



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

JEAN PIERRE BARROS DE ANDRADE NEUVILLE

«Dizer Deus» em sala de aula
Exploração pedagógica da Unidade Letiva 2, do 9.º ano -
Deus, o Grande Mistério.

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
sob orientação de:
Prof. Doutor Alfredo Teixeira
Mestre Juan Ambrosio

Lisboa
2020

ÍNDICE

Índice	2
Agradecimentos	3
Resumo	5
Abstract	6
Siglas e abreviaturas	7
Introdução	8
1. Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada	15
1.1. O contexto da PES	16
1.1.1. A EB 2/3 Pedro D'Orey da Cunha	16
1.1.2. A turma do 9.ºC	18
1.2. A Unidade Letiva (UL) 2: <i>Deus, o Grande Mistério</i>	20
1.2.1. Porquê, como e para quê?	21
1.2.2. Planificações de nível 4 – 2013/ 2014	24
1.2.3. Reflexão sobre a prática docente e da UL operacionalizada	36
1.2.3.1. A prática docente desde a PES até hoje	36
1.2.3.2. Colocar a questão de Deus: elementos surgidos da prática letiva	45
2. Da adolescência à juventude	49
2.1. Trânsitos entre a adolescência e a juventude	50
2.2. Transições de vida na sociedade do cansaço	54
2.2.1. <i>Rapidación</i> : Um tempo rápido e pouco pensado	55
2.2.2. Alunos em busca de sentido	62
2.3. A EMRC ao serviço da construção da pessoa	68
3. Um perfil de docência: mediação e vinculação	76
3.1. O Professor de EMRC como mediador	77
3.2. Mediar por meio de uma pedagogia da vinculação	87
3.3. Uma história viva: construção de um quinto Evangelho	93
3.3.1. Articulação com o Programa de EMRC e objetivos	95
3.3.2. Operacionalização e avaliação da atividade	97
Conclusão	104
Bibliografia	110
1. Magistério e outras fontes teológicas	110
2. Documentos curriculares	111
3. Dicionários.....	111
4. Monografias.....	112
5. Artigos em periódicos.....	113

AGRADECIMENTOS

Desde já devemos agradecer e reconhecer a importância que tiveram várias pessoas e instituições na elaboração do nosso Relatório Final, e que se demonstraram sempre disponíveis com o seu apoio e motivação. Em primeiro lugar à Universidade Católica Portuguesa e ao seu corpo docente que nos possibilitaram a formação indispensável a todo este processo, tanto no Mestrado Integrado em Teologia, como no Mestrado em Ciências Religiosas. Na Prática de Ensino Supervisionada, alicerce essencial à prática docente, somos agradecidos ao nosso núcleo, nomeadamente as professoras Elisabeta Belo e Helena Carmona, com quem confrontamos e aprendemos. Neste processo, somos ainda agradecidos ao professor cooperante Fernando Moita e à professora Dra. Cristina de Sá Carvalho que nos conduziram nas primeiras aulas. Reconhecemo-nos agradecidos também aos nossos orientadores deste relatório, o professor Mestre Juan Ambrosio e o Prof. Doutor Alfredo Teixeira, indispensáveis a todo este processo, no seu acompanhamento e disponibilidade constantes. Agradecemos também às instituições onde lecionámos, dando novos passos, sem deixar de fortalecer os anteriores, de forma particular a EB 2/3 Pedro D' Orey da Cunha, a Escola de Dança do Conservatório Nacional e o Agrupamento de Escolas de Miraflores. Não nos podemos esquecer de agradecer aos Salesianos do Estoril, onde somos docentes há quatro anos, e todos os docentes que nos fizeram crescer na nossa prática. De forma particular, a professora Ângela Lemos, do departamento de EMRC, que nos orienta desde o primeiro ano, ajudando a desenvolver competências fundamentais.

Não menos importantes, agradecemos às associações de campos de férias católicos do Pegadas e do Mapa, onde o nosso serviço e amizades, enquanto animadores, se mostraram essenciais no aprofundamento do tema escolhido, de forma particular na compreensão do seu grande alcance e urgência.

Somos profundamente agradecidos às amizades mais próximas que, no decorrer deste longo processo, nos apoiaram e motivaram, realçando a importância deste momento, como a

professora Inês de Castro Pernas. Agradecemos também ao Dr. Carlos Antunes e ao Pe. Ricardo Figueiredo, pela sua grande amizade e solícita revisão dos aspetos científicos, metodológicos e literários do nosso relatório.

Agradecemos de forma particular a Ana Catarina Borges Baptista, noiva e futura esposa, pela sua paciência, carinho e apoio nestes últimos anos da redação, bem como na reorganização do portefólio de estágio.

À nossa família por todo o apoio incondicional, paciência e exigência, que nos permitiram trazer a bom porto este projeto, tão demorado. Agradecemos ao Bernardo Neuville, por nos recordar as nossas capacidades, sem nunca deixar de acreditar no fim deste processo. Ao pai Jean Neuville que, apesar da grande distância que nos separa, sempre se mostrou disponível e exigente. Agradecemos ainda, de todo o coração, à mãe Ana Paula Andrade que, sempre exigente, mas com ternura e perspicácia maternais, nos orientou desde o primeiro momento.

É nossa certeza que a presença de Deus foi permanente, sem nunca recuar, nem abandonar, mesmo nos momentos de maior frustração. É por Sua infinita misericórdia que fomos cumulados com os dons e graças, facilitadores deste relatório. Foi no encontro com a pessoa de Jesus, sempre vivo e presente na nossa vida, que se fez a luz necessária à nossa vocação e missão. Por este amor, somos eternamente agradecidos.

RESUMO

O presente relatório é realizado no âmbito da conclusão do Mestrado em Ciências Religiosas em ordem à profissionalização de docentes dos ensinos básico e secundário na área de Educação Moral e Religiosa Católica (MCR-EMRC), da Universidade Católica Portuguesa. As experiências que as turmas da Prática de Ensino Supervisionada (PES), da EB 2/3 Pedro D'Orey da Cunha, possibilitaram delinear os contornos deste relatório final, de forma particular do tema que optámos por abordar: como «dizer Deus?»

A questão orientadora de toda esta reflexão surge no âmbito da Unidade Letiva 2, do programa de Educação Moral e Religiosa Católica, para o 9.º ano, intitulada *Deus, o grande mistério*. No processo de lecionar alunos numa etapa de afirmação das suas identidades, como é a adolescência, tornou-se verificável que falar acerca de Deus não é tarefa simples. No decorrer do segundo capítulo poderemos observar que, entre a adolescência e a juventude, num contexto de transições complexas, os nossos alunos estão a projetar o seu futuro dispensando, em muitos casos, Deus e a comunidade eclesial. O que nos leva a ponderar qual o lugar da EMRC na escola e qual o papel do professor.

Nesse processo de compreendermos os alunos e os tempos, descobrimos que as relações, palcos fundamentais para o crescimento pleno da pessoa, bem como do encontro com o transcendente, estão cada vez mais instrumentalizadas e, portanto, fragilizadas. São tempos de grande cansaço interior e torna-se urgente regressar ao essencial do processo educativo, a promoção de relações estruturadas, de confiança e seguras. É necessário dizer aos alunos: «tu interessas-me». Só a partir daí será possível «dizer Deus».

Palavras-chave: EMRC | Deus | Mistério | Adolescência | Relação | Vinculação

ABSTRACT

This report is carried out as part of the conclusion of the Master's Degree in Religious Sciences in order to professionalize teachers of basic and secondary education in the area of Catholic Moral and Religious Education (MCR-EMRC), of the Portuguese Catholic University. The experiences that the classes of the Supervised Teaching Practice (PES), of EB 2/3 Pedro D'Orey da Cunha, made possible to outline the contours of this final report, particularly the theme that we chose to address: how to say God?

The guiding question of all this reflection arises within the scope of the second Teaching Unit 2, of the EMRC program, for the 9th year, entitled *God, the great mystery*. In the process of teaching students in a stage of affirming their identities, as is adolescence, it became verifiable that talking about God is not a simple task. In the course of the second chapter, we can observe that, between adolescence and youth, in a context of complex transitions, our students are projecting their future, in many cases, dispensing God and the ecclesial community. Which leads us to consider where EMRC is in the school and what the role of the teacher is.

In the process of understanding the students and the times, we discover that the relationships, fundamental stages for the full growth of the person, as well as the encounter with the transcendent, are increasingly instrumentalized and, therefore, weakened. These are times of great inner tiredness and it's urgent to return to the essentials of the educational process, the promotion of structured, trusting and secure relationships. It is necessary to say to the students: "you interest me". Only then will it be possible to say God.

Keywords: EMRC | God | Mystery | Adolescence | Relationship | Bonding

SIGLAS E ABREVIATURAS

- CEI – Currículo Especial Individual
- CIC – Catecismo da Igreja Católica
- CV – Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Christus Vivit*.
- DT – Diretor de Turma
- EB – Escola Básica
- EDCN – Escola de Dança do Conservatório Nacional
- EEAS – Exercício Escrito de Avaliação Sumativa.
- EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica
- ERE – Ensino Religioso Escolar
- GrEd – Declaração sobre a Educação Cristã (Gravissimum Educationis)*
- GS – Constituição Pastoral sobre a Igreja no Mundo Contemporâneo (Gaudium et Spes)*
- JI – Jardim de Infância
- LS – Carta Encíclica *Laudato Si'*.
- MCR-EMRC – Mestrado em Ciências Religiosas em ordem à profissionalização de docentes dos ensinos básico e secundário na área de Educação Moral e Religiosa Católica
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
- RFPEs – Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
- UL – Unidade Letiva

INTRODUÇÃO

O presente Relatório é realizado no âmbito da conclusão do Mestrado em Ciências Religiosas em ordem à profissionalização de docentes dos ensinos básico e secundário na área de Educação Moral e Religiosa Católica (MCR-EMRC), da Universidade Católica Portuguesa. As experiências que as turmas da Prática de Ensino Supervisionada (PES), da EB 2/3 Pedro D'Orey da Cunha, possibilitaram delinear os contornos deste Relatório Final, de forma particular do tema que optámos por abordar.

Uma prática educativa adequada, na qual se cultivem simultaneamente a verdade e a caridade¹, é indispensável ao mundo. É um dever em primeiro lugar dos pais, mas requer a colaboração de toda a sociedade, por meio das escolas e outras instituições próprias de acordo com as exigências do bem comum². Por fim, é vocação da Igreja, na sua universalidade, tornar-se presente, nos contextos educativos, renovando, com métodos e linguagens adequadas a missão de anunciar o caminho da salvação a todos os seres humanos, comunicando a vida de Cristo³. O educador cristão deve reconhecer-se apenas como trabalhador minucioso, pois é Jesus Cristo o verdadeiro educador⁴. Deste modo, ao educador é pedida a ousadia da simplicidade, com a necessária autonomia, mas discernindo a presença de Deus⁵.

Participantes da missão da Igreja, por mandato de Jesus (cf. *Mc* 16, 15-20), somos enviados a anunciar, mas com a consciência que não é nosso dever impor e, portanto, sabendo que muitos ficarão longe de se encontrar com Jesus. O que por sua vez nos exige um testemunho mais ativo e verdadeiro, que não se deixe perder na desmotivação, mas consciente de que é um ato de amor, de doação pelo e para o outro, respeitador da sua liberdade. O centro da mensagem cristã é o amor, pelo qual Deus se fez homem e se doa até ao fim (cf. *Jo* 13,

¹ Cf. CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II, *Declaração sobre a educação cristã (Gravissimum Educationis)*, Gráfica de Coimbra, Coimbra, 1998, Proémio. Em toda a dissertação seguimos a «Proposta de orientações para a elaboração de trabalhos escritos na Faculdade de Teologia» de setembro de 2012.

² Cf. *Ibidem*, §3.

³ Cf. *Ibidem*.

⁴ Cf. J. KENTENICH, *Linhas fundamentais de uma pedagogia para o educador católico*, Editorial Patris, Lisboa, 2017, 7.

⁵ Cf. *Ibidem*, 7-8.

1), do qual somos agora testemunhas. Conscientes da importância de uma educação plena, para o pleno crescimento dos alunos – físico, psicológico, intelectual e espiritual – o nosso papel, enquanto educadores cristãos, torna-se fundamental, de forma particular no meio escolar. No entanto, trata-se de uma tarefa árdua num mundo amplamente multifacetado e saturado de estímulos e possibilidades. Podemos mesmo afirmar que, a tarefa apostólica enfrenta um período de instabilidade, pela proliferação de variadas experiências, novas propostas de caminhos, que dificultam a construção de esquemas de sucesso para o Evangelho, dada a imprevisibilidade circundante⁶. Apesar de envolvidos na vida da Igreja, em várias iniciativas de cariz catequético, foi no contato e confronto com a realidade específica do 9.º C, do ensino básico, no decorrer da PES, que estas questões se tornaram mais claras.

Ao longo de sete anos de experiência docente, iniciados com a PES, a questão de como «dizer Deus» ganhou uma incontornável relevância, face aos contextos concretos da sociedade moderna que nos rodeia e de cada aluno. Cada espaço escolar onde trabalhámos foi único, desde o ensino público ao privado, na planificação de uma disciplina de oferta obrigatória mas frequência opcional, ou parte integrante de um currículo, portanto obrigatória. As questões de Deus, da fé e do religioso estão fortemente envolvidas numa tendência cada vez mais individualista, de um certo “faça vocês mesmo”, onde a própria evangelização se procura desenvolver pelo diálogo, dirigido a uma liberdade que escolhe e decide, na proposta de uma experiência⁷. Torna-se mais raro encontrar alunos que tenham recebido uma transmissão da fé no seio familiar e, conseqüentemente, a sala de aula é espaço e lugar de um primeiro anúncio. Tudo isto nos levou e nos leva a ponderar a questão de como “dizer” Deus, que desenvolverá o nosso Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada (RFPES).

