeclinável porque ninguém o pode fazer em lugar do eu. Ser eu é ser responsável. Diante do outro, o eu está vocacionado, desde sempre, a esta responsabilidade. Nesta lógica da responsabilidade, também sou responsável pelo sofrimento do Outro, ou seja, “o sofrimento do outro tem sempre algo a ver comigo, na medida em que sou responsável por ele”.¹⁴⁷ Assim, a interpelação feita a Caim, “Onde está o teu irmão Abel?” (Gn 4,9), é colocada, diariamente, a cada um de nós.

Numa entrevista feita a José Gil, filósofo e ensaísta português, intitulada *O homem que não procura a felicidade*, podemos ler a seguinte resposta à pergunta “é um homem feliz?”:

Não quero ser grandiloquente nem demagógico, mas não é possível ser feliz quando crianças, como ontem no Iraque, rebentam, explodem. O Iraque somos nós. Mas é possível estar em estado de beatitude e saber que há esse mal no mundo. Ser feliz? Não sou. Não sou infeliz. Procuro outra coisa.¹⁴⁸

Há uma responsabilização até por aquilo de que não temos culpa. Segundo Levinas, “sou responsável de uma responsabilidade total, que responde por todos os

¹⁴³ *Ibidem*, 211.

¹⁴⁴ *Ibidem*, 182.

¹⁴⁵ *Ibidem*, 21.

¹⁴⁶ *Ibidem*, 223.

¹⁴⁷ João Duque, “Do sentimento de si ao sentimento do Outro”, *THEOLOGICA*, 2ª Série, 46, 1 (2011), 28.

¹⁴⁸ Entrevista a José Gil, “O homem que não procura a felicidade”, Anabela Mota Ribeiro, Público. 03.01.2010, disponível em <https://www.publico.pt/sup-publica/jornal/jose-gil-o-homem-que-nao-procura-a-felicidade18491765>, acedido em 08-04-2017.

outros e por tudo o que é dos outros, mesmo pela sua responsabilidade a mais do que todos os outros”.¹⁴⁹

Ora, esta responsabilidade que afirma a identidade do eu humano, foi descuidada e abandonada. As sociedades contemporâneas, cheias de comunicação e tecnologia, ao contrário do que se pensava, acabaram por criar um estado de solidão e de abandono crônicos, em relação ao Outro.

O mundo virtual criou um novo habitat para o ser humano, caracterizado pelo encapsulamento sobre si mesmo e pela falta do toque, do tato e do contacto humano. Essa antirrealidade afeta a vida humana naquilo que ela possui de mais fundamental: o cuidado e a com-paixão.¹⁵⁰

Apesar da sociedade materialista e racionalista desvalorizar o afeto, a sensibilidade, o sentimento, o cuidado não pode ser erradicado porque é essencial. Ele irrompe do Homem e para o Homem, sempre que a crise se abate sobre a humanidade. Neste sentido, e porque vivemos num mundo plural, é necessário despertar os nossos jovens da *iliteracia emocional*¹⁵¹ em que vivem, moldá-los para uma ética em que o Outro é visível, uma ética da hospitalidade.

Esta forma de ver o Outro, como hóspede, ou como estranho não é novo e aparece nas mitologias e na Bíblia, havendo regras e sanções para o acolhimento daquele que eu não conheço, daquele que eu não posso possuir.

Só o ser humano contém esta particularidade de compreender esta experiência do estranho. É uma constante na antropologia, e, por isso, quem age e pensa sobre o estranho, conseguirá compreender-se a si próprio.

A ética da hospitalidade apresenta-se, segundo Jaques Derrida, como uma ética da contrariedade, uma ética eminentemente paradoxal, ou aporética,¹⁵² porque é vista quase como impossível de se praticar. Esta conceção de Derrida apresenta a hospitalidade como incondicional relativamente ao Outro, ou seja, não é uma simples aceitação, ou uma certa tolerância, mas sim uma concordância desprendida, em que há

¹⁴⁹ Emmanuel Levinas, *Ética e Infinito* (Lisboa: Edições 70, 1982), 91.

¹⁵⁰ Leonardo Boff, *Saber Cuidar: Ética do humano - compaixão pela terra* (Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999), 1. Disponível em <http://www.profdoni.pro.br/home/images/sampledata/2015/livros/sabercuidar.pdf>, acedido em 07-04-2016.

¹⁵¹ Expressão usada por Isabel Varanda, em *Iliteracia emocional no Ocidente. Razão de um sobressalto que vai até Deus, Memória X* (2003), 11-20, e que designa o défice de educação emocional presente na sociedade atual, que valoriza, preferencialmente, a inteligência cognitiva.

¹⁵² Cf. Anne Dufourmantelle e Jacques Derrida, *Da Hospitalidade*, Tradução: Fernanda Bernardo (Viseu, Palimage Editores, 2003), 57.

risco, porque o que acolhe torna-se vulnerável, e expõe-se radicalmente ao Outro. É paradoxal porque sem este risco, inerente à experiência do encontro com o Outro, não é possível uma relação ética de hospitalidade.

Nas palavras de Levinas, na relação ética, “o poder do Eu não percorrerá a distância indicada pela alteridade do Outro”,¹⁵³ isto é, a relação com o Outro é vista como acolhimento da alteridade, como acolhimento do sentido ético de rosto. “O rosto é significação, e significação sem contexto. [...] o rosto não é “visto”. Ele é o que não se pode transformar num conteúdo [...] é o incontível”.¹⁵⁴

Assim, a exposição e abertura ao Outro, que está diante de nós, determina o primeiro sentido de acolhimento à alteridade como acontecimento ético. Uma abertura ao estrangeiro, como Outro, é aceitá-lo na sua integridade, não como um ser abstrato, mas reconhecendo-o como alguém. No pensamento de Levinas, a hospitalidade ao Outro, só é concebível numa relação de proximidade, face a face, “numa relação não simétrica ou intersubjetiva, porque se tornou responsável por outrem sem esperar a recíproca”.¹⁵⁵

Também na Parábola do Bom Samaritano (Lc 10,25-37), é possível ver esta ética da hospitalidade, a aceitação incondicional do Outro, do estranho, do estrangeiro.

A história contada por Jesus, à pergunta maliciosa do legista, “E quem é o meu próximo?” (Lc 10,29), foi pedagogicamente conduzida para que este ficasse “a saber talvez mais do que queria fazer, e talvez menos do que queria saber. Ficou a saber o que fazer para ser o próximo de alguém; não sabemos, porém, se terá ficado a saber quem era o seu verdadeiro próximo, o único que nos pode fazer próximos”.¹⁵⁶ Percebemos que as perguntas feitas pelo legista, “Mestre, que hei de fazer para possuir a vida eterna?” (Lc 10,25) e “Quem é o meu próximo?” (Lc 10,29), mostram um legista centrado numa lógica do egoísmo, de alguém que vive centrado em si, cheio de confiança, autossuficiente e arrogante. Alguém que não compreende a alteridade do Outro.

¹⁵³ Emmanuel Levinas, *Totalidade e Infinito*, Tradução de José Pinto Ribeiro (Lisboa: Edições 70, 1980), 26.

¹⁵⁴ Emmanuel Levinas, *Ética e Infinito* (Lisboa: Edições 70, 1982), 78.

¹⁵⁵ *Ibidem*, 90.

¹⁵⁶ Dom António Couto, “Desafios bíblicos à prática da vida humana e cristã: Uma leitura de Lc 10,25-37”, disponível em <http://www.capuchinhos.org/attachments/article/834/Par%C3%A1bola%20bom%20samaritano.pdf>, acedido em 04-04-2017.

O paradigma apresentado por Jesus mostra um homem que foi assaltado, no seu percurso de Jerusalém para Jericó, e que foi despojado dos seus bens e mal tratado fisicamente. Este homem, sem nome mas com rosto, sinédoque de toda a humanidade, apenas foi visto pelos salteadores como um objeto. Também os homem do poder, o sacerdote e o levita, o viram, mas afastaram-se, porque aquele desvalido, já nada tinha para lhes oferecer, para aumentar o seu poder. Era alguém com quem eles apenas iriam perder tempo, sujar as mãos, alguém que já não tinha valor.

Nesta história, o ponto de viragem, sublinhado pela conjunção adversativa mas (“Mas um samaritano, que ia de viagem, chegou ao pé dele e, vendo-o, encheu-se de compaixão”. Lc 10,33) acontece precisamente na pessoa do samaritano, do estrangeiro. Este homem aproxima-se do Outro e vê-o. O ver do samaritano é diferente do ver do sacerdote e do levita. Segundo Dom António Couto,

o sacerdote e o levita veem-no, e, por o terem visto, afastam-se; ao contrário, o samaritano chegou primeiro junto dele, e por ter chegado junto dele, é que o vê. O «ver» do samaritano vem depois do «chegar-se junto dele»: não é condição (aproximo-me de ti, porque te vi), mas consequência (vejo-te, porque me aproximei de ti). O samaritano não «viu» o homem meio morto e «desvalido» como se veem objetos, mas ouviu a sua palavra, e foi precisamente porque lhe obedeceu respondendo «eis-me aqui», que ficou em condições de o ver e teve compaixão dele, interrompeu a sua viagem, cuidou dele, perdeu tempo, perdeu dinheiro.¹⁵⁷

Estamos perante a questão da proximidade que gera a responsabilidade a que Levinas se refere. Os assaltantes, o sacerdote e o levita só se viam a si próprios. Todos vivem para si e a partir de si. Os seus interesses e satisfações são os valores pelos quais se regem, em que o Outro é visto como um objeto, como alguém de quem eu posso tirar dividendos. Ao contrário, o samaritano não vive para si e a partir de si, mas para o Outro e a partir do Outro. A diferença reside em por o Outro a meu serviço, ou por o eu ao serviço do Outro. Este desafio é a boa nova que muitos não compreendem e não querem ver. O “coração da mensagem bíblica – traduzido na gratuidade, na bondade radical e no desinteresse – não chegou a pulsar verdadeiramente na nossa cultura, tendo sido vivido e testemunhado apenas por “justos” e por “santos”; mas pode e deve ser o dom maior a oferecer às pessoas do terceiro milénio”.¹⁵⁸

¹⁵⁷ *Ibidem*, 1-2.

¹⁵⁸ *Ibidem*, 2.

Ao aproximar-se daquele homem meio morto, o samaritano sentiu o apelo daquele desvalido que chamava por ele, que pedia o seu cuidado, a sua ajuda. Este homem, na sua impotência e fragilidade, torna-me responsável, porque “me obriga a tomar uma decisão indeclinável”.¹⁵⁹

No paradigma desta parábola, a humanização acontece quando há demonstrações reais do fazer pelo amor estranhado, como resposta à pergunta: de quem sou próximo? A desumanização, pelo contrário, faz a pergunta: de quem sou distante? Esta distância é visível nas atitudes do Sacerdote e do Levita.

Desta forma, a parábola inspira uma nova forma de conduta humana como ética da alteridade, baseada na vocação ao próximo, aquele que eu acolho, a quem eu respondo porque ouvi o seu apelo e respondo livremente com espontaneidade e gratuidade.

Acerca do não acolhimento e do dever sagrado da hospitalidade, importa refletir sobre estas palavras de Dom António Couto, que nos fazem pensar sobre o mundo em que vivemos, sobre a sociedade que estamos a fabricar, onde o próximo não é visto como Outro, mas como coisa e que, inevitavelmente, traz consequências funestas para a humanidade

Um mundo em que as pessoas são tratadas como objetos não é um mundo humanizado pela doçura da palavra tenra, terna e frágil. É um mundo escravizado, objetivado, sodomizado. É um mundo em que as pessoas são objetos, e contam só como objetos, que posso comprar, possuir, usar, deitar fora. É o mundo da solidão. De facto, quando eu reduzo os outros a objetos, fico só no meio de objetos. Não há comunicação, não há acolhimento, não há receção, não há a palavra que vai e que vem. Não há a graça do outro que me dá a vida. Há posse e violência. É aquele estado de solidão que, segundo a advertência enfática de Deus em Gn 2,18, não é mesmo nada bom (*lo' tób*), porque leva à morte a curto prazo.¹⁶⁰

3. O lugar do transcendente (ou o transcendente sem lugar) na vida do adolescente

A religião, sempre visível na história da humanidade, aparece como um fenómeno comum a todas as culturas e está presente, através de sinais de culto religioso, no surgimento do homo sapiens.

¹⁵⁹ *Ibidem.*

¹⁶⁰ Dom António Couto, “De graça recebestes, de graça dai”, *DIDASKALIA* XXXVII (2007) I, 94.

As religiões, mesmo as mais arcaicas, são caracterizadas pela “crença, ora mais vaga ora mais definitiva, num ser Supremo, de rosto invisível, mas do qual dependem o homem e o mundo. O homem aparece já aí como um animal religiosus”.¹⁶¹

O Homem sempre procurou e tentou desvelar o sentido do mistério, como algo fundamental para a sua vida. O ser humano, caminhante por natureza, busca incessantemente respostas para questões existenciais. A existência de Algo ou Alguém, aparece deste mistério, e dá sentido ao que nos rodeia e à vida.

Ora, nos dias de hoje, faz sentido falar de Deus? A tão proclamada “morte de Deus” aconteceu, ou assiste-se a uma viragem no problema de Deus e da religião?

Apesar da questão de Deus ser para muitos insignificante, indiferente ou marginal, a sociedade pós-moderna fez renascer a questão religiosa, quer pela crise de valores, quer pelos fundamentalismos religiosos, ou porque simplesmente Deus nunca saiu da esfera privada dos Homens, e continua a fazer todo o sentido na vida dos crentes e até dos não-crentes.

3.1 O adolescente e o religioso

Os adolescentes, integrados na sociedade em que vivem, são especialmente afetados pelas alterações sociais, em virtude dos processos de socialização a que estão intensamente submetidos, durante os anos da sua formação académica, e estão particularmente abertos às transformações culturais e religiosas.

Em 2003, na Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Ecclesia in Europa*, o papa João Paulo II, alertava para a falta de esperança e para a crise que se apoderava da Europa, na viragem do milénio. Essa crise residia na falta de Deus e de Jesus na vida do Homem.

No continente europeu, certamente não faltam prestigiosos símbolos da presença cristã, mas, com a afirmação lenta e progressiva do secularismo, correm o risco de reduzirem-se a meros vestígios do passado. Muitos já não conseguem integrar a mensagem evangélica na experiência diária; aumenta a dificuldade de viver a própria fé em Jesus num contexto social e cultural onde é continuamente desafiado e ameaçado o projeto de vida cristã; em vários setores públicos, é mais fácil definir-se agnóstico do que crente; dá a impressão de que o normal é não crer, enquanto o acreditar teria necessidade de uma legitimação social não óbvia nem automática.¹⁶²

¹⁶¹ Jorge Coutinho, *Caminhos da razão no horizonte de Deus. Sobre as razões de crer* (Edições Tenacitas, Coimbra, 2010), 6.

¹⁶² Papa João Paulo II, Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Ecclesia in Europa*, 7 (28 de junho de 2003), disponível em http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_20030628_ecclesia-in-europa.html, acedido em 07-05-2017.

O que se verifica, atualmente, é que a forma como as pessoas se relacionam com o sagrado, com o transcendente, o modo como vivem e expressam a abertura ao Outro, como encaram a vida e a morte, sofreu uma profunda transformação, que, inevitavelmente, condicionou as dinâmicas sociais no que respeita ao modo de crer.

Neste sentido, a noção de espiritualidade, adquire na cultura atual, uma nova configuração na experiência religiosa, que importa realçar.

Uma das novas configurações é a centralidade da autonomia do indivíduo nos seus processos de escolha e busca de sentido. A modernidade trouxe consigo a viragem para o sujeito, para os seus processos de consciência, emoção e discernimento, para a sua autonomia de pensamento e de escolha. Aquilo que dantes era recebido da autoridade de outrem, agora tem de passar pelo crivo da experiência subjetiva e pessoal da pessoa.

Ligada à centralidade da pessoa, está também a pluralidade de sistemas, ofertas, opiniões, crenças, religiões, que produzem uma multiplicidade de opções possíveis, nem sempre fáceis, no que toca à decisão da crença. Além disso, o excesso de comunicação e informação criam instabilidade e imprevisibilidade nos sistemas que nos rodeiam. Também a globalização impõe regras e padrões que nem sempre são os mais saudáveis para a nossa idiossincrasia.

Um outro aspeto fundamental sobressai da sociedade atual: a dinâmica da secularização que não corresponde a uma perda do interesse por Deus, pela transcendência, pelo sagrado, mas a uma deslocação do quadro de referência onde se realiza a busca e vivência desse sagrado. Não há propriamente uma rejeição total do instituído, da estrutura histórica de referência, mas o transcendente é muitas vezes vivido de uma forma profana. Esta transformação do sentido do sagrado tem consequências no processo do crer, uma vez que os valores morais e éticos transmitidos pela tradição religiosa são pervertidos aos interesses individuais, criteriosamente escolhidos e personalizados. O modo de crer é fabricado pelo indivíduo, que escolhe aquilo que lhe interessa. Trata-se de um relativismo religioso.