Relativamente à estrutura do presente Relatório, optámos por uma divisão em três capítulos, de acordo com a proposta do MCR-EMRC. Deste modo, o primeiro capítulo servirá como reflexão da PES, desde o olhar atento para a EB 2/3 Pedro D’Orey da Cunha e a turma do 9.ºC, até à análise do modo como operacionalizámos a Unidade Letiva (UL) escolhida. Para um exame crítico mais minucioso, pareceu-nos importante refletir não só o ano da PES e o seu desenvolvimento, mas também os seis anos que se seguiram e, de forma breve, os lugares que ocupámos como docentes de EMRC – a Escola de Dança do Conservatório Nacional (EDCN), o Agrupamento de Escolas de Miraflores e os Salesianos do Estoril. A prática docente não pode ser estática, mas deve desenvolver-se por meio da reflexão pessoal,

⁶ Cf. D. TERRA, «A decisão da fé na cultura das preferências individuais», *Didaskalia* 36 (2006) 172-173.

⁷ Cf. *Ibidem*, 174-175.

bem como no confronto com outros docentes, para um desenvolvimento o mais completo possível. Deste modo, a PES tornou-se o ponto de partida para toda a nossa docência. Os diálogos formativos, com o professor cooperante e as docentes que nos acompanharam ao longo da PES, revelaram-se deveras importantes para a nossa missão de educadores. É nesses momentos formativos que este primeiro capítulo se baseia, tendo por base o nosso portefólio da PES. A *Declaração Gravissimum Educationis* serve como ponto de partida a esta reflexão, dado o contexto multifacetado em que vivemos e que cada sala de aula é. De modo a balizar este primeiro momento do RFPES, alguns documentos da Conferência Episcopal Portuguesa⁹ e da Comissão Episcopal da Educação Cristã¹⁰, foram valiosíssimos contributos na compreensão da educação como ato de amor para uma educação integral da pessoa, bem como no lugar da disciplina de EMRC. Vale a pena referir que, no decorrer da PES, dada a reorganização programática da disciplina de EMRC, não havia um programa formalizado. Contudo, a PES desenvolveu-se a partir das metas curriculares e objetivos que virão a constar do então futuro programa¹¹, o qual utilizámos para as citações bibliográficas. Para além destes documentos, os projetos educativos das escolas onde lecionámos revelaram ser indispensáveis, para a compreensão de cada instituição e sua população.

Depois de levantada a questão, fruto da reflexão da PES, o segundo capítulo vai analisar os nossos alunos, que estão a meio da sua adolescência, uma etapa fortemente marcada pela procura de afirmação e da identidade. É possível observar, de dia para dia, que os nossos alunos, como habitantes das nossas sociedades modernas, vivem ritmos alucinantes, de grande exigência e geradores de um grande cansaço. Este momento do nosso RFPES será fulcral para compreendermos qual a direção a seguir, na procura de como «dizer Deus». A vida dos nossos alunos é um «lugar onde se compreendem as coisas de Deus e da Igreja»¹², e não só. Por isso, é indispensável compreendermos não só os nossos alunos, na sua etapa específica do desenvolvimento humano, mas também estes novos tempos, de possibilidades e conectividades. Uma vez que, «a religião é um fenómeno humano, é também uma realidade

⁹ Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, «A Escola em Portugal: Educação integral da Pessoa Humana», *Pastoral Catequética* 14 (2009) 9-22; CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, «Educação Moral e Religiosa Católica: Um valioso contributo para a formação da personalidade», *Pastoral Catequética* 5 (2006) 7-16.

¹⁰ Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, «EMRC: Contributo para um novo humanismo», *Pastoral Catequética* 2 (2005) 9-10; COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, «Educar é um acto de amor», *Pastoral Catequética* 4 (2006) 11-13.

¹¹ Cf. SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, Fundação SNEC, Moscavide, 2014.

¹² D. TERRA, «A decisão da fé na cultura das preferências individuais», 175.

que se manifesta numa cultura e numa sociedade»¹³, torna-se óbvio a necessidade deste momento de reflexão, até para uma melhor compreensão do lugar da EMRC. A análise ao tempo dos nossos alunos alerta-nos para a expressão *rapidación* do Papa Francisco¹⁴, que nos despertou a atenção para uma sociedade fortemente cansada, como refere Byung-Chul Han na sua obra¹⁵. Neste contexto de grandes velocidades e pouca profundidade, observaremos como os nossos alunos, apesar de tantas ferramentas novas, cheios de possibilidades, encontram-se tantas vezes à deriva. Preocupam-se com o que são aos olhos dos outros, em oposição ao que sentem ser, e com a questão de como conectar o seu papel e capacidades, cultivadas nas etapas anteriores da vida, com os ideais de hoje¹⁶. Para além da *Laudato Si* e da *Sociedade do Cansaço*, obras decisivas no rumo desta reflexão, *A Primeira Geração Incrédula*¹⁷, de Armando Matteo teve uma vasta influência no desenvolver deste capítulo e restante RFPEs. O autor desafia-nos a recuperar um olhar limpo e verdadeiro sobre os nossos jovens alunos, livre de preconceitos e de ressentimentos que nos impeçam de reconhecer o sofrimento que lhes podemos ter gerado e vir a gerar¹⁸. Este exame torna-se indispensável para refletir o lugar da EMRC, que tem de estar sempre ao serviço da pessoa humana. Este ponto concluirá o segundo capítulo, lançando as bases do terceiro, com o apoio de variados artigos relevantes a esta reflexão. Destacamos os autores Johan Van der Vloet¹⁹ e Ethienne Verhack²⁰, bem como o professor Fernando Moita²¹, que orientador cooperante durante a PES. Com o auxílio dos artigos destes autores, entre outros, foi-nos possível compreender o lugar que a disciplina de EMRC e seus docentes são chamados a ocupar no espaço escolar. Lugar esse que é pautado pelo acompanhamento e serviço ao pleno desenvolvimento de cada aluno. Também os autores Javier Elzo e Enrique Miret Magdalena²² foram essenciais, ao compreender a relação entre os nossos jovens alunos e o religioso, aprofundando a nossa reflexão, sem esquecermos

¹³ E. DUQUE, *Mudanças culturais mudanças religiosas: Perfis e tendências da religiosidade em Portugal numa perspetiva comparada*, Edições Húmus, Famalicão, 2014, 17.

¹⁴ Cf. FRANCISCO, *Carta Encíclica Laudato Si*, Paulus Editora, Lisboa, 2015.

¹⁵ Cf. B.-C. HAN, *A sociedade do cansaço*, Relógio D'Água Editores, Lisboa, 2014.

¹⁶ Cf. E. H. ERIKSON, *Identity: youth and crisis*, W.W. Norton & Company, Inc., New York, and London, 1968, 128.

¹⁷ A. MATTEO, *A primeira geração incrédula: A difícil relação entre os jovens e a fé*, Paulinas Editora, Prior Velho, 2013.

¹⁸ Cf. *Ibidem*, 109.

¹⁹ Cf. J. VAN der VLOET, «Religião, espiritualidade e educação», *Communio* 4 (2006) 411-421.

²⁰ Cf. E. VERHACK, «A missão dos educadores cristãos: “Caminhar como árvores”», *Pastoral Catequética* 27 (2013) 99-111.

²¹ Cf. F. MOITA, «Os jovens e a educação moral: Uma atitude de vida», *Communio* 6 (1995) 530-540.

²² Cf. J. ELZO, «Aspectos de la religiosidad de los jóvenes», *Documentación Social* 124 (2001) 97-112; E. M. MAGDALENA, «Hacia un nuevo sentido de lo sagrado, y la crisis religiosa de la juventud», *Revista de Estudios de Juventud* 53 (2001) 73-79.

a obra coletiva de Jaime Pujol, Francisco Domingo, Anastacio Gíl e Mateo Blanco²³ acerca da pedagogia da fé. Velará ainda referir os artigos de Alfredo Teixeira e de Juan Ambrosio²⁴, orientadores do nosso RFPEs, que permitiram clarificar as definições de adolescência e juventude, bem como da importância da EMRC na escola pública. A reflexão presente no segundo capítulo tornará clarividente que nos ritmos elevados da atualidade, onde os nossos alunos se procuram afirmar, as relações humanas estão cada vez mais instrumentalizadas, fragilizadas.

Depois de refletirmos a PES, levantando a questão orientadora e, em seguida, compreendermos em que etapa se encontram os nossos alunos, bem como os tempos em que vivem e desenvolvem, será tempo de orientar a nossa reflexão para uma resposta. Assim, no último capítulo deste RFPEs, contemplaremos que é importantíssimo regressar ao essencial da educação: as relações e os vínculos. Uma vez que as relações parecem cada vez mais instrumentalizadas e instrumentalizadoras, é necessário reorientar a nossa prática docente como um ato de mediação, onde surgiremos como mediadores, potenciando a criação de vínculos estáveis. Tendo em vista uma plena inserção do homem na sociedade, educar «é o maior ato de sociabilização e de humanização»²⁵. Reeducar para relações estáveis e seguras, das quais os alunos poderão sair, confiantes em si e no outro, para explorar o vasto mundo que os rodeia, é incontornável. Por esta razão, é importante a reflexão feita no capítulo anterior, para que, ao compreender melhor os nossos alunos e a realidade circundante, possamos servi-los de uma forma mais eficaz. Neste contexto, pareceu-nos fundamental a figura e o exemplo de Jesus, pela forma como ensinou e se relacionou, ou seja, pela forma como educou. Para tal, serviu-nos o caminho dos discípulos de Emaús (cf. *Lc* 24, 13-35²⁶), em vista a uma reflexão da pedagogia sublime de Jesus. Toda a narrativa evangélica, onde a análise de José Tolentino Mendonça, em *O tesouro escondido*²⁷, abriu-nos valiosos caminhos, pelos quais será possível estruturar uma forma prática de atuar. Num primeiro momento deste capítulo final, abordámos a figura do docente enquanto mediador. Do ponto de vista técnico,

²³ Cf. J. PUJOL, F. DOMINGO, A. GÍL, M. BLANCO, *Introducción a la pedagogía de la fé*, EUNSA, Pamplona, 2001, 101-114.

²⁴ Cf. A. TEIXEIRA, «A adolescência e a juventude como culturas: Os quadros sociais da experiência crente», *Theologica* 47/1 (2012) 99-113; J. AMBROSIO, «A Educação Moral e Religiosa Católica: Na escola pública», *Communio* 5 (2001) 437-449.

²⁵ F. MOITA, «Os jovens e a educação moral: Uma atitude de vida», 532.

²⁶ Para as referências bíblicas seguimos a seguinte edição: *Bíblia de Jerusalém: Nova edição, revista e ampliada*, Editora Paulus, São Paulo, 2002.

²⁷ Cf. J. T. MENDONÇA, *O tesouro escondido: para uma arte da procura interior*, Paulinas Editora, Prior Velho, 2011.

foi essencial a reflexão de Richard Arends²⁸, centrada em torno do papel do professor e a sua missão que se desenvolve num dinamismo de aprender a ensinar. Desenvolvemos este momento numa dinâmica entre a narrativa evangélica e as competências requeridas ao docente, algo presente na pedagogia própria de Schoenstatt, do padre Joseph Kentenich²⁹. A partir de pequenas sínteses concentradas do sistema pedagógico de Schoenstatt, foi possível aprofundar o papel do educador cristão, no qual o professor de EMRC se insere. Na atualidade, algumas das relações fundamentais dos nossos alunos encontram-se dilaceradas, entre a desestruturização e o *bricolage*, o que dificulta a compreensão do amor na proposta evangélica, um amor oblato, de doação pelo outro. Ao longo deste momento, torna-se mais clara a necessidade de refletir a construção de laços duradouros e seguros, a partir dos quais o aluno poderá se desenvolver mais plenamente. Para este fim, as teorias da vinculação desenvolvidas por John Bowlby e Mary Ainsworth revelaram-se essenciais. Contudo, dada a extensão das mesmas e o objetivo do RFPES, baseamo-nos nas análises realizadas na dissertação de mestrado de Filipa Vieira³¹ e no artigo de investigação de Jonathan Hart, Alicia Limke e Philip Budd³². A partir destas análises e das noções da figura de vinculação e base segura, o papel do docente ganha novas possibilidades de aprofundamento da sua missão, bem como uma aposta concreta para como «dizer Deus».

Deste modo, com este RFPES queremos explorar a questão de «dizer Deus», não na problemática das linguagens acerca de Deus, mas na proposta de um perfil de docência, alicerçado na mediação e vinculação. Trata-se de dizer pela ação, pelos gestos e pela proximidade. Um perfil que procura basear-se na figura de Jesus, que se aproxima do ser humano mediando-o não só na leitura do mundo que o rodeia, na compreensão de Deus que o ama, mas também na releitura de si mesmo em relação a todo esse contexto. Por essa razão, em jeito de conclusão prática, terminaremos o terceiro capítulo com a proposta da construção de uma narrativa viva, tendo por base os textos do Evangelho. Trata-se uma atividade de grupo, na qual os alunos serão convidados a explorar essas narrativas, muitas vezes consideradas retrógradas e desatualizadas, de modo a atualizá-las. Assim, cada aluno terá a possibilidade de envolver com a Sagrada Escritura, de modo a interpretá-la, trazendo-a para o seu dia a dia.

²⁸ R. I. ARENDS, *Aprender a ensinar*, McGraw-Hill Editora, Lisboa, 2008.

²⁹ Cf. J. KENTENICH, *A minha filosofia da Educação*, Editorial Patris, Lisboa, 2017; *Linhas Fundamentais de uma Pedagogia para o Educador Católico*, Editorial Patris, Lisboa, 2017.

³¹ Cf. F. VIEIRA, *Avaliação da representação das relações íntimas, comportamento diádico e percepção da vinculação: estudo exploratório*, Tese de Mestrado em Psicologia – Área de Especialização em Psicologia Clínica, Universidade do Minho, Minho, 2008, 4-15.

³² Cf. HART, J. T., LIMKE, A., BUDD, P. R., «Attachment and Faith Development», *Journal of Psychology and Theology* 38/2 (2010) 122-128.