Todas estas características da forma hodierna de crer, trazem consigo um ressurgimento da abertura à religiosidade. Esta nova maneira não implica uma perda da sensibilidade ao transcendente, ao religioso, a uma relação com Deus, mas antes se transforma e altera. A espiritualidade ganha, neste contexto, uma polissemia ambígua e

difícil e definir. Ela está em toda a parte, porque o sujeito tem consciência que a sua aspiração ao transcendente está em si e na sua busca pelo sentido da vida.

Apesar da prática religiosa ter diminuído, fruto da sociedade secularizada, o interesse pelo fenómeno religioso é mais elevado do que aquilo que se pensa.¹⁶³

A relação íntima, profunda, pessoal e afetiva com Deus, que se perdeu nesta sociedade plural, segundo Isabel Varanda, é fruto da iliteracia emocional, que afeta a forma como nos relacionamos, uma vez que as emoções recalçadas e medicamentadas, não são vividas no seio familiar. A família, lugar sem tempo e sem paciência, perdeu um património oral, que se transmitia através da palavra, e que gerava amor, emoção e comoção. “Os nossos pais e os pais dos nossos pais dos nossos pais, sábios, mas analfabetos, não precisavam de um quociente de inteligência elevado para fazer das suas vidas um espaço hospitaleiro onde Deus montava a sua tenda”.¹⁶⁴

Além deste défice amoroso e emotivo, neste contexto de *disseminação do crer*,¹⁶⁵ há também pouca reflexão sobre a importância de Deus e do próximo. Neste sentido, e porque é no âmbito escolar que nos inserimos, importa refletir sobre a relevância do ensino escolar da religião, uma vez que a educação religiosa “enquadra a reflexão da fé no contexto dos outros saberes, impulsionado um claro e equilibrado relacionamento entre religião e ciência. A escola, até pela presença plural de crentes, não crentes e crentes de outros credos, pode tornar-se num palco privilegiado de debate sobre as razões de crer e sobre as identidades das diferentes tradições religiosas”.¹⁶⁶ O ensino escolar da religião proporciona uma informação cultural e histórica, imprescindíveis para compreender a cultura em que se move o mundo e na qual vive o aluno. Não há dúvida de que o religioso faz parte da cultura, e de um modo especial da cultura europeia. Todas as civilizações têm conteúdos de carácter religioso e é imprescindível conhecê-los para compreender a própria cultura e a dos outros. Por outro lado, os conteúdos do ensino escolar da religião dão maior capacidade crítica e liberdade para acertar ou rejeitar outras opções. Permite interpretar e entender as

¹⁶³ Esta afirmação pode ser confirmada num estudo de Eduardo Duque, intitulado “Os jovens e a religião na sociedade atual”, 2007, 53, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24207/4/OS%20JOVENS%20E%20A%20RELIGI%C3%83O%20na%20sociedade%20atual.%20Comportamentos,%20cren%C3%A7as,%20atitudes%20e%20valores%20no%20Distrito%20de%20Braga.pdf>, acessado em 06-05-2017

¹⁶⁴ Isabel Varanda, “Iliteracia Emocional e perda do património oral”, *Memória X* (2003), 67.

¹⁶⁵ Expressão usada por João Duque, em “O acesso a Jesus num contexto de disseminação do crer”, *DIDASKALIA XXXVI* (2006) 2, 151-163, para se referir ao contexto em que ocorre esta nova visão da religiosidade.

¹⁶⁶ João Duque, “Religião na Educação”, *THEOLOGICA*, 2ª Série, 37, 1 (2002), 75.

civilizações e culturas e opinar com conhecimento. Além disso, aporta um marco de referência para formar a própria escala de valores e assim julgar as ideologias.

Dentro da singularidade de cada um, o religioso é o mais próprio do indivíduo. A educação religiosa conduz ao respeito e ao entendimento do Outro como criatura e filho de Deus, único e irrepetível. A verdadeira educação religiosa potencializará a autonomia das pessoas, uma vez que a igreja católica tem muitos caminhos, e a educação religiosa fomenta a verdadeira liberdade dos indivíduos. Por conseguinte, a formação religiosa facilita a abertura à realidade natural e à transcendência e educa para o espírito comunitário.

Síntese

Neste capítulo é abordada a adolescência e a relação que os jovens têm com os outros e com Deus. Ficou bem claro que os amigos têm um papel preponderante na formação da identidade dos jovens, no entanto, também se verifica que olhar para o Outro, respeitá-lo e acolhê-lo na sua diferença, são atitudes que se tem perdido, muito por culpa do paradigma comunicacional existente, que não dá primazia às emoções. Neste universo, onde as relações interpessoais saem a perder, também a relação com Deus se alterou nos últimos tempos. Apesar de haver uma certa religiosidade em ascensão, a relação íntima com Deus e de confiança, tem vindo a perder-se, entre os jovens, por falta de comunicação emocional e afetiva.

Neste sentido, as aulas planificadas para esta Unidade Letiva, que a seguir apresentamos, tentarão abordar estes tópicos e a sua relevância na vida do adolescente, com o intuito de o inquietar e interpelar como agente construtor de um futuro melhor.

CAPITULO III – LECIONAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE LETIVA “PROJETO DE VIDA”, DO 9º ANO

A adolescência, fase crucial para a formação da identidade, apresenta-se como terreno fértil para questionar e inquietar os nossos jovens sobre o projeto de vida, uma vez que dele fazem parte a integração do adolescente na sociedade, obrigando-o a posicionar-se criticamente sobre si e sobre o Outro. Neste processo construtivo e reflexivo, emergem valores como o respeito, a liberdade e a responsabilidade. Como objetivo de qualquer ser humano, a felicidade aparece como um imperativo, uma vez que sem ela está em causa a sobrevivência da pessoa.

Neste sentido, apresentar-se-ão, neste capítulo, as aulas lecionadas sobre a unidade letiva, “Projeto de Vida”, bem como as estratégias e os recursos que foram utilizados, para que os alunos percebessem a importância de pensar a vida como um projeto, e atingissem as competências propostas em cada aula. No final será apresentado um balanço sobre a prática de ensino supervisionada.

1. Questionamento da unidade letiva

A adolescência apresenta-se como uma fase difícil, quer para os adolescentes, quer para os pais e até para a sociedade. Alguns dos epítetos atribuídos aos jovens, nesta fase, são reveladores das dificuldades de convivência e da aceitação de determinados comportamentos, por parte dos adultos. Um dos chavões, mais conhecido na sociedade portuguesa, é o célebre “geração rasca” e que tem já mais de vinte anos. Na altura, alguns jovens protestavam contra as propinas no ensino superior, e outros, contra as provas globais no ensino secundário, quando tiveram comportamentos inadequados e que ficaram registados pelas câmaras de televisão. Logo surgiu o termo, utilizado por um jornalista, mas que se converteu rapidamente em “geração à rasca” para evidenciar que os comportamentos dos jovens eram reflexo das dificuldades que estes tinham, nomeadamente no que toca às saídas profissionais e às oportunidades oferecidas pelo nosso país.

Nesta perspetiva, e porque atualmente os jovens passam pelos mesmos problemas de há vinte anos atrás, é pertinente abordar a questão do projeto uma vez que este pode ajudar a delinear uma trajetória mais consistente, alertando-os para os problemas com os quais se irão deparar, mas também para a responsabilidade que cada um tem na construção da sociedade. Uma geração só deixará de ser “rasca” se for

conduzida pelos pais, educadores, professores e demais responsáveis da sociedade a aproveitar as suas potencialidades e a adotar comportamentos responsáveis.

Por conseguinte, esta Unidade Letiva ganha acuidade, numa fase de transição, em que o adolescente tem de fazer escolhas académicas, que poderão, posteriormente, condicionar as suas vidas. Ainda que a orientação vocacional e profissional seja oferecida pela escola (ajuda para escolher o curso a seguir no ensino secundário), nenhuma disciplina contempla esta temática, como questionamento, onde o aluno é levado a refletir sobre si, o seu papel na construção da sociedade, a sua responsabilidade diante do Outro, e sobre Deus.

Dado que o êxito académico é o objetivo mais inculcado pelos pais e pela sociedade, sobrepondo-se a valores tão importantes como o respeito, a solidariedade ou a entreatajuda, este tema do projeto de vida faz todo o sentido, uma vez que em mais nenhum âmbito escolar, ele será abordado. Além disso, como é um assunto direcionado para a temática do Outro, em que o aluno é convidado a olhá-lo como um projeto da criação amorosa de Deus, confronta-se com a questão dos afetos, o que fomenta o desenvolvimento da competência emocional, tão importante para alcançar a felicidade.

2. Pertinência da EMRC na construção de projeto

A educação é um processo contínuo e ambivalente, que contribui para a construção da identidade, e que se irá repercutir-se na forma como a pessoa está no mundo, vê o mundo e atua nesse mundo.¹⁶⁷ Desta forma, o processo educacional é um processo criador de identidade pessoal.

João Duque, num artigo que se intitula “Religião na educação”¹⁶⁸ apresenta três paradigmas educacionais que marcaram a sociedade ocidental: o paradigma patriarcal, o matriarcal e o fratriarcal. Em relação ao paradigma patriarcal, afirma que este é marcado pela tensão entre o educando e alguém que se constitui como uma autoridade, onde a construção da identidade se sedimenta pela contraposição e negação, ou pela subjugação. Este modelo cria filhos que raramente questionam a autoridade, assimilando a identidade do educador, os seus valores e normas, não havendo espaço para uma individualização da identidade. A versão mais moderna deste paradigma, liberta o educando do peso tradicional da autoridade, deixando-o construir livremente a sua identidade, mas sem lhe transmitir limites críticos. Há, nestas duas formas do

¹⁶⁷ Cf. João Duque, “Religião na educação” *THEOLOGICA*, 2ª Serie, 37, 1 (2002), 63.

¹⁶⁸ *Ibidem*, 63-75.

paradigma patriarcal, uma tirania: a da tradição, por um lado, e a do individualismo, por outro.

Da ineficácia deste paradigma surge o matriarcal. Aquele em que os jovens pertencem a um sistema, como se fosse uma mãe. Os educandos aprendem a viver neste sistema a fim de contribuírem para a sua sobrevivência. No entanto, este paradigma subjuga cada pessoa ao sistema, não permitindo que a educação se realize no sentido da humanidade de cada pessoa.¹⁶⁹

Desta forma, uma educação que se pretenda verdadeiramente educação, ou seja, que se oriente para a formação de pessoas humanas, cuja identidade se construa na responsabilidade por si e pelos outros, seria alcançada num paradigma fratriarcal, ou da alteridade. Este modelo seria aquele que melhor serviria a cultura contemporânea, porque assenta a relação educativa na ética, onde a construção da identidade pessoal é marcada pela responsabilidade perante o Outro e pelo Outro, isto é, uma relação marcada pela solidariedade e pela alteridade.¹⁷⁰

Partindo deste princípio, em que a categoria da alteridade é essencial para a vivência humana, a unidade letiva “Projeto de Vida”, lecionada na disciplina de EMRC, apresenta-se como potenciadora de uma educação voltada para a alteridade, uma vez que o ser humano é apresentado como um projeto, criado pelo amor de Deus e responsável pelo Outro. Questionar o aluno e responsabilizá-lo a participar na construção de um projeto comum e na construção do seu próprio projeto, voltado para o Outro, é uma temática que só acontece nesta disciplina, uma vez que a ética da alteridade só é discutida, pensada e trabalhada neste âmbito. Além disso, a disciplina de EMRC “propõe aos educandos uma interpretação integral da existência pessoal e do compromisso social e orienta-os na definição de um projeto de vida enriquecido pelos valores humanizantes do Evangelho que dão conteúdo à liberdade e fundamento à dignidade e à responsabilidade pessoais. [...] é uma disciplina de grande importância para aprender a viver juntos e para aprender a ser”.¹⁷¹

¹⁶⁹ Cf. *Ibidem*, 66.

¹⁷⁰ Cf. *Ibidem*, 67.

¹⁷¹ Carta Pastoral da Conferência Episcopal Portuguesa, “EDUCAÇÃO - Direito e dever - missão nobre ao serviço de todos”, 06 de janeiro de 2002, disponível em <http://www.agencia.ecclesia.pt/noticias/documentos/educacao-direito-e-dever-missao-nobre-ao-servico-de-todos/>, acedido em 09-05-2017.

Num contexto social marcado pela intolerância, pela não aceitação do Outro (migrante ou refugiado)¹⁷², inseridos numa Europa marcada por uma crise de refugiados como nunca antes vista, a discussão desta unidade torna-se relevante para alunos que serão o futuro de uma sociedade que poderá ser mais solidária e acolhedora.

3. Apresentação da unidade didática

A unidade didática, abordada no âmbito da Prática Letiva Supervisionada, tem por base o Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, de 2014, e respeitou as finalidades, metas, objetivos e conteúdos da disciplina.

A proposta de planificação baseia-se em algumas ideias veiculadas pelo manual, mas também em recursos elaborados pela docente, tendo em conta o contexto e a turma em causa. Os domínios definidos pelo programa (domínios da RELIGIÃO E EXPERIÊNCIA RELIGIOSA e da CULTURA CRISTÃ E VISÃO CRISTÃ DA VIDA) foram preponderantes para a realização das atividades implementadas uma vez que estão centrados no desenvolvimento social, moral e na aquisição de competências que facilitem o agir moral (domínio da ÉTICA E MORAL).¹⁷³

3.1 Caracterização da turma

A turma onde ocorre a Prática Letiva Supervisionada é de nono ano de escolaridade, constituída por 24 alunos, sendo que quatro alunos não estão matriculados na disciplina. Dos vinte alunos que frequentam a disciplina, 14 são raparigas e seis são rapazes. As idades estão compreendidas entre os 14 e os 15 anos. Deste grupo turma, uma aluna tem Necessidades Educativas especiais, no entanto, não houve necessidade de adaptar materiais ou adequar estratégias, dado que as suas dificuldades estão circunscritas a algumas disciplinas. Dos dados disponibilizados pela Diretora de Turma

¹⁷² Termos usados como sinónimos, mas que significam realidades diferentes. O migrante procura outro país para trabalhar ou estudar, podendo sempre regressar ao local de origem. O refugiado foge do seu país, por causas diversas, não tendo condições de regressar. Neste caso, a negação de asilo, coloca em risco a vida da pessoa. É, portanto, carente de proteção. As leis para estes dois casos são diferentes. Na Europa assiste-se a uma crise quer de refugiados, quer de migrantes, embora o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, Adrian Edwards, alerte para a utilização dos termos, já que as palavras refugiado e migrante “muda a forma como Governos e media olham para a tragédia. E isso pode influenciar a sua ação”. Neste sentido, aconselha a utilização dos dois termos, como sinónimos, mas para benefício de quem precisa de ajuda, e não dos países acolhedores. “Porque as palavras importam.” Cf. Maria João Bourbon, “Migrantes ou refugiados? A distinção “é importante”, porque “as palavras importam”, (Expresso, 29-08-2015), disponível em <http://expresso.sapo.pt/internacional/2015-08-29-Migrantes-ou-refugiados--A-distincao-e-importante-porque-as-palavras-importam>, acedido em 12-05-2017.

¹⁷³ Cf. Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, (SNEC, 2014), 11.

verifica-se que alguns alunos são desconcentrados, mostrando bastantes dificuldades em algumas disciplinas. Relativamente aos dados socioeconómicos, esta turma é bastante heterogénea havendo nove alunos com apoio social escolar.

Da observação direta, recolhida através da observação de aulas, constatei que os alunos são interessados e dinâmicos. Estão solícitos às propostas do professor titular e reagem favoravelmente à exploração de recursos audiovisuais. Além disso evidenciam ser alunos autónomos e empenhados nas atividades de pesquisa. Como qualquer turma nesta faixa etária, são conversadores e facilmente se distraem se os recursos e as atividades não forem do seu agrado.

Depois dos dados recolhidos pela observação direta, recorreu-se à implementação de um questionário¹⁷⁴ simples e anónimo, realizado numa aula prévia à leção da unidade, para aferir o que os alunos pensam sobre a escola e por que se inscrevem na disciplina de EMRC; o que pensam sobre projeto de vida; como vivem a adolescência e o que influencia a felicidade de cada um. Dos vinte alunos matriculados, todos responderam ao questionário.

Os resultados deste questionário foram úteis para perceber como são estes alunos, o que os preocupa e inquieta e que tipo de atividades e estratégias seriam mais adequadas ao perfil destes alunos, no sentido de os motivar para o tema.

Assim, percebemos que, para todos os alunos que constituem este grupo, a escola é importante para ter um futuro melhor; para 85% dos alunos, as aulas são importantes; dos vinte alunos que constituem a turma, 60% inscreveram-se na disciplina de EMRC pelo facto de serem católicos e 35% porque consideram os conteúdos importantes para a sua formação; 90% dos alunos considera a disciplina importante para a sua formação como pessoa; quanto às atividades a realizar em aula, 70% dos alunos apreciam o visionamento de vídeos e a realização de jogos; a maioria dos alunos tem consciência de que a adolescência é uma fase de crescimento físico, intelectual, emocional e espiritual; 90% dos alunos consideram que a família e a escola ajudam o adolescente a tomar decisões; a esmagadora maioria admite que é na adolescência que se traçam projetos; consideram que a vida não é feita de um só projeto, mas de vários; 95% acha que o seu futuro depende das suas escolhas; para serem felizes, 80% julgam importante a presença de Deus nas suas vidas; por fim, a esmagadora maioria percebe

¹⁷⁴ Este questionário e os respetivos resultados estão disponíveis, na íntegra, no Dossier de estágio e no CD que o acompanha.

que a sua felicidade depende de fazerem o Outro feliz, e que contribuirão para a construção da sociedade, trar-lhes-á felicidade.

Estes dados ajudaram a perceber que, para estes alunos, a escola e a disciplina de EMRC são um instrumento essencial para o seu desenvolvimento intelectual e social, o que influi para a motivação e fomenta a aprendizagem. Os resultados apresentados mostraram ainda que os discentes estão sensibilizados para este tema, percebem a importância de se pensar na vida como um projeto e o lugar do Outro e de Deus. Desta forma, compreender estes dados, pensá-los, refleti-los e trabalhá-los permitiu conceber materiais, estratégias e atividades mais ajustadas à turma, ao contexto e ao tema.

Assim, em todas as aulas, privilegiaram-se recursos audiovisuais por serem do agrado dos alunos, mas também porque contribuem para uma melhor aprendizagem e aumentam o rendimento de todos os alunos.

Segundo José Manuel Moran, especialista em comunicação, a linguagem audiovisual é atrativa, desperta o interesse e a curiosidade. É uma linguagem motivadora e dinâmica. Afirma que “os vídeos facilitam a motivação, o interesse por assuntos novos. Os vídeos são dinâmicos, contam histórias, mostram e impactam”.¹⁷⁵ Declara que a linguagem audiovisual é uma linguagem que responde à sensibilidade dos jovens porque se dirige mais à afetividade do que à razão: “As crianças e os jovens leem o que podem visualizar, precisam ver para compreender”.¹⁷⁶

Todos os recursos, materiais, estratégias, dinâmicas ou tarefas realizados na aula ou extra aula foram pensados para motivar os alunos; potenciar a aprendizagem; desenvolver o trabalho colaborativo, através do respeito de regras e da individualidade de cada um, e fomentar o espírito crítico.

3.2 Contextualização e planificação descritiva

O Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches é uma unidade organizacional que integra uma escola com 2.º e 3.º ciclos, um estabelecimento com pré-escolar e cinco escolas com 1.º ciclo, das quais três possuem também educação pré-escolar, todas situadas na zona urbana de Braga. Estas unidades educativas localizam-se na área de influência de duas freguesias com grande densidade populacional, onde se identificam bairros sociais e uma zona comercial de grande dimensão. Integram-se, neste território

¹⁷⁵ José Manuel Moran, “Vídeos são instrumentos de comunicação e de produção”, Entrevista publicada no Portal do Professor do MEC em 06.03.2009, por Renata Chamarelli e Fátima Schenini, disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEducao=16&idCategoria=8>, acedido em 14-05-2017.

¹⁷⁶ *Ibidem*.

considerado de intervenção educativa prioritária (TEIP), zonas muito antigas da cidade, caracterizadas por habitações de um ou dois pisos, em mau estado de conservação, e bairros sociais onde a degradação patrimonial está presente. Encontram-se ainda zonas de construção recente, prédios com vários andares, rodeados de comércio diversificado. A esta população com diferentes estatutos sociais, culturais e económicos, acresce uma forte incidência de população flutuante de imigrantes provenientes de origens diversas, alguns com língua materna diferente do Português. Estas características configuram a heterogeneidade dos alunos que frequentam o agrupamento.

A Escola Básica de 2.º e 3.º ciclos Dr. Francisco Sanches, local onde decorreu a Prática Letiva Supervisionada, foi alvo de uma requalificação, em 2014 e possui, neste momento, as condições desejadas para os projetos delineados pela escola, nomeadamente a existência de um Pavilhão Gimnodesportivo, laboratórios adequados à prática experimental e uma rede tecnológica adequada. Todas as salas de aula estão equipadas com computador e projetor.

Relativamente ao contexto económico, verifica-se que a maior parte das famílias dos alunos deste agrupamento tem uma situação frágil. Um dos indicadores desta realidade é visível na percentagem de alunos que beneficia do apoio da Ação Social Escolar, quer pela cedência de alimentação gratuita, quer pelo acesso aos recursos essenciais para o processo de aprendizagem. Os dados recolhidos pelo agrupamento estimam que mais de metade dos alunos tem carências económicas. Esta realidade implica uma gestão estratégica que permita o cuidado com cada aluno relativamente às condições que apresenta para aceder a manuais, material escolar e mesmo ao almoço e lanches.

As profissões dos pais e mães dos alunos do agrupamento inserem-se na área do operariado e das profissões não diferenciadas. O desemprego tem sido um dado a acrescentar sistematicamente à caracterização do agrupamento, o que leva ao reforço das medidas do cuidado colocadas em prática nas escolas.

No concernente ao contexto cultural, observa-se que uma parte significativa dos alunos é oriunda de famílias que vivem nos bairros sociais, situando-se, do ponto de vista socioeconómico, num estrato de baixos recursos e com fraco acesso a bens culturais. Algumas dessas famílias revelam graves debilidades ao nível da sua estruturação com problemas que vão do desemprego, à toxicod dependência, ao alcoolismo, à baixa escolarização, entre outros.

Embora haja alguma heterogeneidade nas características sociológicas dos núcleos populacionais em que os estabelecimentos se inserem, são recorrentes as referências relativas à baixa escolarização dos agregados familiares, associadas ao desemprego ou a situações de precariedade social e económica. Nos bairros sociais do Território do Agrupamento de Escolas Francisco Sanches são identificáveis nichos de residentes com características culturais que os definem como grupos minoritários dentro da escola e para os quais é necessário definir estratégias de integração. Estes grupos constituem-se, em parte, como população flutuante, voltando aos seus países de origem depois de alguns anos em Portugal, ou continuando o seu périplo pelo mundo, alguns deles regressando mais tarde à escola.

Um outro indicador que permite caracterizar o Agrupamento prende-se com o número de alunos que foram sujeitos a avaliação cognitiva e cujos resultados estiveram no domínio do “inferior” e “muito inferior”. Através dos dados existentes no agrupamento, constata-se que cerca de onze por cento dos alunos pertencem a este grupo e que apresentam dificuldades de aprendizagem resultantes do seu desenvolvimento cognitivo e da complexidade curricular. Outro indicativo prende-se com o número de alunos com Necessidades Educativas Especiais que existem no Agrupamento. Estes alunos encontram-se distribuídos em todos os ciclos de escolaridade, existindo apenas um aluno no pré-escolar e apresentando-se o maior número no 3.º ciclo. Também o número de alunos que é acompanhado pelo Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, no âmbito da psicologia e do serviço social, ajudam a caracterizar esta realidade. Este gabinete ajuda as famílias dos alunos que apresentam indícios de carência económica grave e que corresponde a dezoito por cento dos alunos do Agrupamento.

Dadas as características do contexto em que o Agrupamento se integra, o ideal perseguido é o do desenvolvimento de uma cultura de abertura e de exigência, responsabilidade e cooperação, para que seja considerado como um dos núcleos centrais da expansão da cultura e da educação, não só nos bairros onde vivem os seus alunos mas também irradiando para a cidade.

A missão deste Agrupamento é, de acordo com as características do contexto educativo, fomentar o sucesso escolar de todas as crianças e jovens da comunidade educativa, desde o pré-escolar até ao final das oportunidades oferecidas pelo Agrupamento, aumentando progressivamente o leque de ofertas e a sua adequabilidade às necessidades sociais, económicas e culturais da comunidade, potenciado a relação

Escola-Comunidade, no intuito de formar cidadãos na vertente pessoal, social e científica de modo a prepará-los para os desafios do presente e do futuro.

O Agrupamento tem como finalidade construir uma escola de qualidade e ser uma escola para a cidadania.¹⁷⁷

Partindo da caracterização da turma e do contexto em que está inserida, programaram-se para a unidade letiva 3, do 9º ano de escolaridade, “Projeto de Vida”, cinco aulas, a lecionar no segundo período letivo e que culminará com a avaliação dos conhecimentos e das competências adquiridas pelos alunos.

Em seguida apresentar-se-á a proposta de lecionação.

3.2.1 Aula 1 – Projeto ou projetos?

A primeira aula serviu para introduzir o tema, através de várias atividades, recorrendo sempre ao método da descoberta. Como já conhecia a turma, partiu-se para a lecionação, uma vez que a apresentação dos alunos e da docente já tinha acontecido numa aula prévia.

A aula começou com um jogo, intitulado mensagem encriptada, em que os alunos tinham de descobrir a frase escondida numa pilha de letras.

Pista nº 1																		
Q	W	E	R	T	S	D	M	O	R	E	Q	W	E	R	T	Y	U	O
M	Z	A	S	D	S	E	M	E	P	V	E	R	T	Y	U	I	O	P
N	T	M	Ç	J	O	O	A	S	A	O	Z	X	C	V	B	N	M	I
B	Y	O	M	N	M	N	S	C	R	U	L	M	N	B	V	C	X	Z
V	U	L	A	A	U	D	P	O	A	A	S	D	F	G	H	J	K	L
C	I	H	S	O	D	E	O	L	O	Z	X	C	V	B	N	M	J	H
D	O	G	E	P	A	V	S	H	N	L	K	J	H	G	F	D	S	A
F	P	F	D	O	R	I	S	E	D	A	S	D	F	G	H	J	K	L

Figura 1 – Mensagem Encriptada

Depois de descoberta a frase (**Não posso mudar de onde vim, mas posso escolher para onde vou**) a docente convida os alunos a pensar em ideias, palavras, conceitos que a frase sugere. Conduz o diálogo, e, através de uma chuva de ideias que regista no quadro, escreve os vocábulos apontados pelos alunos. Surgem palavras como destino; escolhas; vida; “eu” e plano. Como a frase não é muito reveladora, a professora

¹⁷⁷ Cf. Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, disponível em http://www.aefranciscosanches.pt/2016_147_projeto_educativo_2013-17.pdf, acedido em 11-05-2017.

apresenta uma segunda pista. Convida os alunos a ouvirem uma música e a visionarem o videoclip da mesma, dado que as imagens transmitidas são ricas de conteúdo e veiculam uma mensagem específica.

Após a audição e visualização da música *Aquarela*¹⁷⁸, de Toquinho, a docente explica sumariamente a biografia do cantor e, em seguida, incita os alunos a descobrirem o tema da música. Aparecem palavras como viagens; sonhos; futuro, que são registadas, na chuva de ideias iniciada anteriormente. Para que os alunos interpretem as ideias principais, é lhes dada a letra da música,¹⁷⁹ onde se procede a uma análise mais exaustiva, no sentido de levar os alunos ao conceito de projeto de vida. Ao longo da exploração das estrofes vão surgindo ideias como um “eu” que faz um desenho, um esboço. Um “eu” que projeta a vida. Nesse projeto cabem os sonhos, as viagens, a imaginação. Parte-se para a ideia de viagem e rapidamente os alunos concluem que essa viagem é colorida. Deduz-se que o objetivo de qualquer projeto é a felicidade. Nesta viagem, que é a vida, entram também os amigos, porque o “eu” não está sozinho, precisa dos outros para se realizar. Essa realização requer determinação, vontade, coragem e fé. No desenrolar da exploração, a música fala de “muro”, e os alunos são desafiados a pensar nos obstáculos, nas dificuldades que a vida nos impõe. Perante essas dificuldades há duas atitudes apontadas na música: “rir ou chorar”. Por fim, a vida é comparada a uma “estrada”, a uma “linda passarela”, que um dia “descolorirá”.

Todas estas ideias veiculadas pela música foram apontadas no quadro, e utilizadas no preenchimento de um esquema circular, para que os alunos percebessem a diferença entre projeto e projetos.

¹⁷⁸ Música *Aquarela*: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-Gsdp2zSCjY>, acedido em 18-12-2016.

¹⁷⁹ Cf. Anexo 1, Letra da música *Aquarela*.



Figura 2 - Esquema Circular

Assim, com a ajuda da professora, e recorrendo ao manual, concluíram que projeto deriva do latim e significa “lançar para a frente”, sugerindo movimento e ação. É uma trajetória que se visualiza no tempo e no espaço, com um ponto de partida e um ponto de chegada. Quanto ao conceito de projetos, os alunos concluíram que são os meus sonhos, os meus desejos e que servem para atingir um objetivo que é o Projeto, a Vida, a Felicidade. Dele fazem parte um EU, os Outros, as conquistas e as derrotas.

E porque a vida é uma incerteza, com muitos caminhos e atalhos, a docente alertou os alunos para as voltas e reviravoltas que um projeto de vida pode levar, através do testemunho de uma personalidade. Antes de mostrar esse testemunho, mostrou umas imagens¹⁸⁰ (símbolo da Apple e do iPhone) que os alunos rapidamente reconheceram e associaram a Steve Jobs. Depois de explicar sucintamente alguns dados desta personalidade, e que os alunos já conheciam, foi visionado um discurso,¹⁸¹ em que este fala das reviravoltas que a vida dá. Os alunos facilmente concluem que apesar de não controlarmos o destino, podemos sempre lutar pela nossa felicidade.

Tal como afirma a música *Aquarela*, diante das contrariedades, podemos “rir ou chorar”, cabe-nos a nós escolher a melhor opção.

¹⁸⁰ Cf. PowerPoint utilizado na aula – anexo 2.

¹⁸¹ Discurso de Steve Jobs, Universidade de Stanford, Estados Unidos, 12 de junho de 2005. Disponível em, https://www.youtube.com/watch?v=aDLj9s_GF3A&t=623s (visualização do 5’25’’ até ao 8’45’’), acedido em 18-12-2016.

A aula termina com a síntese elaborada pelos alunos e copiada para o caderno, bem como a escrita do sumário.¹⁸²

O objetivo desta aula centra-se na distinção entre projeto e projetos de vida, os intervenientes desta caminhada, bem como as suas implicações e a forma de nos posicionarmos perante aquilo que a vida nos oferece.

¹⁸² Cf. PowerPoint utilizado na aula – anexo 2.

Planificação de Aula

Unidade Letiva: 3 – Projeto de Vida

Aula n.º 1/5

Ano:9º | Turma: 4

Data: 12.01.2017 – 14h15m

Tempo previsto: 45 m

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
SUMÁRIO: Introdução à unidade letiva 3 “O Projeto de Vida”.			Acolhimento		.2 m	
Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	1. Identificar a necessidade e a importância dos projetos na vida pessoal.	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de projeto; • Projeto e/ou projetos? 	<p>Introdução ao tema, através de uma pista (pista nº1) que se intitula mensagem encriptada.</p> <p>Depois de descoberta a frase, os alunos são convidados a pensar em ideias, palavras, que a frase sugere. (chuva de ideias – utilização quadro e giz)</p> <p>Pista nº 2 – Audição e visualização da música Aquarela, de Toquinho, para, em seguida, através de questões orientadas, os alunos tentem descortinar o tema da Unidade Letiva. Depois da interação oral, a professora distribui a letra da música para que as ideias principais possam ser acrescentadas às já enunciadas anteriormente.</p> <p>Posteriormente, pretende-se que os alunos distingam a noção de projeto da de projetos,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro; - Giz; - Computador; - Projetor; - Colunas; - Caderno do aluno; - Mensagem encriptada; - Música: <i>Aquarela</i> (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=-Gsdp2zSCjY); - Letra da música; - Imagens da Apple, iPhone e Steve Jobs; - Vídeo do discurso de Steve Jobs. (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=aDLj9s_GF3A&t=623s-visualização do 5'25'' até ao 8'45'') 	<p>5 m</p> <p>8 m</p> <p>4 m 16 s</p> <p>8 m</p> <p>2 m</p>	<p>Observação direta;</p> <p>Participação;</p> <p>Interesse;</p> <p>Empenho;</p> <p>Respeito pelas regras.</p>

			<p>registrando-a no caderno diário.</p> <p>Em seguida a docente apresenta a imagem da Apple e do iPhone para aferir se os alunos conhecem Steve Jobs. Enceta um pequeno diálogo sobre a personalidade.</p> <p>Visualização do vídeo do discurso de Steven Jobs, na Universidade de Stanford, Estados Unidos, a 12 de junho de 2005. É pedido aos alunos que reflitam sobre o rumo, nunca controlado, que a vida leva e sobre a alteração dos projetos.</p> <p>Finalmente, no caderno, os alunos registam o sumário e fazem a síntese da aula.</p>		<p>2 m</p> <p>3 m 20 s</p> <p>5 m</p> <p>5 m</p>	
--	--	--	---	--	--	--

3.2.2. Aula 2 – A felicidade como projeto: ninguém se realiza sem os outros.

A aula começa com uma breve revisão dos conteúdos abordados anteriormente.