Será um dos nossos objetivos, potenciar a compreensão de que estes textos poderão ser possíveis chaves de leitura para as nossas vidas, independentemente de quem sejamos. Contudo, apesar de ser conferida aos alunos uma liberdade na atualização das narrativas, essa será acompanhada pela mediação do professor que, a partir do seu pressuposto de fé, fornecerá a contextualização de cada narrativa na Sagrada Escritura e Tradição da Igreja. Podemos então afirmar que, pensaremos a traduzibilidade da mensagem cristã no contexto das «novas adolescências», por meio da mediação do docente, tendo em vista uma pedagogia da vinculação. A relação entre o docente e o aluno, será o palco desse dizer, no percurso próprio do 9.º ano de EMRC, enquadrado pela questão da dignidade humana, do mistério de Deus e o projeto de futuro de cada aluno.

1. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Diante de uma sociedade e cultura cada vez mais multifacetada, onde a velocidade de aquisição de informação e conhecimento é, muitas vezes, inversamente proporcional ao seu aprofundamento, a «função da escola não se pode reduzir à mera comunicação de saberes»³³. Aliás, somos chamados a pôr em prática um modelo de educação à imagem do proposto pela Declaração *Gravissimum Educationis (GrEd)*, do Concílio Vaticano II. Não se trata apenas de expor matéria aos alunos, mas sim de uma educação que procure a plena realização da pessoa, em ordem ao seu fim último e inserção ativa e responsável na sociedade³⁴. A escola deve, portanto, assumir a defesa da verdade, numa contínua valorização da cultura, conduzindo o aluno num percurso de personalização, de uma forma integral, onde a própria se assume como um modelo de vida em ação³⁵.

Por esta razão, surge inserida como proposta no MCR-EMRC, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) que procura confrontar os futuros docentes com a sala de aula³⁶. Podemos trazer todos os argumentos e fundamentações teóricas, mas se não existir um espaço, uma sala de aula para exercer a docência, um grupo de alunos para interagir, de nada nos servirão esses pontos. Assim, no decorrer do ano letivo de 2013/ 2014, fomos conduzidos à EB 2/3 Pedro D' Orey da Cunha, onde demos os primeiros passos enquanto professores de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC).

³³ J. PUJOL, F. DOMINGO, A. CÍL, M. BLANCO, *Introducción a la Pedagogía de la fé*, EUNSA, Pamplona, 2001, 101.

³⁴ Cf. *GrEd*, §1.

³⁵ Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, «A Escola em Portugal: Educação integral da Pessoa Humana», *Pastoral Catequética* 14 (2009) 10-12.

³⁶ O seguinte capítulo foi formulado com base no trabalho desenvolvido no decorrer da PES, o qual poderá ser consultado no CD em anexo ao presente Relatório: cf. J.P. NEUVILLE, *Portefólio da Prática de Ensino Supervisionada*, 15-53.68-7.

1.1. O contexto da PES

Foi no núcleo de estágio da EB 2,3 Professor Pedro d’Orey da Cunha, situada na região da Damaia de Cima que, no decorrer do ano letivo de 2013/2014, realizámos o estágio da PES, do MCR-EMRC. O núcleo de estágio, composto por três estagiários – Elisabeta Belo, Helena Carmona e Jean Pierre Neuville – e o orientador cooperante Fernando Moita, trabalhou com duas turmas – o 7.ºB e o 9.ºC. É importante referir que as duas turmas se encontravam em etapas muito diferentes, no que diz respeito ao envolvimento com o professor cooperante. Enquanto que o 9.ºC já era acompanhado pelo quinto ano consecutivo, o 7.ºB era, pela primeira vez, dirigido pelo referido docente. Para efeitos deste Relatório, a turma que escolhemos, para planificar e lecionar uma Unidade Letiva (UL) no decorrer da PES, foi o 9.º C, da qual o professor Fernando Moita era Diretor de Turma (DT). Nos próximos dois momentos, faremos uma breve caracterização da escola e da turma escolhida, para melhor contextualizar o ambiente no qual decorreu o estágio.

1.1.1. A EB 2/3 Pedro D’Orey da Cunha

Situada na região da Damaia de Cima, na recente freguesia de Águas Livres, constituída em 2013 – integrando o território da antiga freguesia da Damaia, a parte sul da antiga freguesia da Reboleira e a parte norte da antiga freguesia da Buraca, no concelho da Amadora – a EB 2,3 Professor Pedro d’Orey da Cunha, recebe um multifacetado leque de nacionalidades, culturas e até mesmo tradições religiosas. Esta realidade multicultural e bastante heterogénea, mesmo ao nível socioeconómico, deve-se ao facto de os habitantes desta freguesia serem de origem portuguesa e imigrantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) na sua maioria, também alguns de origem brasileira, da Europa de Leste e, mais recentemente, habitantes do continente asiático, nomeadamente da China³⁷. Assim, podemos verificar que, dos alunos a frequentar o Agrupamento, em 2013 | 2014, 86,4% tinham nacionalidade Portuguesa, e os restantes 13,7% distribuem-se formando este mosaico multicultural³⁸.

³⁷ Cf. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA DAMAIA, Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Damaia, 2013, 4. Disponível em http://www.aedamaia.pt/media/media/Projeto_Educativo.pdf, consultado a 20-04-2019, pelas 20h30.

³⁸ Cf. *Ibidem*, 11.

O Agrupamento de Escolas da Damaia, onde se insere a escola em estudo, é composto por outras escolas e jardins de infância (JI): Jardim de Infância da Damaia, EB 1/JI de Águas Livres, EB 1/JI Alice Vieira, EB1/JI Cova da Moura, EB1 Padre Himalaia. Perfazendo um total, no ano letivo de 2013/2014, de 1490 alunos, distribuídos por 68 turmas, contrastando com os 585 alunos, no ano letivo de 2007/2008. Na escola em estudo, exerciam funções 94 docentes e 30 funcionários não docentes³⁹.

Assim, não é de estranhar o patrono da EB 2/3 Professor Pedro D'Orey da Cunha, como podemos ler diretamente no Projeto Educativo da mesma:

«Pedro d'Orey da Cunha (1939-1995) licenciado em Filosofia (Braga, 1962) e em Teologia (Granada, 1968), obteve o grau de Mestre em “Counseling Psychology” no Boston College em 1973 e doutorou-se em Ciências de Educação pela Boston University, em 1983. Foi chefe de Gabinete do Ministro da Educação Roberto Carneiro e Secretário de Estado da Reforma Educativa entre 1978 e 1991. Deixou vários escritos sobre a deontologia da profissão docente, sobre a educação ética na família e na escola. Esteve sempre muito ligado à problemática das famílias migrantes e à integração destas nas novas sociedades residentes. Equacionou para o sistema educativo português uma visão humanista e intercultural do ato educativo e por isso a escola sede o adotou como patrono»⁴⁰.

A escola apresenta uma divisão por blocos de cores diversas, de modo a identificar as várias salas e serviços. Trata-se de uma escola inserida no plano de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que acresce às atividades normais, várias oportunidades e realidades extracurriculares, como cursos de alfabetização, educação e formação para adultos. Compreendia, também, clubes de teatro, inglês e um ClubEco; ainda uma disciplina denominada Orquestra Geração – fundada em 2011/2012, que procura combater o abandono escolar, promover o trabalho em grupo, a disciplina, aproximando alunos e famílias, bem como disponibilizar formação musical⁴¹. Ainda, uma oficina de matemática, um serviço de psicologia e orientação, educação especial, gabinetes de apoio ao aluno e à família – que na escola em estudo acompanhava 104 alunos (e famílias)⁴² – bem como o desporto escolar. De salientar, ainda, a existência de uma turma de acolhimento, para receber os alunos que ainda não dominavam a língua portuguesa, sendo apoiados e acolhidos com programas específicos e de acordo com as suas necessidades.

³⁹ A saber: 7 Assistentes Técnicos, 1 Patrulheiro, 21 Assistentes Operacionais e 1 Psicóloga a tempo parcial. No decorrer desse ano letivo, integrou mais 1 técnico de informática, 1 animador desportivo e 1 técnica de serviço social.

⁴⁰ AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA DAMAIA, Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Damaia, 6.

⁴¹ Cf. *Ibidem*, 18.

⁴² Cf. *Ibidem*, 12.

É neste panorama escolar e juvenil, compreendido como procura constante, como construção, que a EMRC surge como possibilidade de mediação, juntamente com o docente. Ganha, deste modo, sentido no contexto curricular escolar, uma vez que se apresenta como um valioso contributo para a formação integral da pessoa. Não apenas de teor espiritual e moral, mas na sua capacidade de se relacionar e dialogar com as outras áreas do saber, não numa posição de contestação, mas numa procura de enriquecer o percurso dos alunos, possibilitando o aprofundamento e outras perspetivas. É de salientar que a dimensão religiosa é fundamental na pessoa humana, não havendo uma educação integral se esta dimensão for deixada de parte. Por esta razão, a EMRC demonstra um grande alcance e claro valor educativo ao possibilitar a formação de pessoas dotadas de interioridade, força moral, capazes de usar bem a sua liberdade⁴³. Por esta razão, é fundamental, antes de desenvolvermos o estudo, caraterizar brevemente a turma que serviu de base para o estudo da temática a abordar no presente RFPES.

1.1.2. A turma do 9.ºC

A turma foi selecionada, tendo por base a UL que decidimos lecionar, a segunda das três, intitulada: *Deus, o Grande Mistério* (de acordo com a proposta de novo programa de EMRC⁴⁴). Ou seja, a turma não foi escolhida por ser melhor ou pior, mas a partir da temática que quisemos explorar, explanada no ponto seguinte. Contudo, o tema que vamos lecionar não se pode separar da turma com que exercemos, por essa razão é tão importante sabermos um pouco sobre esta mesma turma.

O 9.ºC era constituído por 23 alunos, sendo que vinte e um estavam inscritos na disciplina de EMRC, ainda que os restantes, por várias vezes, assistissem às aulas, mesmo sem a devida inscrição. Tal situação devia-se ao facto de o professor de EMRC ser o DT, mas também porque a aula em questão acontecia pelas 8h15, primeira hora da manhã, às terças feiras. Este bloco horário influenciava os alunos na sua postura em sala de aula, uma vez que

⁴³ Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, «Educação Moral e Religiosa Católica: Um valioso contributo para a formação da personalidade», *Pastoral Catequética* 5 (2006) 11.

⁴⁴ À data da PES o novo programa ainda não havia sido formalizado, tratava-se de uma proposta que tanto docentes como os alunos de mestrado utilizavam, preparando a chegada do novo programa da disciplina de EMRC. Deste modo, tomaremos como fonte o já formalizado novo programa, do seguinte modo: SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, SNEC, Moscavide, 2014.

a sonolência ainda era visível e geral, o que dificultava a participação da turma, exigindo alguma ginástica e insistência para a obtenção de respostas por parte dos alunos.

Dos vinte e três alunos, oito eram do sexo masculino e quinze do sexo feminino, com idades que variavam entre os treze e os dezassete anos⁴⁵. De salientar a existência de três alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE): um com locomoção reduzida; outro com dificuldades na escrita, devido a um nascimento traumático, mas com boa expressão oral onde demonstrava perceber e escutar as matérias lecionadas – tinha um Currículo Especial Individual (CEI); havia ainda um outro CEI que apresentava um quadro de dislexia e disortografia, mas que conseguia copiar tudo o que lhe era mostrado no quadro para o caderno. Encontravam-se na turma alguns alunos com quadros clínicos a ter em atenção, como uma hidrocefalia, um aluno que fora submetido a várias cirurgias e ainda um aluno com défice de audição. Apesar destas situações, era uma turma inclusiva, onde os alunos com maiores dificuldades eram auxiliados pelos demais colegas, estando estes completamente inseridos no grupo, no contexto de sala de aula.

Tratava-se, também, de uma turma multifacetada, face às origens dos alunos, sendo que seis eram de origem africana e os restantes europeus. Das várias experiências de sala de aula pudemos depreender que existiam várias pertenças religiosas na turma – no entanto não obtivemos dados que o confirmassem⁴⁶. Em núcleo de estágio, com interajuda entre os estagiários, conseguimos algumas informações relativas às habilitações literárias de membros do agregado familiar, nomeadamente dos encarregados de educação⁴⁷.

Do contato com a turma, os alunos demonstravam ser serenos, capazes de participar, até mesmo com gosto, ainda que a sonolência, consequência da primeira hora da manhã, fosse muita e dificultasse essa participação. Completamente distinta da turma do 7.ºB, que era mais irrequieta, num bloco horário imediatamente antes da hora de almoço. Aqui compreendemos que o papel do professor, ao longo de cinco anos com a turma, criou laços fortes, de confiança e respeito mútuos. Como qualquer outra turma, no geral, reagiam melhor a estímulos positivos e carismáticos, tornando-se mais distantes e adormecidos diante de longas

⁴⁵ Mais especificamente: treze anos (quatro alunos); catorze anos (doze alunos); quinze anos (cinco alunos); dezasseis anos (um aluno) e dezassete anos (um aluno).

⁴⁶ Grande parte das informações, alusivas à turma do 9.ºC, foram adquiridas através do diálogo, em núcleo de estágio – com o professor cooperante e do cruzamento de dados entre os três estagiários. Isto devido ao facto de não nos ter sido dado acesso a materiais confidenciais, relativos a informações dos alunos.

⁴⁷ No conjunto havia quatro pais com o 4.º ano de escolaridade, um com o 6.º, um com o 7.º, nove com o 9.º ano, três com o 12.º e dois detentores de licenciaturas. No que diz respeito às mães havia uma analfabeta, quatro com o 4.º ano de escolaridade, uma com o 5.º, duas com o 6.º, uma com o 7.º, uma com o 8.º, duas com o 9.º duas com o 10.º ano e nove com o 12.º ano. As profissões variavam entre o sector secundário e terciário.

exposições teóricas. Era necessário um equilíbrio entre ambas, de forma a passar conteúdos fundamentais, cativando-os para a semana seguinte.