Depois de retomar a ideia de projeto de vida, a docente encaminha os alunos para o conceito de felicidade. Coloca-lhes a seguinte questão: “O que é a felicidade?”. Permite que os alunos se pronunciem e em seguida pergunta: “Onde está a felicidade?”. As respostas são surpreendentes, pois o foco dos alunos não está nos bens materiais mas nas pessoas. Vários discentes apontam a família e os amigos como a fonte de felicidade; outros referem a saúde, o bem-estar, mas ninguém refere o dinheiro.

Para mostrar a ideia de que a felicidade não está nos bens materiais, é mostrado um vídeo, que se intitula “My Shoes,”¹⁸³ e que evidencia duas realidades diferentes: a de um rapaz paraplégico que dava tudo para andar, ainda que fosse descalço, e a de outro, que só tem um par de sapatos rotos e que dava tudo para ter um belo par de sapatos, semelhantes ao do rapaz paraplégico. Depois de uma troca de desejos, o rapaz dos sapatos rotos acorda com um belo par de sapatos novos, mas paraplégico, ao passo que o rapaz paraplégico acorda aos pulos, eufórico, com uns sapatos rotos, que ele ignora, e genuinamente feliz.



Figura 3 - Felicidade

¹⁸³ Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=SolGBZ2f6L0>, acessado em 10-01-2017.

Depois do vídeo, a docente coloca a mesma pergunta: “O que é a felicidade?”, ao que os alunos respondem de forma surpreendente: ser livre; ter saúde; estar com quem amamos; fazer os outros felizes.

A docente aproveita as respostas dos alunos para apresentar um esquema¹⁸⁴ sobre as questões lançadas e que servem para introduzir a temática do Outro, e a sua importância no processo relacional da construção da felicidade.



Figura 4- A Felicidade como Caminho

Para comprovar esta ideia, é proposto aos alunos que se organizem em grupos para a realização de um jogo, (Jogo dos Quadrados), que os fará perceber que, se não pensarmos nos outros, não contribuimos para a construção da sociedade; não somos felizes e não fazemos os outros felizes.

Antes de começar o jogo explicam-se as regras aos alunos e só depois se distribuem os envelopes, com as peças para a construção do quadrado. O jogo consiste na construção de um quadrado, com peças que cada elemento do grupo tem, mas que não encaixam facilmente, ou seja, estas só encaixam nas peças do outro colega. Esta dinâmica só é possível através de tentativa e erro, mas, acima de tudo, pressupõe um desprendimento e uma partilha elevados, uma vez que, para que todos os elementos possam construir um quadrado, é necessário que cada um dê as suas peças ou até tenha de desfazer o seu quadrado. O objetivo é que os discentes compreendam que a

¹⁸⁴ Cf. PowerPoint utilizado na aula – anexo 3.

construção de um projeto depende do esforço e da entrega de cada um, em prol do Outro.

EXPLICAÇÃO DO «JOGO DOS QUADRADOS»

Cada grupo realiza uma tarefa que, embora seja igual para todos os grupos, deve ser executada de forma independente (sem comunicação/troca de peças entre os diferentes grupos).
Cada jogador receberá um envelope com peças.

Objetivo do jogo: cada jogador construir um quadrado.

Regras: os jogadores

- 1) **não podem falar;**
- 2) **não podem pedir peças;**
- 3) **podem oferecer peças.**

No final do jogo, não podem sobrar nem faltar peças. O jogo tem a duração de 5 min, após a abertura dos envelopes (em simultâneo para todos os grupos). Passado esse tempo (ou atingido o objetivo) o jogo está finalizado. Os grupos que terminem antes do tempo previsto devem permanecer em silêncio.

Figura 5 – Explicação do jogo dos Quadrados

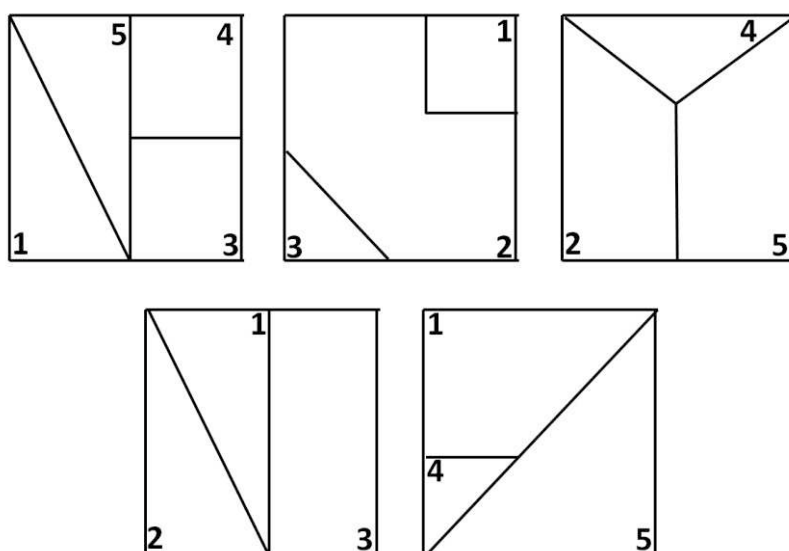


Figura 6- Jogo dos Quadrados¹⁸⁵

Depois da realização do jogo, os alunos avaliam, através de um guião de observação¹⁸⁶, as suas atitudes e as aprendizagens alcançadas.

¹⁸⁵ Estas peças são recortadas e agrupadas, em envelopes, pelos números apresentados, de forma a que cada aluno, com as peças que tem na mão, não consegue fazer um quadrado.

Após o preenchido do guião e da partilha das ilações retiradas desta dinâmica, os alunos fazem uma síntese das aprendizagens mais relevantes.

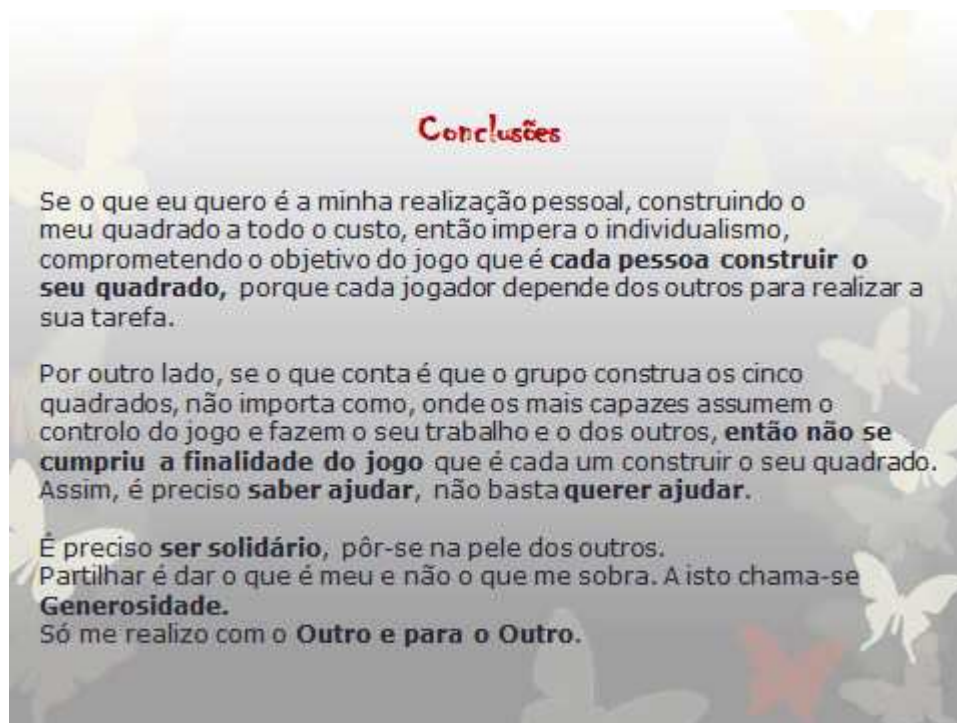


Figura 7- Conclusões do Jogo dos Quadrados

Depois das conclusões, os alunos escrevem o sumário no caderno e fazem a síntese da aula.

O objetivo principal desta atividade é levar os alunos a perceber a importância e as repercussões que um comportamento individual tem na vida dos outros. Além disso, pretende-se que compreendam que lutar pelo bem comum é também lutar por aquilo que é bom para a pessoa enquanto individualidade singular.

¹⁸⁶ Guião de observação do jogo dos quadrados – anexo 4.

Planificação de Aula

Unidade Letiva: 3 – Projeto de Vida

Aula n.º 2/5

Ano:9º | Turma: 4

Data: 19.01.2017 – 14h15m

Tempo previsto: 45 m

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
SUMÁRIO: A felicidade como projeto: ninguém se realiza sem os outros.			Acolhimento		2 m	
Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	2. Reconhecer os valores necessários à concretização de projetos de vida verdadeiramente humanos.	Os grandes objetivos do ser humano, sonhos da humanidade: <ul style="list-style-type: none"> • A felicidade própria e alheia; • O papel dos bens materiais na construção de projetos pessoais. 	Introdução ao tema, através da revisão da aula anterior.	Quadro; Giz; Computador; Projetor; Colunas; Caderno do aluno; Vídeo: “My Shoes”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=SolGBZ2f6L0 Envelopes com o jogo; Guião de avaliação.	2 m	Observação direta; Participação; Interesse; Empenho; Respeito pelas regras.
			Depois de os alunos retomarem a ideia de “projeto de vida”, a docente encaminha-os para a noção de felicidade. Coloca-lhes a seguinte pergunta: “O que é a felicidade?” Depois de um breve diálogo pergunta: “Onde está a felicidade?”		5 m	
			Visualização do filme “My Shoes”. Posteriormente, a docente incita os alunos a comentarem o filme através da mesma pergunta colocada anteriormente “Onde está a felicidade?”		3 m 53 s	
			Posto isto, a docente apresenta, em PowerPoint, um esquema daquilo que os		5 m	

		<p>alunos foram dizendo, concluindo que para se ser feliz necessitamos de estar em relação com o Outro.</p> <p>Para testar a importância do coletivo em detrimento do individual, a professora organiza a turma, em grupo, para a realização do “jogo dos quadrados”.</p> <p>Depois de explicado o jogo, dar-se-á início à sua realização. No final, os alunos avaliarão as suas atitudes e comportamentos, através de um guião, apresentando as suas conclusões à turma.</p> <p>A docente apresentará, em PowerPoint, as ilações mais pertinentes.</p> <p>Finalmente, no caderno, os alunos registam o sumário e fazem a síntese da aula.</p>		<p>5 m</p> <p>10 m</p> <p>5 m</p> <p>5 m</p>	
--	--	--	--	--	--

3.2.3. Aula 3 – A vocação como projeto. O projeto de Abraão.

A aula três inicia-se com a projeção do PowerPoint da aula anterior, para que os alunos recordem as conclusões retiradas do “jogo dos quadrados”.

Em seguida é-lhes distribuído um cartão, com uma imagem, para que eles preencham, de acordo com a questão apresentada.



Figura 8 – Representação animada da Vocação

Depois da partilha das respostas, a docente encaminha os alunos para o facto de que há vários caminhos para a felicidade e em seguida apresenta um trecho do filme “Patch Adams”.¹⁸⁷ Neste filme, o protagonista, um estudante de medicina, faz de tudo para ver os pacientes sorrir. Afirma que a sua vocação é fazer os outros felizes e incentiva os seus colegas de curso a fazerem o mesmo que ele¹⁸⁸.

Posto isto, a docente questiona os alunos sobre o conceito de vocação e clarifica que, apesar de atualmente o termo se referir ao âmbito profissional, o seu significado tem outra aceção.

¹⁸⁷ Filme disponível em https://www.youtube.com/watch?v=9VqmN_sXHIU&t=2471s, acedido em 10-12-2016, (visionamento 22’ a 26’).

¹⁸⁸ Cf. PowerPoint utilizado na aula – anexo 5.

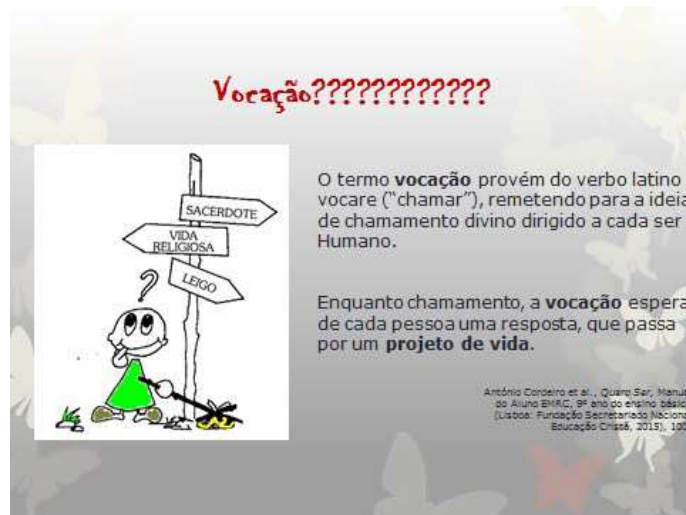


Figura 9 – Definição de Vocação

Depois de aclarar a noção de vocação, a docente pede aos alunos que confirmem a primeira atividade da aula (cartão com as direções), para ver se alguém preencheu com as palavras sacerdote; vida religiosa ou leigo. Verificadas as respostas, a docente apresenta a narrativa do patriarca Abraão, como exemplo de vocação.¹⁸⁹ É-lhes distribuído um guião¹⁹⁰, que relata o encontro pessoal entre aquele e Deus, para que todos possam acompanhar e interpretar esta vocação.



Figura 10 – Narrativa de Abraão

¹⁸⁹ Cf. PowerPoint usado na aula – anexo 5.

¹⁹⁰ Cf. Anexo 6 – A vocação de Abraão.

Nesta explanação, é explicado aos alunos que Abraão, ao ser escolhido, recebe um dom e, por isso, fica em dívida para com os outros. É portanto uma grande responsabilidade para o eleito, já que este se torna responsável pelos outros. Além disso, a história de Abraão é inspiradora para que os alunos percebam que a viagem que ele fez é uma peregrinação interior e reflexiva, e não uma simples viagem geográfica. Este conceito de confiança, alguém que acredita e deixa a casa de seu pai, deixa o seu egoísmo, para se tornar uma bênção, vai ser crucial para as próximas aulas, uma vez que se abordará a questão da fé e ainda a responsabilidade de cada um pelo Outro.

A aula termina com a escrita do sumário e a síntese feita pelos alunos.

O objetivo desta aula é levar os alunos a questionarem-se sobre a sua vocação; que resposta querem dar a Deus e como se podem tornar uma bênção perante os outros.

Depois desta aula, a docente apresentou uma proposta de trabalho aos alunos, a realizar durante quatro aulas, e que servirá como elemento de avaliação da unidade. O desafio consiste em realizar um vídeo que integre todos os elementos já lecionados e que espelhe, na perspetiva dos alunos, a temática “Projeto de Vida”. Para isso, foi-lhes distribuído um guião¹⁹¹, com alguns tópicos de orientação, que os alunos poderiam seguir, alterar ou acrescentar. O objetivo desta tarefa é levar os alunos a questionarem-se sobre si próprios, as suas perspetivas e expectativas para o futuro; desenvolverem o espírito colaborativo, uma vez que o trabalho é em grupo; participarem num projeto lúdico, divertido e que gera motivação; evidenciarem o seu pensamento de uma forma mais livre, evitando assim o constrangimento das apresentações orais de que muitos não gostam e, por fim, aplicarem os seus conhecimentos de outras áreas, nomeadamente o manuseamento das novas tecnologias.

Estas sessões são acompanhadas pela professora estagiária e pelo professor titular de turma, tendo-se recorrido aos laboratórios de informática, existentes na escola.

No final da unidade didática os alunos apresentarão o seu projeto à turma, bem como as aprendizagens e dificuldades sentidas.

¹⁹¹ Guião para o filme “Projeto de Vida” ou “A vida como Projeto” – anexo 7.

Planificação de Aula

Unidade Letiva: 3 – Projeto de Vida

Aula n.º 3/5

Ano:9º | Turma: 4

Data: 26.01.2017 – 14h15m

Tempo previsto: 45 m

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
SUMÁRIO: A vocação como projeto. O projeto de Abraão.			Acolhimento			
G. Identificar os valores evangélicos.	3. Reconhecer a construção de projetos de vida na experiência de encontro com Deus.	<ul style="list-style-type: none"> O projeto de Abraão. A descoberta de um Deus único e relacional: Gn 12, 1-14; 15, 1-7.	Introdução ao tema, através da revisão da aula anterior, com o preenchimento do slide “Conclusões”.	Quadro; Giz; Computador; Projetor; Colunas; Caderno do aluno; Cartão “Direções” Filme Patch Adams. Guião sobre a vocação de Abraão.	5 m	Observação direta; Participação; Interesse; Empenho; Respeito pelas regras.
			Em seguida a docente entrega um cartão a cada aluno para que estes preencham, consoante a sua intuição. Depois de os alunos se pronunciarem, a docente encaminha os alunos para a ideia de que há várias respostas ao apelo da felicidade.		5 m	
			Visualização de algumas partes do filme “Patch Adams”. A docente questiona os alunos sobre a vocação do protagonista para, em seguida, introduzir o termo religioso. (PowerPoint). Esclarece os alunos sobre a verdadeira aceção da palavra e do sentido que atualmente a palavra tem. Posto isto, a		5 m	

			<p>professora pede aos alunos que revejam a primeira atividade da aula, para conferir se alguém preencheu com os vocábulos “Leigo, vida religiosa, sacerdote”.</p> <p>Em seguida a docente introduz a história do patriarca Abraão e distribui um guião a cada aluno para que possam acompanhar a narrativa.</p> <p>Finalmente, no caderno, os alunos registam o sumário e fazem a síntese da aula.</p>		<p>5 m</p> <p>10 m</p> <p>5 m</p>	
--	--	--	---	--	-----------------------------------	--

3.2.4. A fé como fonte de felicidade

A aula inicia-se com uma revisão geral das três últimas aulas, dado que os alunos, nas quatro últimas sessões, estiveram a trabalhar na realização do vídeo, e, por isso, os conteúdos abordadas estão já esquecidos. Para isso, a docente distribuiu uma ficha, com palavras soltas, para que os alunos construam frases, uma para cada aula/tema lecionado.



Figura 11 – Palavras-chave para a construção de frases

Das frases construídas pelos alunos, (a primeira relaciona-se com o projeto; a segunda com o jogo dos quadrados e a terceira com a vocação de Abraão), a docente aproveita a terceira, para questionar a turma sobre a atitude de Abraão, em relação à sua crença e à sua confiança em Deus. Rapidamente os alunos chegam ao conceito de fé.

Para explicar este conceito, a professora começa por apresentar o testemunho de um ateu¹⁹², (Ricardo Araújo Pereira), para, posteriormente, aprofundar esta ideia e o que ela significa para os cristãos.

Depois de explorar as palavras de Ricardo Araújo Pereira, que considera a fé uma ideia admirável, é apresentado aos alunos um PowerPoint¹⁹³, acompanhado de uma música¹⁹⁴,

¹⁹² “Sou um ateu especial”, entrevista a Ricardo Araújo Pereira – Anexo 8.

que retrata o conceito de fé, não como o acreditar numa ideia, mas sim o acreditar em Jesus Cristo.

No sentido de melhor explorar a canção, a professora entrega a letra da música a cada aluno, e, da explanação conduzida pela docente surgem ideias como: a fé manifesta-se numa relação interpessoal; possui uma estrutura dialógica assente no encontro com o outro; a fé cristã nasce do encontro entre a pessoa e Jesus Cristo; é luz; guia; lugar; paz; é caminho; é acreditar e abandonar-se nas mãos de Deus; ajuda-nos a sermos felizes; ajuda-nos nas nossas relações com os outros. Depois desta exploração, são explicadas as várias aceções da palavra fé, em latim, hebraico e também em grego. Rapidamente os alunos identificam a palavra confiar ou confiança como significado comum a todas as línguas que serviram de tradução para a palavra que nós conhecemos hoje como fé.

Posto isto, os alunos visualizam um vídeo, do selecionador nacional Fernando Santos,¹⁹⁵ aquando da vitória de Portugal, no euro 2016, em que fala de fé e da importância que esta tem na sua vida e no seu trabalho. Depois de refletirem sobre o vídeo, elaboram a síntese da aula e copiam o sumário para o caderno.¹⁹⁶

O objetivo desta aula é mostrar aos alunos, utilizando testemunhos que eles conhecem e através de uma linguagem simples, o que é a fé e de que forma ela influencia a nossa vida e a nossa felicidade.

¹⁹³ PowerPoint disponível no dossiê de estágio.

¹⁹⁴ Letra da música Everything – anexo 9.

¹⁹⁵ Cf. Conferência de imprensa dada por Fernando Santos, aquando da vitória de Portugal, no euro 2016-anexo 10.

¹⁹⁶ Cf. PowerPoint utilizado na aula – anexo 11.

Planificação de Aula

Unidade Letiva: 3 – Projeto de Vida

Aula n.º 4/5

Ano: 9º | Turma: 4

Data: 02.03.2017 – 14h15m

Tempo previsto: 45 m

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
SUMÁRIO: A fé como fonte de felicidade.			Acolhimento			
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.	4. Reconhecer a Fé como elemento constitutivo da experiência de felicidade.	A fé como fonte de felicidade.	<p>Introdução ao tema, com a revisão das aulas anteriores, através da construção de frases com palavras previamente selecionadas pela docente.</p> <p>Partindo da experiência de Abraão, a docente encaminha os alunos para o conceito de fé.</p> <p>Em seguida, mostra uma possível definição de fé, vista pelos olhos de um ateu, Ricardo Araújo Pereira.</p> <p>Para aprofundar o conceito cristão de fé, os alunos visualizam um PowerPoint, acompanhado de uma música, com legendas, que se intitula Everything, dos LifeHouse.</p>	<p>Quadro; Giz; Computador; Projetor; Colunas; Caderno do aluno; Entrevista Ricardo Araújo Pereira. PowerPoint; Música Everything; Vídeo Fernando Santos.</p>	<p>15 m</p> <p>5 m</p> <p>5 m</p>	<p>Observação direta;</p> <p>Participação;</p> <p>Interesse;</p> <p>Empenho;</p> <p>Respeito pelas regras.</p>

			<p>Em seguida a docente entrega a letra da música aos alunos e em conjunto fazem a exploração da mesma.</p> <p>Partindo da ideia de fé, a docente apresenta o exemplo de uma figura pública, Fernando Santos, sobre a sua fé em Deus.</p> <p>Como conclusão, os alunos registam o sumário no caderno diário e registam a síntese da aula.</p>		<p><i>10 m</i></p> <p><i>5 m</i></p> <p><i>5 m</i></p>	
--	--	--	---	--	--	--

3.2.5. Aula 5 – A parábola dos talentos: a responsabilidade do cuidado com o outro.

A última aula começa com a revisão dos conteúdos, através de uma chuva de ideias. Partindo das ideias dos alunos e mais concretamente da importância de cada um na construção da sociedade, a docente distribui, a Parábola dos Talentos (Mt 25,14-29),¹⁹⁷ no sentido de evidenciar a responsabilidade individual perante os dons recebidos e que, tal como Abraão, ao receber fica em dívida para com os outros. Após a exploração da parábola, os alunos visualizam um vídeo¹⁹⁸, do secretário-geral das Nações Unidas, António Guterres, em que este fala da sua vida como uma bênção e da responsabilidade que sentiu quando se confrontou com a pobreza dos bairros de Lisboa. Afirma que a sua vida é como a Parábola dos Talentos, e que, por isso, não podia ficar indiferente às questões sociais e humanitárias. Para melhor interpretar o vídeo, os alunos respondem a um questionário.¹⁹⁹ Posto isto, são apresentados mais dois exemplos de figuras públicas que colocam os seus talentos a render, em prol dos outros: Ibrahimovic e Angelina Jolie. Sobre o primeiro foi apresentado um vídeo²⁰⁰, em que o jogador participa numa campanha de luta contra a fome, e sobre Angelina Jolie foi apresentada uma entrevista, em que a atriz refere que se sentiu responsável pelos outros quando começou a viajar. À semelhança de António Guterres, afirma sentir-se abençoada pelo que recebeu e que, por isso, é responsável por quem nada tem. Após a leitura e interpretação deste último recurso, os alunos respondem a uma questão²⁰¹, em que tem de comparar o discurso de Angelina Jolie e o de António Guterres.

Para concluir a aula, a docente distribui um panfleto²⁰², com as várias personalidades analisadas na aula, para que os alunos escrevam aquilo que cada uma fez em prol dos outros. Com este panfleto, os alunos são convidados a pensar sobre aquilo que eles também poderão fazer para o bem da humanidade.

Por fim, a professora oferece uma mensagem²⁰³ a cada aluno, pedindo-lhes que a leiam em casa, em silêncio e que reflitam sobre aquilo que aprenderam e sobre aquilo

¹⁹⁷ Cf. *Parábola dos Talentos* – anexo 12.

¹⁹⁸ Entrevista a António Guterres, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3fOSB6HCl6Y> (visualização do 1'10'' até 4'15''), acedido em 10-03-2017.

¹⁹⁹ Questionário sobre a entrevista a António Guterres – anexo 13.

²⁰⁰ Zlatan Ibrahimović participa em campanha de luta contra a fome, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wDJjL9Ya4c&t=28s>, acedido em 10-03-2017.

²⁰¹ Notícia sobre Angelina Jolie e questionário – Anexo 14.

²⁰² Panfleto – anexo 15.

²⁰³ Mensagem final – anexo 16.

que querem para o seu projeto de vida, sem nunca esquecerem o Outro, o que sofre, aquele de quem ninguém se ocupa.

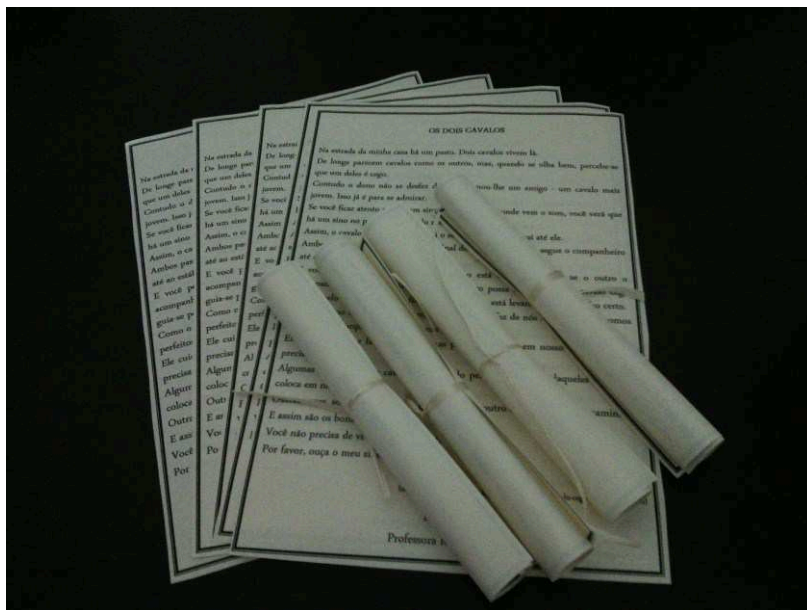


Figura 12 – Mensagem oferecida pela Docente

Planificação de Aula

Unidade Letiva: 3 – Projeto de Vida

Aula n.º 5/5

Ano:9º | Turma: 4

Data: 16.03.2017 – 14h15m

Tempo previsto: 45 m

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
SUMÁRIO: A parábola dos talentos: a responsabilidade do cuidado com o outro.			Acolhimento		.	
G. Identificar os valores evangélicos.	3. Compreender a construção de projetos de vida na experiência de encontro com Deus e com o Outro.	A parábola dos talentos; A participação ativa na construção do bem comum.	<p>Introdução ao tema, com a revisão das aulas anteriores, através de uma chuva de ideias.</p> <p>Partindo das ideias dos alunos, a docente realça o conceito da participação de cada um na construção da sociedade e apresenta a “Parábola dos Talentos”, no sentido de enfatizar a responsabilidade individual perante os outros.</p> <p>Depois da exploração do texto, os alunos visualizam uma entrevista feita a António Guterres (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3fOSB6HCl6Y (visualização do 1’10’’ até 4’15’’) em que este fala da Parábola dos Talentos e do dom que recebeu para pô-lo ao serviço dos outros.</p> <p>Depois de interpretarem as palavras de António Guterres, através de um questionário, a docente questiona os alunos sobre o desempenho de algumas figuras públicas que colocam</p>	<p><i>Quadro;</i> <i>Giz;</i> <i>Computador;</i> <i>Projetor;</i> <i>Colunas;</i> <i>Caderno do aluno;</i> <i>Entrevista a António Guterres e respetiva ficha de trabalho;</i> <i>Reportagem sobre Ibrahimovic;</i> <i>Notícia sobre Angelina Jolie e respetiva ficha de trabalho;</i></p> <p><i>Cartão Síntese;</i> <i>Cartão mensagem.</i></p>	<p>2 m</p> <p>10 m</p> <p>10 m</p>	<p>Observação direta;</p> <p>Participação;</p> <p>Interesse;</p> <p>Empenho;</p> <p>Respeito pelas regras.</p>

		<p>os seus dons em favor dos outros. Apresenta mais dois exemplos, um vídeo de Ibrahimovic (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wDJjL9Ya4c&t=28s) e uma notícia sobre Angelina Jolie. É pedido aos alunos, sobre esta última personalidade, que façam uma comparação sobre o que ela refere e o que António Guterres também proferiu.</p> <p>Por fim os alunos são confrontados com os seus próprios dons e o que poderiam fazer pelos outros. Para consolidar esta atividade a docente entrega um cartão para que os alunos escrevam o que cada personalidade fez e o que eles também poderão fazer.</p> <p>Como conclusão da unidade a docente oferece a cada aluno um postal, com uma mensagem, para que eles reflitam e questionem o quanto cada ser humano é responsável e importante na vida dos outros.</p>		<p>10 m</p> <p>5 m</p>	
--	--	--	--	------------------------	--

3.3 Avaliação da lecionação

No decorrer da lecionação procurei refletir sobre a minha prática, aula a aula, no sentido de melhorar e aprimorar as estratégias, recursos e atividades tendo sempre em vista o aperfeiçoamento do processo ensino/aprendizagem.

Utilizei estratégias diversificadas, no sentido de motivar e envolver os alunos, recorrendo sempre à intervenção dos discentes, através da participação oral; respostas escritas e partilhadas; trabalho de grupo; comentários e opiniões e construção de sínteses. Os recursos primaram pela cor, movimento, sonoridade e variedade. Desde vídeos a canções; imagens; textos; fichas de trabalho, procurei introduzir materiais que fossem ao encontro do gosto dos alunos e que se inserissem nos seus conhecimentos.

Para melhor conseguir perceber a realidade dos alunos com os quais iria trabalhar, implementei um questionário, antes da lecionação, o que me permitiu não só conhecer pessoalmente a turma, como obter resultados benéficos para a minha prática docente. Assim, na primeira aula da unidade letiva, não houve necessidade de se recorrer as tradicionais apresentações, uma vez que já tinha estado com a turma mais do que uma vez.

A **primeira aula** começou com um jogo, cujo objetivo era despertar a curiosidade dos alunos, através de uma atividade lúdica. Embora a mensagem encriptada não fosse a mais óbvia, o exercício foi positivo na medida que se apontaram algumas pistas para a descoberta do tema, sem se desvendar demasiado o assunto. A segunda atividade funcionou como o coração da aula, uma vez que através da exploração da música *Aquarela*, a docente conduziu os alunos, sempre com perguntas dirigidas, objetivas e claras, para a descoberta do tema; dos intervenientes; das vivências positivas e negativas que fazem parte de um projeto de vida. Este recurso mostrou-se muito eficaz na medida em que a sonoridade da música e as imagens apresentadas no vídeo clip eram reveladoras da mensagem que se pretendia transmitir. Além disso cativou os alunos e proporcionou um momento de escuta e reflexão. Ao longo da exploração da música, os alunos foram acrescentando palavras e ideias ao esquema que já estava no quadro, iniciado logo após a descoberta da mensagem encriptada, para que melhor compreendessem a diferença entre projeto e projetos.

Depois de bem aclarada esta distinção e de os alunos refletirem sobre aquilo que condiciona um projeto de vida, os discentes visualizaram um discurso, sobre uma personalidade conhecida, que os levou a discutir sobre os contratemplos pessoais e profissionais e que subvertem até os projetos mais bem delineados.