A relação estabelecida com esta turma, inserida nesta escola em particular, tornou possível percebermos, de forma palpável, a importância do docente de EMRC e do seu múnus no plano social escolar. O carinho e a exigência necessários na arte de educar, no ato de amor que é a docência. Para tal são necessários professores com qualificação científica e pedagógica⁴⁸, capazes de estabelecer uma verdadeira relação humana com os alunos, auxiliando-os num desenvolvimento harmonioso, catalisador de boas relações⁴⁹. Professores com uma capacidade reflexiva, capazes de pensar e planificar a sua prática, indo além de uma simples exposição constante, adaptando e criando estratégias que estimulem o desejo de aprender nos seus alunos, e com os seus alunos. Deste modo, inseridos numa turma concreta, multifacetada e heterogénea, fomos dando passos concretos na aprendizagem da arte da docência e no levantamento da questão que conduzirá este relatório final da PES. Questão essa que nasce, como já referimos, da UL escolhida para a leção supervisionada e que abordaremos em seguida.

1.2. A Unidade Letiva (UL) 2: *Deus, o Grande Mistério*

O professor deve confrontar-se com estratégias existentes, com situações reais entre alunos e a escola; por esta razão, nos é proposta a PES, no decorrer do MCR-EMRC, como já referimos. Um momento, uma etapa onde o núcleo de estágio interage, não apenas com os alunos, mas com todo o corpo escolar, de forma especial com o professor titular das turmas, nas quais a prática vai incidir. Estas relações possibilitam aos professores aprender, adquirindo conhecimentos, estratégias e um certo à vontade, que não são um fim em si mesmo, como seria de esperar, mas como nos dizia o professor cooperante Fernando Moita: «São um já, mas ainda não». Estratégias e práticas que foram adquiridas na PES, mas que devem ser cuidadas ao longo de toda a prática docente. Assim, neste contexto tão concreto, a opção por uma UL do Programa de EMRC, serviu para podermos desenvolver a nossa prática docente,

⁴⁸ Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, «Educação Moral e Religiosa Católica: Um valioso contributo para a formação da personalidade», 10.

⁴⁹ Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, «Educar é um acto de amor», *Pastoral Catequética* 4 (2006) 11-12.

num espaço de partilha, reflexivo, iluminado pela experiência dos restantes membros de núcleo, bem como do professor cooperante. Desenvolveremos agora as razões da nossa escolha, conseqüente planificação aula a aula e uma reflexão das aulas lecionadas, bem como da UL.

1.2.1. Porquê, como e para quê?

A UL *Deus, o Grande Mistério*, é a segunda UL do nono ano do Ensino Básico, de acordo com o Programa de EMRC⁵⁰, enquadrada entre a UL 1, *A Dignidade da Vida Humana*, e a UL 3, *O Projeto de Vida*. Aquilo que começou por ser uma opção preferencial, no que diz respeito à temática mais teológica, depressa nos conduziu à preocupação central para o levantamento da questão de base deste relatório, ainda que inicialmente de forma embrionária.

Para uma educação integral do aluno, a dimensão espiritual é fundamental e no caso específico do Cristianismo esta prende-se a uma relação pessoal, que tem o seu despertar na questão da existência ou inexistência de Deus. Assim, trata-se de uma UL de grande relevância neste momento da vida dos discentes, cheios de questões e preocupações, numa etapa marcada pela transição de Ciclo. Foi nosso objetivo, procurar conduzir a turma de estágio num encontro com Deus, tentar perceber se conheciam de facto, ou se apenas teriam ouvido falar de alguma coisa, mostrar-lhes mais sobre Deus, ensinar mais.

Para tal, de acordo com o Programa⁵¹, optámos pelas seguintes Metas Curriculares, a ter em conta na planificação, enquadradas em dois dos três Domínios de Aprendizagem, estipulados no Programa:

Domínio – Religião e Experiência Religiosa

- A. Compreender o que são o fenómeno religioso e a experiência religiosa;
- B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história;
- C. Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas.

Domínio – Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida

- I. Conhecer o percurso da Igreja no tempo de e o seu contributo para a construção da sociedade;
- J. Descobrir a simbólica cristã.

⁵⁰ Cf. SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 98-99.

⁵¹ Cf. *Ibidem*, 98.

As Metas Curriculares que vieram substituir as finalidades presentes no programa de 2007, são distribuídas em três Domínios – *Religião e Experiência Religiosa; Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida; Ética e Moral*⁵². Denota-se a ausência de Metas relativas ao Domínio alusivo à Ética e à Moral⁵³, o que nos pareceu uma oportunidade perdida, dado o panorama geral do 9.º ano. Seria de esperar, pelo menos, uma das Metas (M), (N) e (O), referentes à responsabilidade da pessoa crente face ao mundo, no quotidiano⁵⁴.

Estas opções, sempre de acordo com o então novo Programa de EMRC, procuraram cumprir os seguintes objetivos⁵⁵:

1. Equacionar respostas fundamentais sobre a existência de Deus, desenvolvendo uma posição pessoal (Meta A);
2. Identificar as representações de Deus no Judaísmo e em Jesus de Nazaré (Meta C);
3. Destacar a bondade e a grandeza de Deus (Metas B e J);
4. Descobrir, em factos sociais e acontecimentos históricos, as transformações provocadas pela vivência da fé (Meta I).

Tentámos cumprir estes objetivos propostos, desenvolvendo todos os conteúdos programáticos, ao longo de 12 aulas planificadas, entre 07 de janeiro de 2014 e 01 de abril de 2014, ou seja, durante a totalidade do segundo período. De salientar que, durante esse período, inserida na planificação, a aula do dia 21 de janeiro foi lecionada pela professora Elisabeta Belo, em regime de aula assistida pelos docentes responsáveis da UCP. Procurámos explanar, de acordo com o Programa⁵⁶, os variados conteúdos, na sua totalidade, começando pelo acreditar e confiar humanos, que serviu de rampa de lançamento para a crença e razão, bem como para as formas de recusa de Deus. A conselho do professor Juan Ambrosio, co-orientador deste Relatório e da PES, tornava-se mais fácil e esquemático, possibilitando a melhor compreensão dos alunos, desenvolver a experiência religiosa, em vez do fenómeno.

⁵² Cf. SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 8.

⁵³ «Etimologicamente, o termo *moral* vem do latim *mos, moris*, que significa: modo de agir, comportamento, hábitos ou, literalmente, costumes. Desde este ponto de vista, a moral poderia definir-se como a ciência dos costumes humanos, do comportamento humano. Este é também o sentido do vocábulo *ética*, derivado do grego *êthos*, termo que significa igualmente: carácter, costumes, usos. Os dois termos *moral* e *ética*, em consequência, podem considerar-se em princípio sinónimos. De facto, reserva-se frequentemente o termo “ética” para a parte geral da moral» (A. LÉONARD, *El fundamento de la moral*, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1997, 3).

⁵⁴ Cf. SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 71.

⁵⁵ Cf. *Ibidem*, 98.

⁵⁶ Cf. *Ibidem*, 99.

Assim esquematizámos a experiência religiosa como percurso iniciado por Deus – enquanto Mistério – veiculado por um Mediador ou Mediação, a ser decodificado pelo Sujeito, pela Pessoa. Esta noção serviu para concretizarmos momentos pedagógicos sobre as representações de Deus, entre o Antigo Testamento e o Deus de Jesus (como refere o programa). Procurámos deste modo, apesar das nossas limitações, que ficasse claro que a Fé é uma experiência de encontro e reencontro pessoais, num clima de confiança e entrega (Cf. *Sl* 23(22)), exigente de uma coerência entre as palavras e as obras (Cf. *Tg* 2, 14-17). Experiência essa que confere sentido à vida, capaz de a tornar num motor transformador do mundo que nos rodeia.

A operacionalização destes conteúdos veiculou-se por meio de diversas estratégias, desde as exposições orais até ao trabalho em grupos. Com auxílio de diversas fichas de trabalho e leitura, vídeos, bem como apresentações de *PowerPoint*, sempre com o objetivo de transmitir de forma apoiada e estruturada os conteúdos, e ainda promover uma assimilação positiva por parte dos alunos. Foi nosso desejo promover um percurso pedagógico focado no trabalho em grupo, com a turma dividida, para colmatar as dificuldades dos alunos NEE. Surgiram variadas dificuldades, sobretudo na gestão dos espaços e construção dos grupos, que levaria a que abandonássemos, no decorrer do período, a estrutura dos grupos permanente, recuperando nos momentos finais de avaliação. Dada a postura mais passiva dos alunos, a gestão de comportamentos não foi um problema, ao invés era necessária alguma insistência para obter respostas dos alunos. Os critérios de avaliação basearam-se naqueles que a escola adotou para o 3.º Ciclo do Ensino Básico: Capacidades/ Conhecimentos – 70%; Atitudes e Comportamentos – 30%.

Antes de realizarmos uma reflexão da PES, na prática docente e na relação com os discentes em sala, bem como das potencialidades e limitações da UL escolhida, apresentaremos no ponto seguinte as planificações de nível 4, referentes ao trabalho realizado.

1.2.2. Planificações de nível 4 – 2013/ 2014

Plano de Aula
Unidade Letiva 2 – Deus, o Grande Mistério

Lição n.º 14

Metas: A. Compreender o que são o fenómeno religioso e a experiência religiosa.

Sumário: Apresentação do Modelo de Avaliação para o Período; Pequeno exercício: Conheces o teu colega?

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	45m	Recursos	Avaliação Formativa
1. Equacionar respostas fundamentadas sobre a existência de Deus, desenvolvendo uma posição pessoal.	Apresentar de forma clara o método de avaliação a utilizar durante o Período. Etimologia do termo «conhecer»; Modos de conhecer;	Acolhimento -Acolhimento dos alunos e registo do sumário;	5m	Arquivadores; Papel	Observação Direta O professor observa as intervenções dos alunos, prestando atenção ao empenho e participação; O professor circula pelos grupos, procurando manter a ordem necessária e observando as intervenções dos alunos no trabalho.
		Apresentação do Modelo de Avaliação <ul style="list-style-type: none"> • Divisão da turma em três grupos, previamente selecionados • Eleição do Porta-Voz principal de cada grupo; • Distribuição dos arquivadores Top Secret; • Criação dos nomes dos grupos (Mistério + Legume/Fruta); • Apresentação do Método de Avaliação; 	10m		
		Exercício de Grupo: Conheces o teu Colega? Rapidamente cada grupo de obter o máximo de informações sobre os seus membros, anotando as respostas.	15m	Ficha de Exercício: Conheces o Teu Colega? (Anexo I_01)	
		Síntese Conhecer alguém, de forma real, implica uma procura, uma abertura ao outro. Com Deus também é assim.	5m		

Plano de Aula
Unidade Letiva 2 – Deus, o Grande Mistério

Lição n.º 15

Metas: A. Compreender o que são o fenómeno religioso e a experiência religiosa.

Sumário: Exercício de grupo: Conheces o teu colega? Início do estudo da UL II – Deus, o Grande Mistério: Construção de um esquema base.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	45m	Recursos	Avaliação Formativa
1. Equacionar respostas fundamentadas sobre a existência de Deus, desenvolvendo uma posição pessoal.	Etimologia do termo «conhecer»; Modos de Conhecer; Etimologia/ Conceitos Deus – <i>theos</i> ; Mistério Fé – Acreditar/Confiar Recusa – Ateísmo (<i>atheos</i> – sem deus); Agnosticismo (<i>á + gnosis</i> – sem conhecimento).	Acolhimento -Acolhimento dos alunos e registo do sumário;	5m	Sala preparada para grupos; Arquivadores de Grupo; Ficha: Conheces o teu colega? (Anexo I_01) Quadro; Ficha a entregar, com texto do manual pág. 51 (Anexo I_02); Anexo I_02.	Observação Direta O professor deve andar por entre os grupos, de modo a observar a intervenção de cada aluno na busca de respostas. O professor a partir do diálogo, com questões, observa a disposição do aluno para responder e a forma como o faz. O professor verifica a prontidão na realização da ficha.
		Exercício de Grupo: <u>Conheces o teu colega?</u> -Os alunos, em grupo, são convidados a anotar o máximo de informações sobre o colega imediatamente ao seu lado; -Em seguida faz-se o paralelo entre o conhecer quem está ao nosso lado e o grande Mistério, Deus.	10m		
		Chuva de Ideias – Construção de um <u>pequeno esquema</u> em torno dos conceitos a serem trabalhados nesta UL: Este esquema será uma base para o trabalho do período, e é construído em diálogo com os alunos.	15m		
		Ficha de Trabalho Síntese Deus é Mistério porque é imensamente grande, e cada encontro com Ele nos faz conhecer algo novo d’Ele.	5m 5m		

Plano de Aula
Unidade Letiva 2 – Deus, o Grande Mistério

Lição n.º 17 – [A lição n.º 16 não está presente, uma vez que foi a docente Elisabeta Belo a lecionar em regime de aula assistida].

Metas: **A.** Compreender o que são o fenómeno religioso e a experiência religiosa; **C.** Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas.