Como conclusão, a docente convidou os alunos a construírem uma síntese da aula e só depois é que copiaram o sumário para o caderno. Através desta estratégia, foi possível aferir se os alunos tinham atingido os objetivos traçados para esta sessão e se tinham adquirido os conteúdos.

Considera-se que a aula foi muito boa, porque os objetivos foram plenamente atingidos; a planificação foi cumprida; os recursos foram adequados e despertaram o interesse; promoveu-se o espírito crítico e deu-se primazia à participação dos alunos.

A **segunda aula** centrou-se num recurso diferente, um jogo, para que, através deste, os alunos pudessem sentir o quanto são responsáveis pela construção da sociedade e automaticamente pela felicidade do Outro.

Começou com a retoma dos conteúdos anteriores, para, posteriormente se focar no conceito de felicidade. Para discutir este conceito, utilizou-se um vídeo, que continha uma mensagem muito específica. Após a discussão e partilha de ideias, a docente encaminhou os alunos para a realização do jogo dos quadrados, explicando o objetivo e dando instruções claras sobre o mesmo.

Depois de terminado o jogo, a docente verificou que nenhum grupo conseguiu construir o quadrado, o que foi importante para que os alunos refletissem sobre as suas atitudes e pensassem por que razão não conseguiram atingir o objetivo do jogo. Esta reflexão foi feita através de um guião, e no final os grupos partilharam as suas conclusões, o que serviu para construir a síntese da aula.

Como conclusão, verifica-se que o objetivo da aula foi totalmente alcançado, pois, através da experiência, foi possível sentir “na pele” o quanto cada um é importante para a construção da coletividade. Apesar de ter sido uma aula mais ruidosa, o recurso mostrou-se altamente eficaz e do agrado dos alunos. A construção da aprendizagem centrou-se totalmente nos discentes e nas suas capacidades de interagir, compreender e ajudar o Outro.

Na **terceira aula**, abordou-se um conceito que não pertence ao vocabulário dos adolescentes e, por isso, optou-se por introduzir a ideia utilizando vários recursos. Começou por se apresentar uma imagem com várias direções e que os alunos teriam de preencher. O objetivo era que escolhessem os vários percursos possíveis para as suas vidas, mas nenhum aluno chegou a esta conclusão. Posto isto, a docente apresentou um trecho de um filme que retratava uma escolha, profissional, para que os discentes chegassem à ideia de vocação. O recurso cumpriu o seu objetivo porque todos os alunos deduziram que há escolhas que tem de ser tomadas e aquelas que mais nos fazem felizes

são precisamente aquelas em que nos damos aos outros. A partir daqui, foi aclarado o conceito de vocação para, em seguida, a professora mostrar a narrativa de Abraão. Os alunos acompanharam a história bíblica através de um guião, construído para o efeito, que foi lido e interpretado na aula. Pretendia-se que os alunos compreendessem o conceito de vocação e de como este está relacionado com o projeto de vida. No final os alunos contribuíram com as suas ideias para a construção da síntese.

Concluiu-se que os objetivos foram alcançados, apesar de os alunos, inicialmente, terem sentido dificuldade em compreender o conceito de vocação. Apesar desta dificuldade, verificou-se que havia um fio condutor, bem construído, o que levou os discentes a compreenderem a eleição de Abraão e a sua confiança em Deus e de como este se tornou uma bênção. A compreensão destes conceitos foi crucial para o desenvolvimento do tema, nas aulas seguintes.

No seguimento do que foi lecionado, na **quarta aula** apresentou-se o conceito de fé, um tema singular, na medida em que nem todos os alunos reconhecem a confiança no transcendente como uma característica antropológica, inerente ao ser humano. Por isso, a preocupação com os recursos escolhidos foi especialmente cuidada, mesmo sabendo que, para este tema, qualquer estratégia poderia ser um sucesso ou um fracasso. Neste sentido, optou-se por partir de um conceito de fé um pouco pobre, para depois se aclarar o que é a fé e finalizar com um testemunho de alguém que acredita, confia e afirma a sua crença na sua vida pessoal e profissional.

A aula começou com uma revisão de tudo aquilo que já tinha sido lecionado, através da construção de frases, com palavras previamente escolhidas pela docente. Partindo da crença de Abraão, rapidamente os alunos alcançaram o conceito de fé. Em seguida, visualizaram uma entrevista de uma figura pública, não crente, mas que reconhece na fé uma ação benigna. Depois deste recurso, os alunos visualizaram e escutaram uma música que mostra este conceito. A mensagem veiculada foi explorada, passo a passo, com perguntas dirigidas e objetivas. As principais ideias foram escritas no quadro e no final a docente expõe o significado etimológico do vocábulo.

Para consolidar tudo aquilo que foi transmitido pela mensagem, os alunos visualizaram um testemunho, de uma personalidade portuguesa do mundo do futebol, que fala de fé e da importância que esta tem na sua vida. Este recurso é muito acarinhado pela turma, que reage com palmas, e que é aproveitado para cimentar tudo aquilo que foi ensinado. No final os alunos construíram a síntese da aula, mostrando assim os conhecimentos adquiridos.

Esta aula foi boa, apesar de alguns constrangimentos sentidos pela docente na exploração da música. Alguns conceitos importantes não foram bem aclarados o que resultou num prejuízo para os alunos. No entanto, o último recurso mostrou-se altamente eficaz pois captou a atenção dos alunos e atestou a pertinência da fé na vida de um cidadão comum. Foi visível o papel revitalizador e o sentimento de confiança e de esperança que a fé implanta no coração dos crentes, através do testemunho apresentado. Além disso, todas as atividades estavam articuladas, para que os alunos percebessem e interiorizassem este conceito, que foi abordado paulatinamente, partindo do geral para o particular. Houve lugar para o diálogo, e a interpelação, feita pela docente, foi sempre uma constante. Os recursos utilizados foram bem escolhidos e revelaram-se uma mais-valia, já que pertenciam ao universo e gosto dos alunos.

Na última aula, **quinta** desta unidade letiva, levou-se os alunos a refletir sobre o seu papel na sociedade e a importância de cada um para a construção de um mundo mais inclusivo e fraterno. Além disso, era importante que estes percebessem que ninguém está à parte desta tarefa, todos temos uma vocação, uma missão, uma responsabilidade perante o mundo e perante o Outro.

Assim, iniciou-se a aula com a parábola dos talentos, para que os discentes percebessem que o ser humano não pode ocultar-se, esconder-se ou fugir da sua responsabilidade. Neste aspeto, foi feita a ponte com a narrativa de Abraão, para compreenderem que quem recebe “talentos” ou “dons”, tem de partilhar. Posto isto, foi-lhes apresentado um testemunho de alguém que fez desta lógica o seu projeto de vida. Alguém que se sentiu responsável pelos outros, na medida em que se sentiu um abençoado, o que o impeliu a ajudar. O testemunho de António Guterres, bem como de outras personalidades famosas, e que os alunos conheciam bem, foi crucial para atingir o objetivo desta última aula. Levar os alunos a refletir sobre a responsabilidade que tem perante o Outro, principalmente o mais desfavorecido ou marginalizado.

Considero que esta aula foi muito boa, uma vez que, através dos recursos utilizados, conseguiu-se inquietar o pensamento dos alunos e questioná-los sobre aquilo que poderão fazer, na sua vida, no seu futuro, em favor da felicidade dos outros. Através do último exercício, houve ainda espaço para que os discentes se pronunciassem, livremente, sobre esta temática e sobre aquilo que poderão fazer com os seus “talentos”.

No final, a mensagem oferecida pela professora termina tocando no ponto fundamental, porque sintetiza a mensagem da aula, mas também a questão do projeto de vida.

No sentido de aferir as aprendizagens alcançadas, os alunos trabalharam, durante algumas aulas, num projeto, sobre a unidade letiva. Essas aulas foram úteis para perceber as dificuldades dos discentes, mas também o quanto é prazeroso e divertido para eles, trabalhar em grupo. Foram aulas de grande enriquecimento quer a nível tecnológico, quer a nível pedagógico, uma vez que alguns alunos demonstram pouca autonomia e destreza nas suas decisões.

Verificaram-se alguns constrangimentos, típicos de trabalhos de grupo, mas que no final, resultaram em bons trabalhos. Ao longo destas aulas, os alunos tiveram oportunidade de aprofundar os conteúdos abordados, desenvolver o trabalho colaborativo e dar espaço à imaginação e criatividade.

Dos quatro grupos formados para a realização de vídeos, dois optaram pelo formato PowerPoint e outros dois pelo formato Movie Maker. Nenhum grupo conseguiu fugir do típico vídeo-resumo, apesar de a docente incentivar para outros modelos, como criação de uma história narrativa ou uma peça de teatro. No entanto, os resultados foram surpreendentes. O trabalho de pesquisa foi intenso, ao nível de imagens, frases ou músicas, o que resultou em projetos cheios de cor e emoção. Da análise dos vídeos²⁰⁴ destaca-se a apreensão dos conteúdos, a sua aplicabilidade para as suas vidas e acima de tudo, a inquietação que esta unidade letiva pretendia provocar.

Na aula dedicada à apresentação dos vídeos, consegue-se perceber que os objetivos foram alcançados, quer pelo conteúdo avaliado, quer pelas palavras dos alunos, que referiram ter pensado mais no seu futuro e nos outros, sentindo-se agora também responsáveis pela construção de um mundo melhor.

Ao longo da lecionação, utilizou-se ainda uma grelha²⁰⁵ de monitorização e avaliação formativa dos alunos, observando-se parâmetros como assiduidade, comportamento, empenho, participação e colaboração nas atividades, em consonância com os critérios de avaliação estabelecidos pelo grupo disciplinar de EMRC do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches.

Como balanço final da lecionação desta unidade letiva, consideramos que as atividades, recursos e estratégias foram adequados ao contexto, à idade e perfil dos alunos e, acima de tudo, à temática em questão. Consideramos que há um fio condutor desde a primeira até à última aula, tendo-se recorrido sempre à revisão dos conteúdos. Consideramos que a participação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem foi

²⁰⁴ Trabalhos disponíveis no CD que acompanham o Dossiê de estágio.

²⁰⁵ Grelha disponível no Dossiê de estágio.

uma constante, uma vez que ele é o centro da lecionação. Esta participação é visível em todas as aulas, através das várias atividades: chuva de ideias; jogo dos quadrados; realização de questionários escritos; participação oral e comentários sobre vídeos e imagens e por fim, construção do vídeo “Projeto de Vida”. Por fim, consideramos que os objetivos foram atingidos e a intervenção foi bem-sucedida, porque conseguimos que o aluno pensasse em si, mas também pensasse no Outro; pensasse no mundo que o rodeia e na sua responsabilidade, e acima de tudo, pensasse o quanto é importante, fundamental e imperioso a participação de cada um no projeto que Deus tem para a humanidade.

CONCLUSÃO

Num mundo cada vez mais globalizado e marcado pelo avanço vertiginoso da comunicação digital, em que o Outro não se vê, não se cheira, não se sente, torna-se decisivo dotar os nossos alunos de referências que lhes permitam olhar o ser humano como uma pessoa e não como uma imagem animada, sem vida e sem sentimentos.

Assim, neste contexto, julgamos que este tema, “A vida como Projeto”, se configura relevante e adequado à realidade concreta dos nossos alunos, tão marcados por este paradigma virtual em que vivemos.

Deste modo, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, procurei que a ética da responsabilidade e do cuidado pelo Outro, ideias essenciais para a construção do Projeto de Vida, fossem adquiridas através de variadas atividades, potenciadas pelos estímulos visuais e auditivos, de forma a facultar conhecimentos mais eficazes e permanentes. Por outro lado, pretendi ainda desenvolver o espírito crítico, estimular a inquietação e desmontar a apatia, através das diversas tarefas propostas, quer fossem individuais, quer fossem em grupo.

Para que os objetivos da minha prática fossem atingidos, foi necessário, inicialmente, conhecer os alunos, no sentido de diagnosticar a pertinência do tema e o acolhimento que estes iriam dar ao mesmo. Estas informações, obtidas através da observação de aulas e dos inquéritos iniciais, foi crucial para a implementação de estratégias e atividades, que posteriormente foram realizadas. Também a avaliação que fui fazendo ao longo do projeto, através das reflexões individuais, permitiu-me alterar e reformular as minhas práticas, de forma a atingir os objetivos delineados no início da leção. Por fim, procedi à avaliação final, podendo constatar que o tema é de suma importância, já que os alunos destacaram a relevância de se pensar no projeto de vida, para a sua felicidade, mas também para a dos outros.

Partindo do pressuposto de que traçar um caminho, ainda que um pouco obscurecido pela imaturidade da adolescência, condiciona a felicidade, procurei explorar recursos variados, não como meios de entretenimento, mas como verdadeiras instrumentos de trabalho, catalisadores de aprendizagens pertinentes e úteis para a vida concreta dos jovens.

Quanto às dificuldades sentidas, saliento a complexidade do tema e o desafio que este nos impôs em apresentar atividades, estratégias e recursos motivadores e adequados, já que o risco de se escolher saídas demasiado infantis ou demasiado

intelectualizadas, é grande. Para isso, encetei um longo trabalho de pesquisa e fiz muitas leituras. Tentei sempre perceber que tipo de atividades poderiam ser mais adequadas aos gostos dos alunos, para gerar interesse e motivação. Ainda que um ou outro recurso não fosse ao encontro dos gostos dos alunos, julgo que os objetivos delineados para cada aula foram alcançados. Outra dificuldade sentida foi a planificação de aulas que promovessem o espírito crítico e que, ao mesmo tempo, fossem geradoras de emoções, uma vez que para estes alunos, no concernente à apresentação de dinâmicas inovadoras, já quase nada é novidade. Também para mim foi uma aprendizagem transformar atividades hodiernas em novas oportunidades. Em alguns temas optei por recorrer ao jogo, o que foi muito positivo e do agrado dos alunos. Por fim, destaco a pouca preparação investigativa, tão crucial neste tipo de intervenção, que indiretamente prejudicou todo este processo de elaboração e redação do relatório.

No que se refere às aprendizagens individuais conseguidas, menciono a postura mais crítica que tive de adotar face aos papéis do professor e do aluno no processo de ensino, uma vez que o método tradicional centrado no docente, em nada ajudava a promover aulas interessantes, críticas e reflexivas. Outro fator positivo que destaco foi o espírito de iniciativa e o empenho que demonstrei na dinamização de atividades diversificadas, concordantes com as necessidades e os interesses dos alunos. Saliento também o espírito de cooperação com todos os intervenientes neste percurso de crescimento pessoal e profissional nomeadamente com a minha coordenadora científica, o meu orientador cooperante e os meus colegas de estágio, sem os quais tudo teria sido muito mais difícil. Com efeito, ao longo deste processo, foram múltiplas as aprendizagens adquiridas. Neste sentido, realço o meu crescimento profissional uma vez que planificar, pesquisar, corrigir e alterar contribuiu para o meu desenvolvimento como docente, com claros benefícios para os alunos. Como pessoa, amadureci laços de camaradagem e amizade, enriqueci-me com a partilha de afetos, sofrimentos e angústias vividos por todos os elementos do núcleo de estágio, que me fizeram refletir sobre o valor do trabalho, da coragem, da perseverança, mas também da esperança. Todas estas aprendizagens fizeram de mim um ser humano mais atento, mais solícito, com capacidade de olhar o Outro e vê-lo na sua individualidade.

Para concluir, saliento que todo este processo de reflexão e aprendizagem contribuiu positivamente para o êxito desta Prática de Ensino Supervisionada, na medida em que as aulas lecionadas, veicularam ensinamentos fundamentais para o

crescimento destes adolescentes, capazes de fazer deles jovens diferenciadores e conscientes da sua responsabilidade neste mundo individualista e solitário.

BIBLIOGRAFIA

BÍBLIA SAGRADA, Difusora Bíblica, Missionários Capuchinhos.

Documentos do Magistério da Igreja

Bento XVI, Carta Encíclica *Deus Caritas Est*, 25 de dezembro de 2005, disponível em http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est.html, acessado em 06-05-2017.

Concílio Vaticano II, Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* sobre a igreja no mundo atual, 7 de dezembro de 1965, disponível em http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html, acessado em 06-05-2017.

Papa Francisco, Carta Encíclica *Laudato Si*, 24 de maio de 2015, disponível em http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html, acessado em 6-05-2017.

Papa Francisco, Exortação Apostólica Pós Sinodal *Amoris Laetitia*, 19 de março de 2016, disponível em http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html, acessado em 06-05-2017.

Papa Francisco, Exortação Apostólica *Evangelli Gaudium*, 24 de novembro de 2013, disponível em <http://www.udip.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/UDIP/Documentos/Alegria%20do%20EvangelhoPapaFrancisco.pdf>, acessado em 01-05-2017.

Papa João Paulo II, Exortação Apostólica *Familiaris Consortio*, 22 de novembro de 1981, disponível em http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio.html, acessado em 06-05-2017.

Papa João Paulo II, Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Ecclesia in Europa*, 28 de junho de 2003, disponível em http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_20030628_ecclesia-in-europa.html, acessado em 20-02-2017.

Bibliografia Complementar

Arboccó de los Heros, Manuel. “Neurociencias, educación y salud mental”. *Propósitos y Representaciones*, 4 (1), (2016): 327-362. Disponível em doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.92>, acessado em 05-05-2017.

Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. São Paulo: Editor Vitor Civita, 1984.

Artus, Olivier. *O Pentateuco*, Cadernos Bíblicos, 81. Lisboa: Difusora Bíblica, 2003.

Bauman, Zygmunt. *Modernidad y ambivalência*. Barcelona: Anthropos, 2005.

Boecio. *La Consolación de la Filosofía*. 3ª Edición. Buenos Aires: Aguilar, 1964.

Boff, Leonardo. *Saber Cuidar: Ética do humano - compaixão pela terra*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999. Disponível em <http://www.profdoni.pro.br/home/images/sampled/2015/livros/sabercuidar.pdf>, acessado em 07-04-2016.

Bourbon, Maria João. “Porque as palavras importam.” *Expresso* (2015). Disponível em <http://expresso.sapo.pt/internacional/2015-08-29-Migrantes-ou-refugiados--A-distincao-e-importante-porque-as-palavras-importam>, acessado em 12-05-2017.

Cabral, Roque. “Felicidade”. Em *Logos - Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, Edição realizada sob o patrocínio da sociedade Científica da Universidade Católica Portuguesa. Vol. 1. Páginas 475-480. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1992.

Conferência Episcopal Portuguesa. “Educação: Direito e dever – Missão nobre ao serviço de todos” (2002). Disponível em, <http://www.agencia.ecclesia.pt/noticias/documentos/educacao-direito-e-dever-missao-nobre-ao-servico-de-todos/>, acedido em 04-04-2017.

Carvalho, Cristina Sá, coord.. *Quero Ser! Manual do aluno de EMRC, 9º ano do Ensino Básico*. Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2015.

Correia, João Alberto. “A hospitalidade na construção da identidade cristã – Uma leitura de Lc 24, 13-25 em chave narrativa”. *THEOLOGICA*, 2ª Série, 49, 1 (2014) 105-118.

Coutinho, Jorge. “Do mistério de ser humana criatura”. *THEOLOGICA*, 2ª Série, 46, 1 (2011):87-96.

Coutinho, Jorge. *Caminhos da razão no horizonte de Deus. Sobre as razões de crer*. Coimbra: Edições Tenacitas, 2010.

Couto, Dom António. “Amados por Deus”. Disponível em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4773/1/AMADOS%20POR%20DEUS.pdf>, acedido em 06-05-2017.

Couto, Dom António. “De graça recebestes, de graça dai”, *DIDASKALIA XXXVII* (2007) I, 93-105.

Couto, Dom António. “Desafios bíblicos à prática da vida humana e cristã: Uma leitura de Lc 10,25-37”. Disponível em <http://www.capuchinhos.org/attachments/article/834/Par%C3%A1bola%20bom%20sa-maritano.pdf>, acedido em 04-04-2017.

Dufourmantelle, Anne e Derrida, Jacques. *Da Hospitalidade*. Tradução de Fernanda Bernardo. Viseu: Palimage Editores, 2003.

Duque, Eduardo. “Os jovens e a religião na sociedade atual”. (2007). Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24207/4/OS%20JOVENS%20E%20A%20RELIGI%C3%83O%20na%20sociedade%20atual.%20Comportamentos,%20cren%C3%A7as,%20atitudes%20e%20valores%20no%20Distrito%20de%20Braga.pdf>, acessado em 06-05-2017.

Duque, João. “Do sentimento de si ao sentimento do Outro”, *THEOLOGICA*, 2ª Série, 46, 1 (2011), 15-29.

Duque, João. “O acesso a Jesus num contexto de disseminação do crer”. *DIDASKALIA* XXXVI (2006) 2. 151-163.

Duque, João. “O conceito de Deus na Teologia Fundamental”. *DIDASKALIA* XXXVIII (2008) 2. 229-246.

Duque, João. “O Mal – Deus em questão (?)”. *DIDASKALIA* XXIX (1999) 301-334.

Duque, João. “Religião na Educação”, *THEOLOGICA*, 2ª Série, 37, 1 (2002), 63-75.

Duque, João. “Vocação – uma voz que vem de longe...”, *THEOLOGICA*, 2ª Série, 40, 2 (2005), 251-264.

Freire, Teresa, Zenhas Filipa, Tavares Dionísia e Catarina Iglésias. “Felicidade Hedónica e Eudaimónica: Um estudo com adolescentes portugueses”. *Análise Psicológica* (2013), 4 (XXXI):329-342. Disponível em doi: 10.14417/ap.595, acessado em 8 de abril de 2017,

Freitas, Manuel Costa. “Projeto”. Em *Logos - Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, Edição realizada sob o patrocínio da Sociedade Científica da Universidade Católica Portuguesa. Vol. 4. Páginas 453-455. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1992.

Goleman, Daniel. *Inteligência Emocional*. Tradução de Mário Dias Correia. Lisboa: Círculo de Leitores, 1995.

- Gutierrez, Mónica. *A felicidade na ética de Kant*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2006.
- Innerarity, Daniel. *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Ediciones Península, 2001.
- Kant, Immanuel. *Crítica da razão prática*. Lisboa: Edições 70, 2001.
- Kant, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- Leiderfarb, Luciana. “Como educar um teenager sem ficar à beira de um ataque de nervos”, *Expresso* (2009). Disponível em http://expresso.sapo.pt/life_style/familia/como-educar-um-teenager-sem-ficar-a-beira-de-um-ataque-de-nervos=f542739, acessado em 04-04-2017.
- Levinas, Emmanuel. *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1982.
- Levinas, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.
- Linda, Dom Manuel. “De braços levantados para Deus”. Disponível em, <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/19140/1/DE%20BRA%C3%87OS%20LEVANTADOS%20PARA%20DEUS.pdf>, consultado em 06-05-2017.
- Machado, Joaquim. “Utopia, Terra de Felicidade”. *THEOLOGICA*, 2ª Série, 47, 2 (2012) 699-712.
- Machado, José Pedro. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 1ª Edição, Vol. II. Lisboa: Editorial Confluência, 1952-1959.
- Margot, Jean Paul. “La Felicidad”, *Praxis Filosófica*, nº 25 (2007): 55-79.
- Mill, John Stuart. *Utilitarismo*. Lisboa: Gradiva, 2005.

Moran, José Manuel. “Vídeos são instrumentos de comunicação e de produção”. *Portal do Professor do MEC* (2009). Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=16&idCategoria=8>, acessado em 14-05-2017.

Morin, Edgar. *As grandes questões do nosso tempo*. Lisboa: Editorial Notícias, 1981.

Nedel, José. “A obtenção da verdadeira felicidade”. *Filosofia Unisinos*, 6 (1) (2005): 95-100.

Oliveira Barros, José. “Felicidade, otimismo, esperança e perdão em jovens, adultos e idosos”, *PSYCHOLOGICA* (2010): 123-148. Disponível em <http://iduc.uc.pt/index.php/psychologica/article/view/993>, acessado em 25-05-2017.

Pallares-Burke, Maria Lúcia Garcia. “Entrevista com Zigmunt Bauman”. *Folha de S. Paulo* (2003). Disponível em, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702004000100015, acessado em 08-04-2017.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches. Disponível em http://www.aefranciscosanches.pt/2016_147_projeto_educativo_2013-17.pdf, acessado em 11-05-2017.

Ribeiro, Anabela Mota. “O homem que não procura a felicidade”. *Público* (2010). Disponível em <https://www.publico.pt/sup-publica/jornal/jose-gil-o-homem-que-nao-procura-a-felicidade18491765>, acessado em 08-04-2017.

Sánchez, Samuel. “As redes sociais são uma armadilha”. *El País*, (2016). Disponível em http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/cultura/1451504427_675885.html, acessado em 06-04-2017.

Savatter, Fernando. *Ética para um Jovem*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2008.

Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014.

Semanário Ecclesia. “Laudato Si” Francisco por uma nova ecologia. Nº 1485 (2015). Disponível em, http://agencia.ecclesia.pt/semanario/netimages/pdf/ecclesia_121_-_18_de_junho_de_2015.pdf, acedido em 05-05-2017.

Sepúlveda, Luís e Petrini, Carlos. *Uma ideia de felicidade*. Porto: Porto Editora, 2014.

Sprinthalle, Norman A. e Collins, W. Andrew. *Psicologia do adolescente, Uma abordagem Desenvolvimentista*. Tradução de Cristina Maria Coimbra Vieira, 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

Varanda, Isabel. “A Ecologia como chave hermenêutica da Criação e da Evolução”. *THEOLOGICA*, 2ª Série, 45, 2 (2010) 453-464.

Varanda, Isabel. “Deus, história, cosmos”. *DIDASKALIA XXXVII* (2007) 2. 79-95.

Varanda, Isabel. “Iliteracia Emocional e perda do património oral”. *Memória X* (2003), 57-67.

Varanda, Isabel. “Iliteracia Emocional no Ocidente. Razão de um sobressalto que vai até Deus”. *Memória X* (2003), 11-20.

Varanda, Isabel. “Nem acaso, nem necessidade. O jogo como metáfora da Criação”, *DIDASKALIA XXXVII* (2007) I: 141-159.

Varanda, Isabel. “Questões sociais do nosso tempo”. *THEOLOGICA*, 2ª série, 40, 1 (2005), 71-88.

Vidal, Jorge Peña. “Felicidad y Amor en la Mística Cristiana”, *Scripta Theologica* 25 (1993): 1093-1114.

ANEXOS

Anexo 1

Aquarela

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo.
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva,
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva.



Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel,
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu.
Vai voando, contornando a imensa curva Norte e Sul,
Vou com ela, viajando, Havai, Pequim ou Istambul.
Pinto um barco a vela branco, navegando, é tanto céu e mar num beijo azul.

Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená.
Tudo em volta colorindo, com suas luzes a piscar.
Basta imaginar e ele está partindo, sereno, indo,
E se a gente quiser ele vai pousar.

Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida
Com alguns bons amigos bebendo de bem com a vida.
De uma América a outra consigo passar num segundo,
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo.

Um menino caminha e caminhando chega no muro
E ali logo em frente, a esperar pela gente, o futuro está.
E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar,
Não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar.
Sem pedir licença muda nossa vida, depois convida a rir ou chorar.

Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá.

O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar.

Vamos todos numa linda passarela

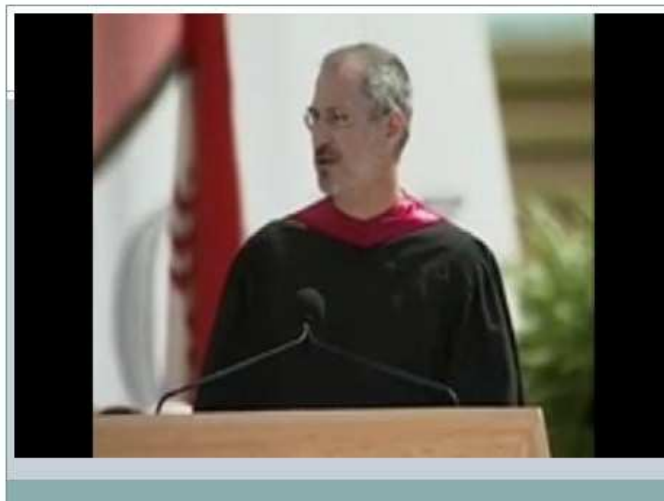
De uma aquarela que um dia, enfim, descolorirá.

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo (que descolorirá).

E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo (que descolorirá).

Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo (que descolorirá).

Toquinho



Lição nº 14 **12.01.2017**
Sumário: Introdução à unidade letiva 3 "Projeto de Vida".

Síntese

Projeto: deriva do latim e significa "lançar para a frente", sugerindo movimento e ação. É uma trajetória que se visualiza no tempo e no espaço, com um ponto de partida e um ponto de chegada.

Projetos: são os meus sonhos, os meus desejos e que servem para atingir um objetivo que é o Projeto, a Vida, a Felicidade.

Dele fazem parte um EU, os Outros, as conquistas e as derrotas...

Anexo 3

PowerPoint Aula 2

O Que é a Felicidade?

Onde está a felicidade?

My Shoes



O Que é a Felicidade?
Valorizar o que somos e temos e não desejar aquilo que não temos.

Onde está a felicidade?
Nenhum Homem é uma ilha, isolado em si mesmo; todo Homem é um pedaço do continente, uma parte da terra firme. (...) a morte de qualquer Homem diminui-me, porque sou parte do gênero humano, e por isso não me perguntes por quem os sinos dobras; eles dobras por ti.

John Donne

**NÃO EXISTE UM CAMINHO PARA A
FELICIDADE.
A FELICIDADE É O CAMINHO.**

Mahatma Gandhi (1869-1948)



EXPLICAÇÃO DO «JOGO DOS QUADRADOS»

Cada grupo realiza uma tarefa que, embora seja igual para todos os grupos, deve ser executada de forma independente (sem comunicação/troca de peças entre os diferentes grupos).

Cada jogador receberá um envelope com peças.

Objetivo do jogo: cada jogador construir um quadrado.

Regras: os jogadores

- 1) não podem falar;**
- 2) não podem pedir peças;**
- 3) podem oferecer peças.**

No final do jogo, não podem sobrar nem faltar peças. O jogo tem a duração de 5 min, após a abertura dos envelopes (em simultâneo para todos os grupos). Passado esse tempo (ou atingido o objetivo) o jogo está finalizado. Os grupos que terminem antes do tempo previsto devem permanecer em silêncio.

Conclusões

Se o que eu quero é a minha realização pessoal, construindo o meu quadrado a todo o custo, então impera o individualismo, comprometendo o objetivo do jogo que é **cada pessoa construir o seu quadrado**, porque cada jogador depende dos outros para realizar a sua tarefa.

Por outro lado, se o que conta é que o grupo construa os cinco quadrados, não importa como, onde os mais capazes assumem o controlo do jogo e fazem o seu trabalho e o dos outros, **então não se cumpriu a finalidade do jogo** que é cada um construir o seu quadrado. Assim, é preciso **saber ajudar**, não basta **querer ajudar**.

É preciso **ser solidário**, pôr-se na pele dos outros. Partilhar é dar o que é meu e não o que me sobra. A isto chama-se **Generosidade**. Só me realizo com o **Outro e para o Outro**.

Lição nº 15

19.01.2017

Sumário: A felicidade como projeto: ninguém se realiza sem os outros.

Síntese: Sou responsável pela construção da sociedade com a minha ajuda, colaboração e solidariedade.

Anexo 4

Guião de avaliação do jogo dos quadrados

	SIM	NÃO
1- O objetivo do jogo foi atingido por todos os elementos do grupo?		
2 - Todos os jogadores construíram o seu quadrado.		
3 - Foram construídos cinco quadrados, mas apenas por um ou alguns dos jogadores do grupo.		
4 - As regras foram cumpridas?		
5 - Algumas?		
6 - Nenhuma?		
7 - Ocorreram comportamentos, tais como:		
a) Nervosismo?		
b) Risos?		
c) Passividade?		
d) Desistência?		
8 - Ocorreram atitudes, tais como:		
a) Jogador nunca ofereceu peças;		
b) Jogador deu peças que sobravam (depois do seu quadrado feito);		
c) jogador deu peças que os outros jogadores não precisavam;		
d) Jogador deu peças que lhe faziam falta ou desfez o quadrado para dar peças que outros jogadores precisavam;		
e) Jogador pediu peças;		
f) Jogador dobrou peças para construir quadrado;		
g) Jogador fez o quadrado do outro;		
h) Jogador conclui o seu quadrado e assumiu atitude passiva;		
i) Jogador fica com um quadrado pequeno (peça assinalada com o nº 1 no 2º quadrado do esquema acima representado);		

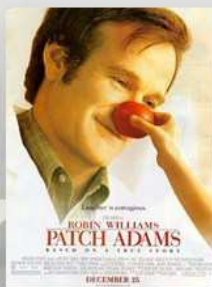
Em grupo, por escrito, façam uma conclusão daquilo que aprenderam com este jogo!

Anexo 5
PowerPoint aula 3

Como é que eu posso contribuir para o desenvolvimento da sociedade?



Como é que eu posso contribuir para o desenvolvimento da sociedade?



Vocação para fazer os outros felizes!