Sumário: Os elementos constitutivos da experiência religiosa; A fé em Deus e as várias representações de Deus: A experiência do povo judeu.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	45m	Recursos	Avaliação Formativa
<p>1. Equacionar respostas fundamentadas sobre a existência de Deus, desenvolvendo uma posição pessoal;</p> <p>2. Identificar as representações de Deus no Judaísmo e em Jesus de Nazaré.</p>	<p>Os vários elementos constitutivos da <u>experiência religiosa</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mistério ▪ Ser Humano ▪ Mediação <p>A fé em Deus e as várias representações de Deus: Judaísmo (Antigo Testamento);</p>	<p>Acolhimento e Revisões</p> <p>-Acolhimento dos alunos e registo do sumário; A aula inicia-se com revisões;</p>	5m	<p>Computador; Data Show; PPT (Anexo I_03); vídeo;</p> <p>Textos construídos a partir do manual (pág. 72-76) – Anexo I_04; ficha de exercícios, construída a partir do Caderno do Aluno (pág.51-52) – Anexo I_05.</p>	<p>Observação Direta</p> <p>-O professor vai observando as intervenções dos alunos, atendendo à sua pertinência e respeito pelos outros;</p> <p>-O professor verifica o empenho na leitura dos textos e, na resolução da ficha, procura andar pela sala de modo a ajudar os alunos;</p>
		<p>Visionamento de um PPT e uma música</p> <p>-Introdução a um PPT que acompanhará a aula; (primeiros slides são revisão)</p> <p>-Visionamento de um vídeo musical: Hércules – Eu irei mais longe;</p> <p>-Questões acerca da música;</p> <p>-Retorno ao PPT para sistematizar a Experiência Religiosa;</p>	10m		
		<p>Distribuição de Textos</p> <p>-Leitura feita pelos alunos de um texto sobre o Deus da Bíblia;</p> <p>-Realização de uma ficha de exercícios, focada nos textos lidos;</p>	15m		
		<p>Síntese</p> <p>-A experiência religiosa é uma relação de encontro com o transcendente, que se concretiza no concreto da vida.</p>	5m		

Plano de Aula
Unidade Letiva 2 – Deus, o Grande Mistério

Lição n.º 18

Metas: **A.** Compreender o que são o fenómeno religioso e a experiência religiosa; **C.** Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas

Sumário: O Deus de Jesus Cristo; De um Deus de um povo até a um Deus universal e inequivocamente bom.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	45m	Recursos	Avaliação Formativa
<p>1. Equacionar respostas fundamentadas sobre a existência de Deus, desenvolvendo uma posição pessoal;</p> <p>2. Identificar as diversas representações de Deus no Judaísmo e em Jesus de Nazaré;</p>	<p>Os vários elementos constitutivos da <u>experiência religiosa</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mediação <p>As várias representações de Deus: do Judaísmo até a Jesus Cristo;</p> <p>O Deus de Jesus Cristo: um Deus que é Amor;</p>	<p>Acolhimento -Acolhimento dos alunos e registo do sumário; Realização de revisões;</p> <p>Diálogo com os Alunos Momento de silêncio seguido de diálogo: «Como imagino Deus? Como penso n’Ele [se é que penso]?»; Os alunos devem pensar na sua resposta num breve momento de silêncio;</p> <p>Visionamento de um pequeno vídeo Apresentação do vídeo Something More, a partir do qual se fará a “apresentação” do Deus de Jesus; Caso haja tempo, pode-se realizar a correção da ficha da aula anterior.</p> <p>Síntese O Deus de Jesus Cristo é um Pai, não só de alguns, mas de todos; É um Deus misericordioso, é Amor.</p>	<p>5m</p> <p>5m</p> <p>10m</p> <p>10m</p> <p>5m</p>	<p>Texto entregue na aula anterior (Anexo I_04);</p> <p>Computador com acesso à Internet; Data Show; Vídeo Something More (português – Youtube); Ficha de Trabalho da aula anterior (Anexo I_05);</p>	<p>Observação Direta</p> <p>- O professor observará a participação dos alunos (atenção, dificuldades, etc.)</p> <p>- O professor procurará estimular os alunos ao diálogo, observando a vontade de cada um; Deverá ter em conta a participação individual;</p> <p>- Ao corrigir a ficha o professor deve procurar obter respostas de quem esteve menos participativo e/ou demonstrou maior dificuldade;</p>

Plano de Aula
Unidade Letiva 2 – Deus, o Grande Mistério

Lição n.º 19

Metas: **B.** Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história; **C.** Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas.

Sumário: [Re] Visionamento do vídeo: *Something More*; A Fé como confiança e entrega;

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	45m	Recursos	Avaliação Formativa
2. Identificar as representações de Deus no Judaísmo e em Jesus de Nazaré.	Deus apresentado por Jesus Cristo: o Cristianismo Jesus Cristo: Aquele que vem guiar o povo até Deus, que é Pai e é Amor;	Acolhimento -Acolhimento dos alunos e registo do sumário;	5m	Computador com acesso à Internet; Vídeo Something More (português) - Youtube;	Observação direta: - O professor observa a atenção, em relação ao vídeo, e a vontade de participar dos alunos;
		[Re] Visionamento de um vídeo: <i>Something More</i> , by Moving Works; -Repassar o vídeo, pedindo a atenção dos alunos; -Exploração do vídeo através do diálogo: De quem é que fala o vídeo? O que mais vos chamou a atenção neste vídeo?	15m		
3. Destacar a bondade e a grandeza de Deus.	A Fé: experiência de encontro, confiança e entrega	Leitura de textos formativos e bíblicos: -Entrega de textos e de uma ficha de exercícios; -Os alunos são convidados a ler, em voz alta, os textos e a refletir neles; -Realização de uma ficha de trabalho;	15m	Ficha de trabalho composta por textos selecionados do manual, pág. 64 e 83, e exercícios do caderno do aluno, pág. 47 e 54 (Anexo I_06);	-O professor observa a leitura dos alunos escolhidos e a atenção dos restantes; -Na realização dos exercícios deve procurar o empenho dos alunos.
		Síntese: Em Jesus Cristo somos apresentados a um Deus de Amor que é Pai de todos, que se quer encontrar connosco e cuidar e nós.	5m		

Plano de Aula
Unidade Letiva 2 – Deus, o Grande Mistério

Lição n.º 20

Metas: **A.** Compreender o que são o fenómeno religioso e a experiência religiosa; **B.** Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história; **C.** Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas; **J.** Descobrir a simbólica cristã.

Sumário: A Fé como confiança, procura e entrega.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	45m	Recursos	Avaliação Formativa
<p>1. Equacionar respostas fundamentadas sobre a existência de Deus, desenvolvendo uma posição pessoal.</p> <p>2. Identificar as representações de Deus no Judaísmo e em Jesus de Nazaré.</p> <p>3. Destacar a bondade e a grandeza de Deus.</p>	<p>-As condições para o encontro com Deus;</p> <p>-Jesus Cristo: Aquele que vem guiar o povo até Deus, que é Pai e é Amor;</p> <p>-A Fé: experiência de encontro, confiança e entrega; Apelo à esperança, contra todos os sinais de desespero, e à construção de um mundo solidário.</p>	<p>Acolhimento -Acolhimento dos alunos e registo do sumário;</p>	5m	<p>-Ficha de Trabalho (Anexo I_06) entregue na aula anterior;</p> <p>-Ficha de Trabalho (Anexo I_06);</p>	<p>Observação direta -O professor procura perceber quem releu o texto em casa; -Na releitura o professor deve estar atento ao empenho dos alunos, bem como nos exercícios;</p>
		<p>Revisões -Releitura do 1.º texto da ficha trabalho entregue na aula anterior e correção dos exercícios; - Recordar o que mais chamou a atenção do vídeo, <i>Something More</i>;</p>	10m		
		<p>Leitura de um Texto Bíblico -Leitura do Salmo 23, «O Senhor é meu pastor», presente na ficha entregue na aula passada; -Diálogo com os alunos: «Que me sabem vocês dizer sobre pastores e ovelhas?»; ponto de partida para uma reflexão do texto; -Realização de exercícios relativos ao texto;</p>	15m		
		<p>Síntese Deus é Pai de todos e é visto como pastor, que não descansa até encontrar a ovelha perdida: Ele cuida das ovelhas e nenhum mal lhes acontece.</p>	5m		

Plano de Aula
Unidade Letiva 2 – Deus, o Grande Mistério

Lição n.º 21

Metas: **B.** Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história; **J.** Descobrir a simbólica cristã.

Sumário: A Fé como confiança, procura e entrega: *O Senhor é meu Pastor*. A coerência entre a Fé e as obras.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	45m	Recursos	Avaliação Formativa
3. Destacar a bondade e a grandeza de Deus.	<p>-A Fé: experiência de encontro, confiança e entrega;</p> <p>-A coerência entre a Fé e as obras; -O conceito de Fé – <i>fidem</i> (confiar em...)</p>	<p>Acolhimento -Acolhimento dos alunos e registo do sumário;</p> <p>Leitura de Textos Bíblicos -Leitura do Salmo 23, «O Senhor é meu pastor», presente na ficha entregue há duas aulas; -Diálogo com os alunos: «Que me sabem vocês dizer sobre pastores e ovelhas?»; ponto de partida para uma reflexão do texto; -Realização de exercícios relativos ao texto;</p> <p>-Inicio da leitura de Tg 2, 14-17 em diálogo com os alunos; -O que significa ter Fé? Viver uma Fé?</p> <p>Síntese Deus é Pai de todos e é visto como pastor, que não descansa até encontrar a ovelha perdida: Ele cuida das ovelhas e nenhum mal lhes acontece.</p>	<p>5m</p> <p>15m</p> <p>10m</p> <p>5m</p>	<p>-Ficha de Trabalho (Anexo I_06) entregue há duas aulas;</p> <p>-PC, DataShow e PPT com a passagem (Anexo I_07)</p>	<p>Observação Direta -O professor procura estar atento ao à vontade dos alunos e à sua participação.</p>

Plano de Aula
Unidade Letiva 2 – Deus, o Grande Mistério

Lição n.º 22

Metas: **B.** Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história; **J.** Descobrir a simbólica cristã; **I.** Conhecer o percurso da Igreja no tempo e o seu contributo para a construção da sociedade.

Sumário: A coerência entre a Fé e as obras: **Tg 2, 14-17**; A solidariedade e fraternidade.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	45m	Recursos	Avaliação Formativa
<p>3. Destacar a bondade e a grandeza de Deus.</p>	<p>-A Fé: experiência de encontro, confiança e entrega;</p> <p>-O conceito de Fé – fides (confiar em...)</p> <p>-A coerência entre a Fé e as obras;</p> <p>-Fé deve ser um sinal de esperança no mundo, ajudar a construir um mundo solidário;</p>	<p>Acolhimento e Revisões</p> <p>-Acolhimento dos alunos e registo do sumário; Revisões relativas à aula anterior: «O Senhor é meu Pastor»;</p> <p>Leitura de um texto Bíblico</p> <p>-Tg 2, 14-17, leitura dialogada do texto bíblico; -O que significa ter fé? Como vivem os crentes a sua fé? Como achas que se deve viver a fé?</p> <p>Beata Teresa de Calcutá</p> <p>-Concretizar o texto anterior nesta figura, que já falaram na UL_1, a partir do episódio: «Tenho sede»;</p>	10m	- Salmo 23 (Anexo I_06);	<p>Observação Direta</p> <p>-O professor observa a escuta as intervenções dos alunos, para perceber o que aprenderam;</p> <p>-Após a leitura o professor presta atenção às respostas dos alunos;</p> <p>-O professor deve estar atento ao modo de estar dos alunos.</p>
			10m	- Ficha de trabalho (Anexo I_08), preparada previamente com a passagem bíblica Tg 2, 14-17 e um pequeno texto sobre Beata Teresa de Calcutá;	
<p>4. Descobrir, em factos sociais e acontecimentos históricos, as transformações provocadas pela vivência da fé.</p>	<p>-Cada crente deve ser o rosto e as mãos de Deus atuantes no mundo;</p>	<p>-Enviar para TPC a ficha 17 do caderno do aluno; Pedir que através desta pesquisem as personagens;</p> <p>-Lançar a atividade de avaliação final;</p> <p>Síntese</p> <p>Cada crente deve ser o rosto e as mãos de Deus atuantes no mundo. A Fé leva a agir!</p>	15m		
			5m	-Ficha de exercício (Anexo I_09), para quem não tem o Caderno do Aluno (ficha n.º17);	

Plano de Aula -A
Unidade Letiva 2 – Deus, o Grande Mistério

Lição n.º 23 – [A lição n.º 23 apresenta duas planificações distintas – A e B – para o caso de não ser possível a visita de estudo, planificada em B].

Metas: I. Conhecer o percurso da Igreja no tempo e o seu contributo para a construção da sociedade;

Sumário: A solidariedade e fraternidade: Vidas com sentido.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	45m	Recursos	Avaliação Formativa
4. Descobrir, em factos sociais e acontecimentos históricos, as transformações provocadas pela vivência da fé.	-Vidas com sentido: Algumas personagens históricas cuja fé os fez mudar de vida, procurando o bem do próximo; - Instituições de origem religiosa empenhadas na transformação da sociedade e no bem comum.	Acolhimento -Acolhimento dos alunos, formação dos grupos e registo do sumário;	5m	-Ficha de trabalho entregue na aula anterior (Anexo I_09); -Textos preparados sobre diversas instituições religiosas, três textos (caso sejam preparados).	Observação Direta -O professor deve prestar atenção a quem fez ou não os TPC, em especial quem investigou as personagens; -O professor observa os trabalhos dos grupos; é, também, o professor que marca os tempos de início e fim de atividade; -O produto deve ser observado em relação com o trabalho de grupo;
		Correção do TPC -Corrigir os exercícios enviados na aula anterior; -Trabalhar as figuras em questão, pedindo que sejam os grupos a falar delas (de acordo com o que foi pedido na última aula); De que forma a Fé influenciou a vida desta figura?	15m		
		Atividade de Grupo -Distribuição de três textos (um por grupo) sobre Instituições de origem religiosa; -Cada grupo deve ler esse texto, e rapidamente preparar uma apresentação acerca a instituição e de que muda atua no mundo; -Recordar a atividade final, que será apresentada na próxima aula;	15m		
		Síntese Os crentes são chamados a ser as mãos e o rosto de Deus no mundo, na caridade e amor ao próximo;	5m		

Plano de Aula -B
Unidade Letiva 2 – Deus, o Grande Mistério

Lição n.º 23

Metas: I. Conhecer o percurso da Igreja no tempo e o seu contributo para a construção da sociedade;

Sumário: A solidariedade e fraternidade: Vidas com sentido; Visita de estudo às Irmãs da Caridade em Chelas;

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	45m	Recursos	Avaliação Formativa
<p>4. Descobrir, em factos sociais e acontecimentos históricos, as transformações provocadas pela vivência da fé.</p>	<p>- Vidas com sentido: Beata Teresa de Calcutá; - Instituições de origem religiosa empenhadas na transformação da sociedade e no bem comum: Irmãs da Caridade.</p>	<p>Acolhimento -Acolhimento dos alunos e início da visita;</p> <p>Visita de Estudo -Encontro com a irmã responsável; -Diálogo sobre a fundadora da ordem, sobre a casa em Portugal; -Compreensão das valências presentes nesta Ordem e, em especial, nesta casa; -Visita aos espaços da casa, de forma a compreender como funciona e a quem as irmãs ajudam mais diretamente;</p> <p>Síntese Os crentes são chamados a ser as mãos e o rosto de Deus no mundo, na caridade e amor ao próximo; No caso concreto da Beata Teresa de Calcutá, é na sua relação com Jesus que é capaz de entender o apelo do mendigo, «Tenho sede», como a voz de Cristo; A Fé dá, portanto, chaves de leitura concretas da pessoa, da vida e da história.</p>	--		<p>Observação Direta -O professor deve prestar atenção ao comportamento dos alunos num espaço novo; -Deve prestar atenção ao interesse e a alguma pergunta levantada pelos alunos;</p>

Plano de Aula
Unidade Letiva 2 – Deus, o Grande Mistério

Lição n.º 24

Metas: Todas as metas presentes na UL, uma vez que se trata de uma apresentação final de síntese feita pelos alunos.