Vocação????????????



O termo **vocação** provém do verbo latino vocare ("chamar"), remetendo para a ideia de chamamento divino dirigido a cada ser Humano.

Enquanto chamamento, a **vocação** espera de cada pessoa uma resposta, que passa por um **projeto de vida**.

Abraão

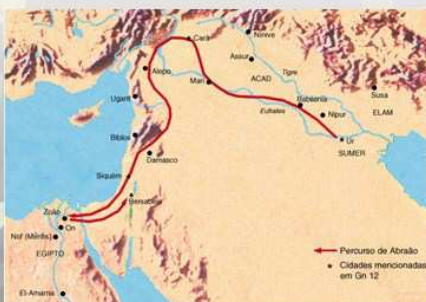
Abraão viveu no século XIX a. C. no próximo Oriente Antigo. Nesta altura os povos eram nómadas e politeístas.

Abraão era um homem integrado neste ambiente, e, por isso, prestava culto aos deuses que herdara de seu pai.

Porém, na sua inquietude humana e religiosa, experimentou a presença de um **Deus único** e invisível.

Abraão libertou-se da religião dos seus antepassados e abraçou uma nova vida espiritual fundada na relação com o **Deus único** e pessoal. Descobriu, assim, a sua **vocação**, o seu **projeto de vida**.

Percurso de Abraão



Lição nº 15 26.01.2017

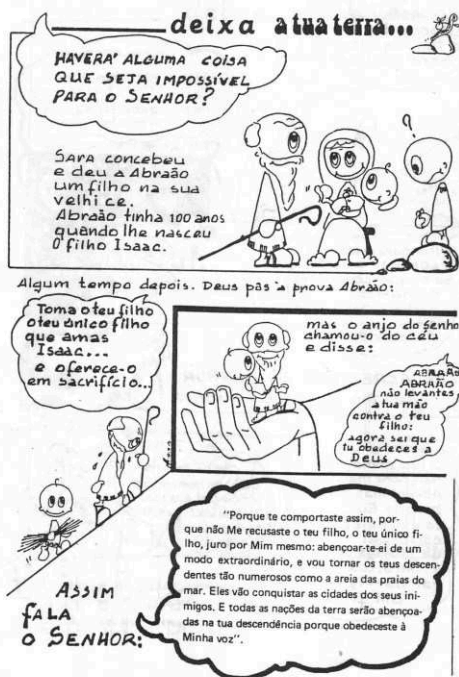
Sumário: A vocação como projeto.
O projeto de Abraão.

Síntese: Abraão confiou em Deus e descobriu a sua vocação. Ser pai de um novo povo de crentes. Deus passou a ser o centro, o valor máximo da sua vida.

Anexo 6

A vocação de Abraão (livro)





Disponível em: <http://sermais.blogspot.pt/search?q=abra%C3%A3o>

Anexo 7

Guião para o filme “Projeto de vida”



Unidade Letiva 3 “PROJETO DE VIDA” Educação Moral e Religiosa Católica 9º 4



Guião para o filme “Projeto de Vida” ou “A vida como Projeto”

Formato: vídeo; PPT; Calaméo; Prezi; outros

Materiais: fotos; imagens; palavras; frases; músicas...

O teu trabalho deve conter: Título; Autores; Ano letivo; turma; escola

Conteúdo: o vídeo deve refletir aquilo que já aprendeste nas aulas sobre “Projeto de Vida”

- Ideia de projeto/projetos/caminho...
- Objetivo: felicidade
- Quais são os meus projetos?
- Que obstáculos irei encontrar?
- Quem intervém no meu projeto? Na minha realização pessoal? (EU-OUTRO)
- De que forma contribuo para a construção da sociedade?
- Sei cuidar do outro e da natureza?
- Sei ajudar; partilhar; ser solidário?
- Que papel tem Deus no meu projeto?
- De que forma respondo ao seu chamamento?

(Estes tópicos são apenas sugestões. Podes optar por outros, desde que reflitas sobre o tema “Projeto de Vida”)

**Bom trabalho,
Prof. Rosário**

Anexo 8

ENTREVISTA

“Sou um ateu especial”.

O que Ricardo Araújo Pereira vai dizer aos católicos

17 fev, 2017 - 17:30 • Catarina Santos (texto), Edgar Sousa (imagem)



“Não sei se me vão expulsar do clube dos ateus por dizer isto, mas eu vejo uma função evidente e benigna na religião... desde que não exagere”. Em entrevista à Renascença, o humorista, que vai participar no Faith'sNight Out este sábado, explica porquê.

Agora, devo dizer-lhe que, por todas as pessoas com quem eu contactei – os padres que me ensinaram a ler e a escrever, as freiras – tenho muita admiração. Precisamente por essa razão: pessoas que abdicam uma vida inteira, dedicam a vida inteira a uma ideia que não têm maneira de saber se é verdadeira ou não. **Aí estamos de acordo, crentes e não crentes, porque senão não se falava de "fé". Chama-se "fé" porque implica acreditar. Eu tenho a certeza que a minha camisa é branca, não tenho fé que a minha camisa é branca. A fé é outra coisa. O facto de haver pessoas que são capazes de sacrificar a sua vida em nome de uma ideia – que eles consideram elevada e eu também considero –, acho isso admirável.**

http://rr.sapo.pt/noticia/76263/sou_um_ateu_especial_o_que_ricardo_araujo_pereira_vai_dizer_aos_catolicos

Anexo 9

Everything

Encontro-me aqui
Fala comigo
Eu quero sentir-Te
Eu preciso de ouvir-Te

Tu És a luz
Que me está a guiar
Para o lugar
Onde eu encontro paz
Outra vez

Tu És a força, que me mantém a
caminhar.
Tu És a esperança, que me
mantém a confiar.

Tu És a luz para a minha alma.
Tu És o meu sentido...Tu És tudo.

E como posso permanecer aqui Contigo
e não ser movido por Ti?

És capaz de me dizer
Como é que seria possível
Ser melhor do que isto?

Tu acalmas as tempestades,
E dás-me descanso.
Tu seguras-me nas Tuas mãos,
Não me vais deixar cair.

Tu apaziguas o meu coração,
E tiras-me o folego.
Levas-me para dentro?
Levas-me para o mais profundo agora?

E como posso eu permanecer aqui Contigo
e não ser movido por Ti?

És capaz de me dizer
Como é que seria possível
Ser ainda melhor do que isto?

E como posso eu permanecer aqui Contigo
e não ser movido por Ti?

Porque Tu És tudo o que eu quero,
Tu És tudo o que preciso
Tu És tudo, tudo



Porque Tu És tudo o que eu quero,
Tu És tudo o que preciso
Tu És tudo, tudo
Tu És tudo o que preciso
Tu És tudo o que quero
Tu És tudo, tudo

Tu És tudo o que eu quero
Tu És tudo o que preciso
Tu És tudo, tudo

E como é que eu posso permanecer aqui
Contigo
e não ser movido por Ti?
És capaz de me dizer como é que seria
possível ser ainda melhor do que isto?

E como é que eu posso permanecer aqui
Contigo
e não ser movido por Ti?

És capaz de me dizer como é que seria
possível ser ainda melhor do que isto?

És capaz de me dizer como é que seria
possível ser ainda melhor do que isto?

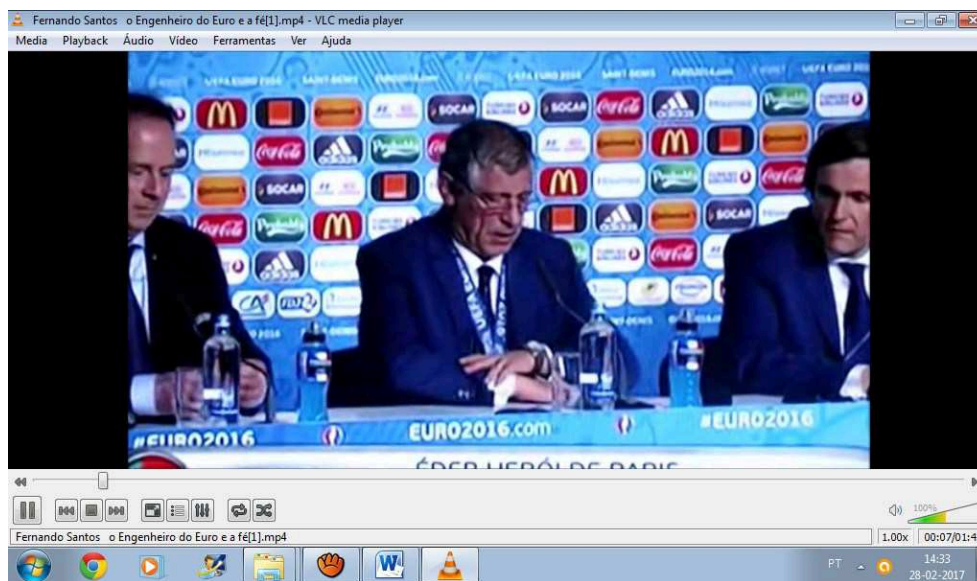
LifeHouse

"Quero agradecer a Deus Pai".

Leia a carta de Fernando Santos

11 jul, 2016 - 00:43

Leia a carta que o seleccionador nacional, novo campeão europeu, tinha na gaveta desde o empate com a Áustria, que muitos rotularam de decisivo para a queda da Seleção Nacional de forma precoce no Euro 2016.



"Em primeiro lugar e acima de tudo, quero agradecer a Deus Pai por este momento e tudo aquilo da minha vida. Deixar uma palavra especial ao presidente, dr. Fernando Gomes, pela confiança que sempre depositou em mim. Não esqueço que comecei com um castigo de oito jogos pendentes.

A toda a direção e a todos os que viveram comigo estes meses. Aos jogadores, dizer mais uma vez que tenho um enorme orgulho em ter sido o seu treinador. A estes e aqueles que aqui não puderam estar presentes. Também é deles esta vitória. O meu desejo pessoal é ir para casa. Poder dar um beijo do tamanho do mundo à minha mãe, à minha mulher, aos meus filhos, ao meu neto, ao meu genro e à minha nora e ao meu pai, que junto de Deus está certamente a celebrar.

A todos os amigos, muitos deles meus irmãos, um abraço muito apertado pelo apoio mas principalmente pela amizade. Por último, mas em primeiro, ir falar com o meu maior amigo e sua mãe. Dedicar-Lhe esta conquista e agradecer-Lhe por ter sido convocado e por me conceder o dom da sabedoria, perseverança e humildade para guiar esta equipa e Ele a ter iluminado e guiado. Espero e desejo que seja para glória do Seu nome".

http://rr.sapo.pt/noticia/58765/quero_agradecer_a_deus_pai_leia_a_carta_de_fernando_santos

Anexo 11

PowerPoint utilizado na aula 4



Parábola dos talentos

¹⁴ O Reino do Céu será também como um homem que, ao partir para fora, chamou os servos e confiou-lhes os seus bens. ¹⁵ A um deu cinco talentos, a outro dois e a outro um, a cada qual conforme a sua capacidade; e depois partiu. ¹⁶ Aquele que recebeu cinco talentos negociou com eles e ganhou outros cinco. ¹⁷ Da mesma forma, aquele que recebeu dois ganhou outros dois. ¹⁸ Mas aquele que apenas recebeu um foi fazer um buraco na terra e escondeu o dinheiro do seu senhor. ¹⁹ Passado muito tempo, voltou o senhor daqueles servos e pediu-lhes contas. ²⁰ Aquele que tinha recebido cinco talentos aproximou-se e entregou-lhe outros cinco, dizendo: 'Senhor, confiaste-me cinco talentos; aqui estão outros cinco que eu ganhei.' ²¹ O senhor disse-lhe: 'Muito bem, servo bom e fiel, foste fiel em coisas de pouca monta, muito te confiarei. Entra no gozo do teu senhor.' ²² Veio, em seguida, o que tinha recebido dois talentos: 'Senhor, disse ele, confiaste-me dois talentos; aqui estão outros dois que eu ganhei.' ²³ O senhor disse-lhe: 'Muito bem, servo bom e fiel, foste fiel em coisas de pouca monta, muito te confiarei. Entra no gozo do teu senhor.' ²⁴ Veio, finalmente, o que tinha recebido um só talento: 'Senhor, disse ele, sempre te conheci como homem duro, que ceifas onde não semeaste e recolhes onde não espalhaste. ²⁵ Por isso, com medo, fui esconder o teu talento na terra. Aqui está o que te pertence.' ²⁶ O senhor respondeu-lhe: 'Servo mau e preguiçoso! Sabias que eu ceifo onde não semeiei e recolho onde não espalhei. ²⁷ Pois bem, devias ter levado o meu dinheiro aos banqueiros e, no meu regresso, teria levantado o meu dinheiro com juros.' ²⁸ Tirai-lhe, pois, o talento, e dai-o ao que tem dez talentos. ²⁹ Porque ao que tem será dado e terá em abundância; mas, ao que não tem, até o que tem lhe será tirado.

Mt 25,14-29



11. Como valorizas os teus talentos?



Talento é um peso ou uma moeda. Como moeda, equivalia a 6.000 denários. Um denário era o valor pago por um dia de trabalho.

Anexo 13

**António Guterres
Secretário Geral das Nações Unidas**



Depois de visualizares o excerto da entrevista feita a António Guterres, responde às questões que te são colocadas.

1. Que sentimentos expressa António Guterres em relação à sua vida?

2. O que despoletou o seu interesse para a intervenção política?

3. Que palavra utiliza para caracterizar a sua mudança profissional e o seu percurso humanitário?

4. Por que compara a sua vida com a “Parábola dos Talentos”?

Anexo 14

Angelina Jolie recebe Óscar por ação humanitária

A atriz norte-americana Angelina Jolie recebeu um Óscar Honorífico pela sua ação humanitária, durante a 5ª Cerimónia de entrega dos Prémios do Conselho de Governadores, em Hollywood.



Muito envolvida na ação humanitária, a atriz de 38 anos é desde 2012 enviada especial do Alto Comissariado das Nações Unidas para os refugiados, no âmbito do qual participou em mais de 40 missões no mundo.

"Foi quando comecei a viajar que compreendi a responsabilidade que tinha perante os outros", disse, perante os cerca de 600 convidados dos Governadores da Academia de Artes e Ciências Cinematográficas.

"Quando me encontrei com os sobreviventes de guerras, de fome e de violações eu compreendi o que é a vida da maioria das pessoas nesta Terra e sorte que eu tinha de ter o que comer, um teto, um lugar para viver em segurança e a felicidade de ter uma família com boa saúde", acrescentou.

<http://www.jn.pt/pessoas/interior/angelina-jolie-recebe-oscar-por-acao-humanitaria3537906.html#ixzz4b9F5BZLy>

1. Depois de leres esta notícia, indica a semelhança entre o discurso da atriz e o de António Guterres.

Anexo 15
Panfleto

Unidade Letiva 3 “Projeto de Vida” – EMRC Participação ativa na construção da sociedade	
Patch Adams	_____
	_____
António Guterres	_____
	_____
Ibrahimovic	_____
	_____
Angelina Jolie	_____
	_____
E tu? Já pensaste?	_____
	_____

Anexo 16

Mensagem oferecida pela docente

OS DOIS CAVALOS

Na estrada da minha casa há um pasto. Dois cavalos vivem lá.
De longe parecem cavalos como os outros, mas, quando se olha bem, percebe-se que
um deles é cego.

Contudo o dono não se desfez dele e arrumou-lhe um amigo - um cavalo mais
jovem. Isso já é para se admirar.

Se você ficar atento ouvirá um sino. Procurando de onde vem o som, você verá que
há um sino no pescoço do cavalo menor.

Assim, o cavalo cego sabe onde está o seu companheiro e vai até ele.
Ambos passam o dia comendo e no final do dia o cavalo cego segue o companheiro
até ao estábulo.

E você percebe que o cavalo com o sino está sempre olhando se o outro o
acompanha e, às vezes, para para que o outro possa alcançá-lo. E o cavalo cego guia-
se pelo som do sino, confiante que o outro o está levando pelo caminho certo.
Como o dono desses dois cavalos, Deus não se desfaz de nós só porque não somos
perfeitos, ou porque temos problemas ou desafios.

Ele cuida de nós e faz com que outras pessoas venham em nosso auxílio quando
precisamos.

Algumas vezes somos o cavalo cego guiado pelo som do sino daqueles que Deus
coloca em nossas vidas.

Outras vezes, somos o cavalo que guia ajudando outro a encontrar o seu caminho.
E assim são os bons amigos.

Você não precisa de vê-los, mas eles estão lá.
Por favor, ouça o meu sino. Eu também ouvirei o seu.

<http://kanimambo-carlos.blogspot.pt/2011/07/o-cavalo-cego-para-refletir.html>

Boa Sorte
Professora Rosário Silva