Sumário: Apresentação final de grupo.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	45m	Recursos	Avaliação Formativa
<p>1. Equacionar respostas fundamentadas sobre a existência de Deus, desenvolvendo uma posição pessoal.</p> <p>2. Identificar as representações de Deus no Judaísmo e em Jesus de Nazaré.</p> <p>3. Destacar a bondade e a grandeza de Deus.</p> <p>4. Descobrir, em factos sociais e acontecimentos históricos, as transformações provocadas pela vivência da fé.</p>	<p>-A questão da existência de Deus;</p> <p>-Razões para acreditar em Deus;</p> <p>-As representações de Deus: Antigo e Novo Testamento;</p> <p>-A Fé como procura, confiança, entrega, encontro e ação concreta na vida;</p> <p>-A Fé que enche de sentido a vida, levando a ações de solidariedade e fraternidade concretas</p>	<p>Acolhimento -Acolhimento dos alunos e registo do sumário;</p> <p>Apresentação Grupo 1 -Entrega da Capa de Equipa;</p> <p>Apresentação Grupo 2 -Entrega da Capa de Equipa;</p> <p>Apresentação Grupo 3 -Entrega da Capa de Equipa;</p> <p>Síntese Final Deus é um Mistério que vale a pena procurar, pois cada encontro revela algo novo d’Ele para nós; O encontro com Deus é possível através da Fé, que nos fornece um conjunto de mediações e chaves de leitura que nos permitem chegar mais próximos de Deus; Esse encontro deve nos levar a mudar de vida, num serviço e testemunho no mundo; Deus é Amor!</p>	<p>5m</p> <p>10m</p> <p>10m</p> <p>10m</p> <p>10m</p>	<p>-Computador, Data Show, Quadro; Ficha de Avaliação para os professores (Anexo I_10);</p> <p>-Computador, Data Show e PPT com imagens de arte cristã (Anexo I_11);</p>	<p>Observação Direta -Os professores por meio de uma ficha de tópicos, observam as apresentações tomando notas e avaliando o processo; -Avalia-se também o comportamento dos outros grupo</p>

Plano de Aula
Unidade Letiva 2 – Deus, o Grande Mistério

Lição n.º 25

Metas: --

Sumário: Auto e heteroavaliação;

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	45m	Recursos	Avaliação Formativa
	Avaliação do percurso realizado ao longo da UL;	<p>Acolhimento -Acolhimento dos alunos e registo do sumário;</p> <p>Auto e Heteroavaliação -Numa primeira fase grupo a grupo, onde se procura compreender como é que o grupo funcionou, sobretudo na última atividade; Aqui falam sobretudo os alunos;</p> <p>-Depois o professor tece algumas considerações ao percurso dos alunos, com uma incidência especial no trabalho final, sem dar notas ainda;</p> <p>-Numa última parte pede-se aos alunos uma avaliação do professor;</p> <p>Síntese Deus é Amor e é na Páscoa que deu uma das maiores provas de amor em Jesus Cristo; Sejam felizes, amando-vos uns aos outros, e forma séria, e procurem procurar por Deus e deixem-se encontrar.</p>	<p>5m</p> <p>10m</p> <p>10m</p> <p>10m</p> <p>5m</p>	-Postal de Páscoa para os alunos e, talvez, uma guloseima.	

1.2.3. Reflexão sobre a prática docente e da UL operacionalizada

Para concluir este momento do relatório, após as caracterizações do espaço escolar em que lecionámos e da turma com que privámos, iremos refletir sobre a prática exercida e supervisionada no decorrer do estágio, bem como a UL escolhida. Apoiados nas planificações feitas e apresentadas, bem como nos relatórios de cada aula, abordaremos o potencial pessoal, bem como os momentos de fragilidade do docente. Estes momentos, de maior dificuldade no contexto de sala de aula, são fundantes de uma prática cada vez mais eficaz do professor, pois possibilitaram valiosos momentos de partilha, correção e orientação no seio do núcleo de estágio. Deste modo, parece-nos que este momento deverá dar uma atenção particular às fragilidades sentidas, como que uma crítica construtiva, a partir de um olhar realista e não pessimista, atento às orientações dadas durante as aulas assistidas. Deste modo, através desta análise, vamos levantar um primeiro esboço da questão condutora deste RFPES.

1.2.3.1. A prática docente desde a PES até hoje

Em primeiro lugar, convém recordar que foi a primeira experiência do docente, enquanto professor de EMRC, ao contrário do restante núcleo de PES. Consequentemente, a maioria das fragilidades sentidas teve raiz nesse factor, mas também a ausência de vícios no múnus docente foi vista como mais valia. Apesar de existir uma postura simpática e até extrovertida, de acordo com os professores cooperante e assistentes, esse não pode ser o único garante de uma aula. Ao longo das doze aulas, apesar de se terem verificado melhorias ao longo do processo, o discurso mais estático e preso, visível até mesmo na postura do docente mais próximo do quadro, revelou ser um ponto a melhorar. Denotava-se uma preparação pouco segura das matérias a lecionar, sobretudo nos conceitos científicos mais densos – como o caso de Mistério e Mediação, dois momentos fundamentais para a UL – tendo sido necessária a intervenção pontual e construtiva do professor Fernando Moita. Estes momentos permitiram construir sobre uma planificação mais instável, enquanto testemunharam uma prática letiva com maior experiência e enraizada. Assim, o primeiro grande desafio foi o pouco controlo da sala de aula, pois aos alunos já não chega um professor amigo e carinhoso, mas alguém que, através de uma experiência contínua, exerça a sua missão, a sua arte ajudando-

os a aprender, mediado das melhores estratégias, dado o seu estatuto⁵⁷. Ao docente compete uma maior e melhor preparação do tema a tratar, para que nos momentos expositivos possa discorrer num discurso apelativo, interessante e formativo, sem deixar de cativar os alunos. Para tal, o controlo, demonstrado pelo professor cooperante, do programa no geral e da UL a desenvolver, é indispensável para uma prática estruturada e interligada, nas variadas etapas académicas. Os discentes, cada vez mais, têm a informação na ponta dos dedos, respostas para tudo e tantas outras perguntas a surgir. Tudo isto deve o professor ter em conta, para ser capaz de produzir um percurso no qual será instrutor, timoneiro e porto seguro.

A respeito das estratégias utilizadas, o docente tentou que toda a UL fosse operacionalizada em contexto de grupo reduzido, dividindo a turma em três grupos. Tal tática prendeu-se com uma reflexão do mesmo, ou seja, os alunos deveriam ser avaliados em torno das suas competências sociais, quer dizer, nas suas relações interpessoais. Todos os materiais facultados – 1 exercício, 3 fichas de trabalho, 1 ficha de leitura e o trabalho de grupo final – deviam ter sido organizados num portefólio de grupo, intitulado de *Top Secret* (alusivo à UL em questão, *Deus, o Grande Mistério*). Através do apoio entre colegas, as dificuldades sentidas por alunos NEE seriam à partida colmatadas. No entanto, logo à partida este esquema trouxe dificuldades, que a seu tempo levaram à limitação da estratégia, como por exemplo a necessidade de construir os grupos em cada aula. Assim, a partir da quarta aula, dia 28 de janeiro de 2014, optou-se por não se fazer grupos, até que alguma proposta mais estruturada o exigisse. Para além desta limitação prática, os grupos causaram mais conversa paralela que o habitual, o que dificultou a gestão dos comportamentos e exigiu uma postura mais assertiva que o docente nem sempre demonstrou. Contudo, os momentos de grupo proporcionaram algumas das melhores intervenções dos alunos, bem como situações de maior apetência por parte dos mesmos face aos temas trabalhados.

Na primeira atividade, para abordar o tema «Mistério», os alunos foram desafiados sobre o que significava “conhecer alguém”. Foi-lhes pedido que tentassem descobrir o máximo possível, em pouco tempo, sobre o colega imediatamente ao seu lado, o que os deixou entusiasmados. A partir desta dinâmica, os alunos foram levados a compreender que conhecer de facto alguém, é necessariamente distinto de «saber coisas sobre» alguém. Conhecer implica esforço e dedicação, procura e relação, para descobrirmos a pessoa. O termo conhecer permitiu que explorássemos o conceito de Mistério, em relação a Deus, que é Mistério

⁵⁷ Cf. R. ARENDS I., *Aprender a Ensinar*, Mc Graw-Hill Editora, Lisboa, 2008, 7.ª ed, 4.

não porque se esconde⁵⁸, mas porque em cada encontro descobrimos algo novo, algo espantoso, se nos predisusermos a isso. Porventura, como já expusemos, os conceitos devem ser bem descodificados pelo docente, para que não fiquem os alunos a pairar numa conceptualização vazia, desprovida de sentido concreto, sem os elucidar. Esse foi um lugar de fragilidade sentida, no discurso pouco articulado e fluído, muito agarrado a noções estáticas e pouco aprofundadas pelo professor.

Outras estratégias envolveram a visualização de dois vídeos, bem como a leitura de alguns textos temáticos, alguns deles bíblicos, de acordo com o programa. A exploração dos vídeos deveria ter sido planeada mais eficazmente, com questões mais incisivas e preparadas previamente. No que toca aos textos, o docente devia ter guardado mais tempo para os mesmos, para que os alunos os pudessem explorar melhor, sem que fosse o professor a fazê-lo demasiado depressa, oferecendo respostas feitas, sem uma chance de descoberta pessoal. Um dos textos era alusivo às representações de Deus, como consta do antigo manual do aluno⁵⁹, procurando confrontar os alunos com as suas predefinições de Deus. Consequentemente, tratou-se de um grande salto, da experiência religiosa – desde a iniciativa de Deus (Mistério), através da Mediação (pessoa/ objeto/ situação) até à Pessoa Humana (Sujeito) – às representações de Deus no Antigo e Novo Testamento. Tal sequência foi desprovida de três momentos essenciais, de acordo com a avaliação dos pares a PES, professor cooperante e professora assistente, que avaliaram esta aula: um olhar mais aprofundado e concreto sobre a Mediação na experiência religiosa; uma explanação sobre a divisão da Sagrada Escritura em Antigo e Novo Testamento, bem como da Tradição, uma vez que a experiência religiosa é uma leitura da realidade e dos momentos transformadores da vida; e, por fim, dar lugar à partilha dos alunos sobre as suas conceções pessoais de Deus, em vez de um texto que as enumere. Numa aula carregada de temas e conceitos complexos, era exigido uma preparação mais cuidada, onde o docente tivesse um maior controlo dos conteúdos, sem se deixar apoiar demasiado pelo improvisado pouco aprofundado. A partir da avaliação feita, percebemos que uma planificação mais detalhada resultaria numa aula mais interligada, onde cada momento lançaria o próximo e os conceitos seriam o aprofundar uns dos outros. Depois destas recomendações, a aula seguinte foi estruturada a partir da Mediação, procurando passar dos objetos para as

⁵⁸ Cf. J. J. FARIAS, «A visão beatífica e a noção de mistério em K. Rahner», *Didaskalia* 38 (2008) 343-348.

⁵⁹ Cf. J.A.P. PEREIRA (Coord.), *Horizontes de esperança – 9º ano*, Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, 72-76. É necessário referir que, uma vez que o novo programa ainda estava a ser introduzido, não existiam manuais novos ainda. Por essa razão, em núcleo de estágio tivemos de produzir materiais pedagógicos de raiz e/ou apoiados nos antigos manuais.

peçoas, seguindo para as representações de Deus, onde demos o primeiro lugar às constatações dos alunos: «um tipo porreiro, que me ajuda nos teste quando lhe peço»; «é tipo, um anjo da guarda» e «eu vejo Deus no meu pai». Para este momento, o docente foi aconselhado a colocar questões de uma forma mais personalizada e concreta – ao invés de «como vês Deus?», seria melhor «como sentes Deus?».

Um dos dois suportes de vídeo, foi um pequeno vídeo intitulado *Something More*⁶⁰, baseado na pergunta final do mesmo: «Seria ele apenas um homem? Ou Algo Mais?». O vídeo construído com imagens facilmente reconhecidas, bem como pequenas afirmações concretas e compreensíveis, procurava apresentar Jesus, ou melhor levantar questões. Durante o mesmo, nunca surge o nome de Jesus, deixando os alunos a tentar perceber de quem se tratava. Foi também necessário, no final, evidenciar que os nomes *Sergipe*, *Espírito Santo* e *Acre*, que surgiram no vídeo, tratava-se de cidades brasileiras, referindo a dimensão da área geográfica que Jesus percorreu. Para esse efeito, o professor cooperante deu o exemplo do nosso Alentejo. Este material foi visualizado duas vezes, no final de uma das aulas e no início da seguinte, permitindo que o aluno expusessem o que mais os interpelou: «Ele [Jesus] nasceu como uma criança qualquer [mais pobre até]»; «Andou a pé, sem carro»; «Anunciou a sua mensagem sem *Internet* ou redes sociais [porta a porta, cara a cara]»; «Não tinha um exército, nem deixou herdeiro». Foi um bom momento de participação, que funcionou melhor na segunda aula com vídeo, mas que exigiu, ainda assim, um esforço para obter respostas, para entusiasmar. Na sequência desta estratégia, o docente apresentou um texto sobre as *Condições para o encontro com Deus*⁶¹. Explorou-se o texto, até chegarmos à conclusão de como o silêncio seria um espaço privilegiado, para esse encontro. O professor Fernando Moita procurou evidenciar esta questão, ao referir o silêncio no espaço físico (no próximo) e o silêncio interior (no pensar, refletir, sentir), o que elucidou os alunos.

Em jeito de conclusão, houve vários outros momentos da prática supervisionada que poderiam ser referidos, mas estes foram aqueles que nos pareceram mais importantes para este relatório. Como reflexão da prática, é claro que a inexperiência do docente foi causadora de algumas fragilidades, mas também a falta de preparação e melhor planificação causaram embaraço. A rigidez diante de alguns temas, ou diante de algumas falhas técnicas tornaram visível o pouco à vontade nas temáticas, e até mesmo a postura mais informal, natural do

⁶⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=eG2mDMNJ3Xc> (Consultado a 13-07-2020, pelas 15h15)

⁶¹ Cf. A. CORDEIRO, J. L. DIAS, F. MOITA, M. PORTUGAL, *Manual do aluno de Educação Moral e Religiosa Católica – 9.º ano do Ensino Básico – Quero Ser!*, SNEC, Moscavide, 2015, 66 [versão atualizada desde o estágio].

docente, promotora de momentos de boa disposição, nem sempre permitiram uma fluidez natural. No entanto, as melhorias notaram-se, ainda que paulatinamente, e as reflexões em núcleo, as advertências dos docentes cooperante e assistentes tornaram-se ao longo destes quatro anos, espaço de (re)avaliação constante, procura de novos materiais e uma abordagem mais centrada nos alunos. Pois a docência deve ser um percurso onde o educador coloca o educando no centro, guiando-o num caminho de aperfeiçoamento, que exige que todos os intervenientes do processo educativo e todas as dimensões da pessoa humana sejam tidos em conta⁶².

Durante quatro anos experimentamos tanto o ensino público como o privado, entre os anos letivos de 2014/2015 e o presente ano letivo de 2018/2019. Durante dois anos, entre 2014 e 2016, foi na Escola de Dança do Conservatório Nacional (EDCN) que apurámos as competências adquiridas ao longo do MCR-EMRC. Esta experiência foi distinta e única, em relação as outras escolas, dada a sua especificidade.

«A Escola de Dança do Conservatório Nacional (EDCN) é uma escola pública de ensino artístico especializado, cuja missão é formar bailarinos profissionais nas áreas da dança clássica e da dança contemporânea. Funciona em regime integrado (os alunos frequentam, na escola, todas as componentes do currículo, formação geral e formação artística) e tem como destinatários alunos dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico e do Secundário»⁶³.

A EDCN tem por seu objetivo formar alunos de excelência, procurando tornar-se uma instituição de renome no ensino da Dança, tanto em Portugal como no estrangeiro⁶⁴. Deste modo, os alunos usufruem de uma formação rigorosa e global, proporcionada num ensino de qualidade nas suas múltiplas vertentes: artística, humanística, científica e tecnológica⁶⁵, promotora das condições necessárias para a excelência, que tem também atraído tantos alunos estrangeiros⁶⁶. No que diz respeito à localização geográfica, o edifício encontra-se no Bairro Alto, entre ruas emblemáticas da cidade: a Rua do Século, a Rua João Pereira da Rosa e a Rua dos Caetanos⁶⁷.

«Como este edifício não comporta toda a atual população escolar, nomeadamente no que se refere às aulas em estúdios de dança, a Escola tem ainda algumas instalações localizadas no

⁶² Cf. COMISSÃO ESPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, «Educar é um acto de amor», 11-12.

⁶³ ESCOLA DE DANÇA DO CONSERVATÓRIO NACIONAL, Projeto Educativo da Escola de Dança do Conservatório Nacional, 2015, 3. Disponível em https://www.eadcn.pt/wp-content/uploads/2017/09/Projeto_Educativo_EDCN_-_2015-2018_21.12.2015.pdf (Consultado a 21-04-2019, pelas 23h20).

⁶⁴ Cf. *Ibidem*, 5.

⁶⁵ Cf. *Ibidem*, 12.

⁶⁶ Cf. *Ibidem*, 6.

⁶⁷ Cf. *Ibidem*, 7.

edifício do Conservatório Nacional, no antigo Convento dos Caetanos, onde se situa igualmente a Escola de Música do Conservatório Nacional. A proximidade de monumentos importantes do nosso património, o ambiente próprio de um bairro popular e, simultaneamente, cosmopolita, a presença de sedes de jornais nacionais, alfarrabistas, salas de teatro e de cinema, levam a que professores e alunos sejam solicitados por uma variedade de estímulos que os convocam para uma pluralidade de interesses e de aspetos culturais»⁶⁸.

É clarividente a estrutura singular desta escola, tendo sido uma experiência enriquecedora na docência da EMRC, mas também a nível cultural. De facto, desde o princípio a receção foi cordial e solícita, ainda que só tenha sido possível um conhecimento global do corpo docente no final do primeiro período letivo, nos Concelhos de Turma. Tal situação deveu-se ao facto de os horários escolares colocarem os blocos da disciplina nos extremos, seja imediatamente antes de almoço, ou depois, e ainda ao final do dia. Deste modo, era raro o contato com os restantes docentes. Foi um grande privilégio privar, tanto quanto possível, com docentes, discentes e pessoal não docente ao longo de dois anos, tendo-se tornado uma experiência bela e produtiva. No que diz respeito à lecionação as turmas eram pequenas, uma vez que a frequência nas aulas era opcional e o número de alunos rondava as duas centenas. Acrescia ainda o facto de que, os alunos no secundário não se inscreviam – diante de um rigoroso horário, desdobrado entre as 08h e as 20h, no qual a formação artística é basilar e central. Assim sendo, os grupos eram formados por alunos de turmas diferentes do mesmo ano letivo, resultando em conjuntos pequenos, que permitiam um contato mais individualizado e personalizado com eles. As dimensões variavam, chegando a ter dois alunos, e o grupo maior nove alunos – por vezes doze, caso fossem visitados por algum aluno curioso, que estivesse a fazer tempo. As aulas decorreram num contexto familiar, sem o rigor de avaliações formais – entendam-se aqui os testes e trabalhos – salvo raras exceções, onde procurámos levar os alunos a investigar o tema do aborto, relativo à UL 1 do 9.º ano *A Dignidade da Vida Humana*. Conduzidas de forma mais próxima, as aulas abriram espaço a relações e diálogos interessantes, no caso dos alunos entre o 8.º e o 9.º ano, sendo possível conhecê-los com alguma profundidade e às suas preocupações, bem como desejos e projetos de futuro. Este ambiente intimista ajudou a explorar a nossa personalidade mais extrovertida, desenvolvendo-a de modo a torná-la aliada e não opositora no decorrer das aulas, como havíamos visto durante a PES. As apresentações públicas de seminários, na componente artística, bem como os Espetáculos Finais, reveladores de todo o trabalho, empenho e dedicação dos alunos

⁶⁸ ESCOLA DE DANÇA DO CONSERVATÓRIO NACIONAL, Projeto Educativo da Escola de Dança do Conservatório Nacional, 7.

ao longo dos períodos⁶⁹, foram palco de surpresa e maravilha. Ali fomos confrontados com as qualidades de cada aluno ao pisar o palco, com a beleza proveniente de todo o seu labor. Estes foram momentos de grande apanágio, onde os docentes eram convocados, no caso do Espetáculo Final, para auxiliar os bastidores e camarins, tornando-se lugares de estreitamento de laços. Toda a experiência desses dois anos na EDCN foi surpreendente, foram as primeiras turmas com as quais operacionalizamos o adquirido na PES.

Enquanto docente de EMRC na EDCN, no ano letivo de 2015/2016, foi-nos acrescentado um horário de seis horas letivas no Agrupamento de Escolas de Miraflores – Escola Básica Integrada de Miraflores e EB1 do Alto de Algés. Deste modo, durante o nosso segundo ano enquanto docentes, tivemos um horário de onze horas semanais, entre a EDCN e Miraflores. Esta foi uma experiência, se assim podemos dizer, mais padronizada, tendo-se destacado apenas o contato com o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Mais uma vez, tratando-se de ensino público, a disciplina de EMRC era opcional, sendo os grupos de alunos constituídos por membros de várias turmas do mesmo ano letivo. Ao longo do ano alguns alunos não chegaram a comparecer e alguns outros foram desistindo. Por isso, as turmas sofreram alterações até ao término do ano letivo. Ao contrário do sucedido na EDCN, foi mais difícil estabelecer relações significativas com docentes e discentes, por variadas razões, incluindo as deslocações até à escola, que dificultavam o querer permanecer no final do dia, tendo em conta a viagem de regresso.

Refletindo agora, parece-nos que as gestões comportamentais, em sala de aula, foram lugar de confronto pessoal, pois no decorrer da PES várias vezes era o próprio cooperante a intervir, e também no caso da EDCN os alunos colaboravam muito bem. Foi aqui em Miraflores, de forma até impressionante, no 1.º Ciclo que os comportamentos desviantes tiveram mais peso, e a sua gestão seria mais necessária. Sem estratégias eficazes e diferenciadas, muitas vezes o aumento do volume vocal era a única ferramenta, pelo que as relações eram pautadas pela paciência no limite. O facto de serem crianças pequenas exigiu-nos uma simplificação na linguagem e na forma de expor conteúdos, bem como a preparação de atividades variadas e práticas, o que nem sempre aconteceu. Mais uma vez, a falta de planificação prévia dificultou o ato de ensinar. Mas esta experiência iluminava, cada vez mais, a distinção de escola para escola, turma para turma, aluno para aluno, que servirá de base fundamental à questão de fundo do RFPES.

⁶⁹ Cf. ESCOLA DE DANÇA DO CONSERVATÓRIO NACIONAL, Projeto Educativo da Escola de Dança do Conservatório Nacional, 11.

Sucedendo os dois anos de experiência no ensino público, surgiu a oportunidade para lecionar EMRC numa escola privada, com um Projeto Educativo muito específico, que nos abria, e continua a abrir, novos horizontes da prática docente. Começámos a exercer, no ano letivo de 2016/2017, até ao presente, na Escola Salesiana do Estoril.

«A missão da Escola Técnica e Liceal de Santo António do Estoril, enquanto escola católica salesiana, é promover o desenvolvimento integral da pessoa dos seus educandos a partir e em vista de uma visão cristã da pessoa e da vida, interpretando e traduzindo o Sistema Preventivo Salesiano nos dias de hoje e na realidade que contextualiza a Escola Salesiana.

Atualizando a experiência educativa de D. Bosco e convencidos do seu valor e originalidade, oferecemos a nossa proposta educativa desde a síntese integradora que se reflete no binómio «evangelizar educando e educar evangelizando». A partir do Evangelho queremos desenvolver em cada uma das pessoas o seu potencial mais profundamente humano, acompanhá-las na construção dos seus projetos de vida, na procura de uma identidade que confira sentido à sua existência e que as leve ao encontro com Jesus»⁷⁰.

Alicerçada em fortes princípios e valores cristãos, a partir da incontornável figura de São João Bosco (1815-1888), exímio testemunho de uma verdadeira pedagogia cristã à imagem de Jesus, esta escola tornou-se espaço de possibilidades únicas na docência da EMRC. Imediatamente, durante a entrevista para o cargo, surgiu a questão da obrigatoriedade da disciplina no contexto do currículo específico, algo que apontava novos desafios e, consequentemente, a necessidade de novas abordagens. As grandes dimensões da escola, quer humanas, quer estruturais, exigiam uma grande organização e planificação, que fosse capaz de contribuir com novidade, mas acima de tudo com segurança e conteúdo. A população de discentes na escola, de acordo com o Projeto Educativo relativo ao triénio de 2012-2015, rondava os 1650 alunos, entre a educação Pré-Escolar e o Ensino Secundário⁷¹ – algo que no presente ano letivo de 2018/2019 foi superado, podendo rondar os 2000 alunos. A comunidade dos Salesianos do Estoril, como de qualquer escola salesiana, é tida como uma comunidade Educativo-Pastoral, pois quer que todos os intervenientes no processo educativo se relacionem. Orientando, deste modo, «a sua ação para que a Escola seja um lugar de educação e de evangelização, de amadurecimento e de descoberta das capacidades e da fé dos jovens, e a comunidade educativo – pastoral seja, ao mesmo tempo, sujeito e ambiente de educação»⁷². Todo este contexto foi novidade para nós, habituados a lecionar a disciplina enquanto optativa. Aqui era necessário promover o sentido maior da disciplina, aliados ao binómio salesiano «evangelizar educando e educar evangelizando»⁷³, o que não deixou, nem deixa de

⁷⁰ ESCOLA TÉCNICA E LICEAL STO. ANTÓNIO DO ESTORIL, *Projeto Educativo*, 2012, 22.

⁷¹ Cf. *Ibidem*, 12.

⁷² *Ibidem*, 11.

⁷³ *Ibidem*,

ser uma grande exigência. Foi preciosa a condução dos vários colegas docentes, de forma especial dentro do nosso departamento, agora intitulado de EMRC e Artes Performativas. Condução esta que consolidou tudo o que tinha sido adquirido em estágio, bem como ensinou a abordar de forma mais estruturada e séria a lecionação da disciplina – nomeadamente nas várias formas de avaliação formal, de onde destaco a construção dos exercícios escritos de avaliação sumativa (EEAS), bem como a construção de grelhas de avaliação e registo. Todas estas técnicas têm sido pedras de toque na nossa construção enquanto docentes reflexivos, capazes de aprender e reaprender, desenvolvendo novas potencialidades e estratégias cada vez mais eficazes na arte de educar. Para além de parte integrante do currículo, a dimensão das turmas também se revelou e revela um grande desafio. O contacto com grupos de 27 a 30 alunos obriga a repensar como nos vamos aproximar de cada discente, instância basilar da EMRC – ainda mais no desenvolvimento da questão central deste RFPES. Uma vez que se promove enquanto comunidade Educativo-Pastoral, a escola através do “sonho” de São João Bosco, deseja desenvolver uma educação integral de cada jovem, de acordo com a conceção cristã da vida, da pessoa e do mundo⁷⁴. Foi e continua a ser uma experiência de grande riqueza desenvolvermos trabalho em continuidade com a equipa de Pastoral da escola, bem como com o 1.º e 2.º Ciclos, tendo sido possível um grande cruzamento de saberes, estratégias, atividades, bem como de vitórias e desânimos. De facto, poder conhecer cada membro da comunidade escolar tem sido uma mais valia absoluta, permitindo uma grande permuta de dons. Também a participação nos conselhos de turma demonstra ser um espaço de aprendizagem, por meio da observação direta das preocupações dos muitos docentes por cada aluno.

Pareceu-nos, deste modo singelo, propício apresentar estes últimos quatro anos de experiência docente, no âmbito da EMRC, onde também poderíamos acrescentar vivências de animador de campos de férias, bem como de catequese, pois todas elas foram, são e serão na sua essência contato privilegiado com crianças e jovens, na educação. Destes variados panoramas de ação, a nossa questão foi-se desenvolvendo, ganhando foco e horizonte, novas preocupações e trouxe-nos até aqui.

⁷⁴ Cf. ESCOLA TÉCNICA E LICEAL STO. ANTÓNIO DO ESTORIL, *Projeto Educativo*, 22-29.

1.2.3.2. Colocar a questão de Deus: elementos surgidos da prática letiva

Na UL, *Deus, o Grande Mistério*, tornou-se clara uma preocupação central para o levantamento da questão, em torno da qual se estrutura o RFPEs: como devemos falar de Deus em sala de aula? Trata-se de um tema complexo, talvez distante dos nossos alunos, na sua maioria, mas essencial. O conhecimento não é algo totalmente fixo e transmissível, mas algo que se constrói, por todos, através de experiências sociais e pessoais⁷⁵. Para que estas experiências sejam proveitosas, as crianças e os jovens necessitam de algo mais do que materiais e conhecimentos, mas da «cultura, a ética, a sã convivência, a esperança e o amor»⁷⁶, que são indispensáveis. No decorrer da UL, apenas pensá-los como fazê-los “conhecer” Deus seria fundamental, para o seu pleno desenvolvimento. Ainda não tínhamos compreendido como cada um daqueles alunos, e dos futuros, é uma pessoa a caminho, é única. Foi necessário compreender que cada jovem é uma única juventude e que, defini-los como uma massa homogênea é meio caminho andado para falhar. As temáticas trabalhadas em torno do “conhecer” e da mediação iluminaram esta conclusão. Em primeiro lugar, é necessário um testemunho do docente, uma experiência de vida, direcionado não a uma turma apenas, mas a cada aluno, como espaço único e concreto de encontro.

Ao falar de Deus, nas propostas específicas da EMRC, pareceu-nos que a narrativa evangélica dos discípulos de Emaús (cf. *Lc 24, 13-35*), esclarece qual o nosso papel e lugar, numa possível, repito, possível caminhada de fé ao encontro de Jesus. Para tal o próprio caminho, percorrido pelos dois discípulos entristecidos, revelou a pedra de toque, um detalhe importantíssimo para o desenvolver deste relatório e resolução deste problema. É que não se trata de como falar de Deus em sala de aula, nem sequer de o ensinar. Fundamentalmente trata-se da pergunta acerca de como «dizer Deus» em sala de aula?

A mudança parece insignificante, mas transforma todo o «jogo», pois coloca a disciplina de EMRC imediatamente ao serviço do jovem e não o oposto, pois trata-se de levantar questões nos corações dos jovens. Questões que poderão levar a decisões, as quais já serão do caminho pessoal de cada jovem. Desta forma, a atenção prestada a cada uma das juventudes em sala de aula, é essencial para não transformar a EMRC no «pronto-a-vestir» de respostas, meias verdades ou opiniões pessoais, mas uma «alfaiataria» que procura dar chaves de leitura, à medida de cada um. É na figura do próprio Jesus que nos apoiamos, para melhor

⁷⁵Cf. R. ARENDS, *Aprender a Ensinar*, 17.

⁷⁶COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, «EMRC: Contributo para um novo humanismo», 9.

compreender uma perspicácia pedagógica onde o professor não procurará ser mais do que aquilo que é chamado a ser: Mediador. Alguém que pode, a partir de uma relação pessoal, requerida e estabelecida, com Jesus, apontá-Lo. «Dizer» não se trata apenas de palavras, conceitos vazios e distantes, mas terá o seu ponto de partida no testemunho pessoal, numa caminhada que procurará cada aluno, apontando um caminho de sentido, que será sempre opção deles tomar ou não.

Se quisermos dar a conhecer uma Pessoa, devemos propor uma relação que é e que se quer viva e vivificante. Cada aluno, cada jovem diante de nós em sala de aula é único, portanto necessitado de uma atenção personalizada, o que nos exige um testemunho apoiado no «exercício de uma vida exemplar e apostólica»⁷⁷.

«A vida doméstica, profissional ou política, a experiência afetiva, estética ou espiritual de cada um resultam doravante de domínios de atividade segmentados. Envolvido nestas experiências separadas umas das outras, o indivíduo tem dificuldade em reconstruir a unidade da sua vida pessoal. Os sistemas religiosos que se apresentam como códigos globais de sentido, no interior dos quais toda a experiência humana individual e coletiva encontram supostamente a sua coerência, perdem, neste processo, o essencial da sua credibilidade»⁷⁸.

Os nossos alunos têm uma capacidade, cada vez maior, de aquisição de conteúdos e informação, bem como de propagação e reprodução, muitas vezes na ponta dos seus dedos. Esta era digital e globalizada traz muitos benefícios, é um facto, no entanto transporta e perpetua muitos perigos, alguns até mais dissimulados, ainda que à vista de todos. Dada a singularidade de cada aluno, bem como desta realidade, torna-se muito mais complexo testemunhar e anunciar Deus (e não só). Estamos perante uma crise da transmissão tradicional, regular das instituições e valores, de uma geração para a próxima⁷⁹. Por vezes, tal crise parece ligada a uma negação: negar toda e qualquer mudança no processo de transmissão e continuidade. O assegurar da continuidade passa inevitavelmente na e pela mudança, que opõe as novas gerações às antigas⁸⁰. Contudo não podemos viver um confronto. É necessário reconhecer que existem coisas imutáveis, que devem permanecer firmes e até mesmo inalteráveis, como pilares fundamentais, sobre os quais assenta o edifício da Fé, que se concretiza na vivência e participação da vida comunitária. Mas, para aí chegar, para conduzir até essa concretização, para abrir espaço à relação com Jesus, é necessário cruzarmo-nos com cada aluno, ir ao seu encontro no concreto das suas vidas, levando esta relação vivida e experimentada

⁷⁷ GE, §8.

⁷⁸ D. HERVIEU-LÉGER, *O Peregrino e o Convertido: A religião em movimento*, Gradiva, Lisboa, 2005, 62-63.

⁷⁹ Cf. *Ibidem*, 65.

⁸⁰ Cf. *Ibidem*, 66.

conosco. Não podemos nos colocar num pedestal superior, elevado, como que mestres supremos, portadores da verdade. Por isso, nos pareceu tão interessante Jesus no caminho de Emaús, em todo aquele contexto único do qual Ele se aproxima. Foram, são e serão sempre as «alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias dos homens do nosso tempo»⁸¹ aquilo que de mais humano existe e palco onde se desenrola a história do género humano⁸². É aqui que o dever e missão de servir, do qual foi a Igreja incumbida por Jesus, se concretiza e, portanto, que o múnus do docente de EMRC se insere:

«Para cumprir tal missão, a Igreja tem o dever de perscrutar incessantemente os sinais dos tempos e de os interpretar à luz do Evangelho, de tal sorte que possa responder, de um modo adequado a cada geração, às perenes interrogações dos homens sobre o sentido da vida presente e futura e sobre a sua relação recíproca. Importa, por conseguinte, conhecer e compreender este mundo no qual vivemos, as suas esperanças, as suas aspirações, a sua índole frequentemente dramática»⁸³.

Deste modo, ao procurar a melhor forma de «dizer Deus», compreendemos que não se trata somente de falar, de expor conteúdos programáticos, para que os alunos possam produzir um qualquer trabalho, ou reproduzir num teste, do qual obterão uma avaliação. Interessa-nos ir mais longe, mais fundo, testemunhando com a nossa vida experimentada a beleza da relação com Jesus. Interpelando cada aluno, levantando questões nos seus corações, que os possam levar a procurar, a explorar, a ir ao encontro. «Dizer» deverá ser ao modo de Jesus, olhando o concreto da vida quotidiana de cada jovem, de cada juventude, sem forçar a nossa presença, a nossa ideia, mas despertando interesse. Este é o exercício do «dizer Deus», promover o encontro, para que depois possam, ou não, escolher segui-LO, na sua liberdade, mas com as ferramentas necessárias. Terá de ser necessariamente uma experiência de espanto, de maravilha o que torna tudo tão difícil, dada a cultura do estímulo imediato, da gratificação rápida e do prazer extasiante, ainda que passageiro e vazio. A arte de «dizer Deus» também não pode ser a presunção de O querer revelar ou até mesmo mostrar, pois é o próprio Deus que se revela e mostra ao encarnar em Jesus e é por Ele que se chega a Pai, pois é Ele «o Caminho, a Verdade e a Vida» (Jo 14, 6-7). É por Ele que aprendemos não só o caminho, mas a caminhar, através do Seu exemplo coerente e concreto, e, portanto, n'Ele procuramos o maior exemplo de pedagogo, de Mestre e companheiro de viagem. É neste panorama que

⁸¹ GS, §1.

⁸² Cf. GS, §2.

⁸³ GS, §4.

procuraremos desenvolver a questão de como dizer Deus, olhando em primeiro lugar o singular tempo da juventude, única em cada jovem, mas também no lugar e objetivo da EMRC, como ferramenta deste «dizer».

Também ao olhar a figura do docente, como mediador deste «dizer», através das suas palavras, da sua vida, dos seus gestos, da sua presença, ou seja, de toda a sua ação e múnus pedagógico, que procuraremos ajudar o aluno a conhecer-se, compreender-se como protagonista, como desejado e amado por Deus.

2. DA ADOLESCÊNCIA À JUVENTUDE

Levantada a questão, mediante a reflexão da PES, servirá o segundo capítulo para abordar o tema da juventude, não como categoria, mas como horizonte. Os nossos alunos, de forma particular no 9.º ano do ensino básico, estarão a meio da adolescência, que é um acontecimento social, com uma densidade própria..

Quando as ciências sociais revelam um interesse específico por uma determinada classe de idades, é porque estas deixaram de ser perspetivadas apenas como marcadores de passagem, mas constituem autênticas culturas⁸⁴. Trata-se de uma transformação em muito associada aos percursos de autonomização, onde «a “juventude” e as “culturas juvenis” ganharam essa relevância na medida em que essa experiência social se alongou no tempo e se traduziu em trajetórias biográficas mais independentes e autónomas»⁸⁵. Uma autonomia sem independência, transformadora dos papéis da família e das instituições de socialização, a partir da qual se configuram a imagem pessoal, a relação com o mundo e a forma de construir vínculo social, que poderemos designar de cultura adolescente⁸⁶.

Vivemos uma atualidade entre aquilo que morre e aquilo que nasce, um momento de desconforto, mas apaixonante, de crise⁸⁷. Trata-se de um tempo singular de transição, onde são os «adolescentes quem constrói as concepções religiosas mais evoluídas indo mais além dos ocasionais impulsos mágicos e animistas das crianças⁸⁸. Portanto, se queremos pensar os nossos alunos, no contexto específico do nosso RFPES, exige-se uma consideração pelo que se passa nas novas culturas adolescentes, para uma melhor compreensão das transformações em curso⁸⁹. Não se trata de estruturar, ou reformular, uma definição de adolescência, ou de juventude, pois ultrapassaríamos o objetivo do nosso relatório. Mediante a questão levantada, sobre «dizer Deus» em sala de aula, interessa-nos antes de mais compreender, conhecer os

⁸⁴ Cf. A. TEIXEIRA, «A adolescência e a juventude como culturas», 99.

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ Cf. *Ibidem*, 99-100.

⁸⁷ Cf. C. S. CARVALHO, «A experiência religiosa dos adolescentes», *Theologica* 45/2 (2010) 411.

⁸⁸ *Ibidem*, 420.

⁸⁹ Cf. A. TEIXEIRA, «A adolescência e a juventude como culturas», 100.

nossos alunos, para chegarmos até eles de forma mais eficaz. Por essa razão abordaremos o tema a adolescência e da juventude enquanto culturas, para compreender como são, como estão os nossos alunos.

Neste panorama, a reflexão sobre a disciplina de EMRC, deve colocá-la ao serviço da construção da pessoa, numa lógica de mediação. Para este efeito, é necessário compreender que a EMRC pode responder a questões que nunca foram levantadas. Na verdade, cada aluno antes de ser uma etapa social é uma pessoa, dotada de uma dignidade humana singular. Particularmente quando a adolescência pode ser compreendida como tempo de crise, num «processo de mudança, súbita e profunda, a que o adolescente está sujeito»⁹⁰. Destes processos, de onde se geram conflitos relacionais, o adolescente crescerá e amadurecerá⁹¹. A cada aluno deverá a EMRC gerar espanto e levantar questões nunca levantadas, potenciando um amadurecimento o mais completo possível.

2.1. Trânsitos entre a adolescência e a juventude

O ser humano cresce por meio de etapas e cada uma deve ser valorizada e compreendida no panorama da maturação, como um ponto eminente de perfeição, mas também, em relação à etapa seguinte, como carência, imperfeição, como tempo de preparação⁹². Atualmente, considera-se que os marcadores da identidade dos jovens adultos, identificados nos anos 80 e 90, aplicam-se ao que as ciências sociais apelidam de “novas adolescências”⁹³. A condição juvenil destacava-se, frequentemente, «no peso crescente da juventude como grupo social, mas também na tendência crescente de juvenilização da sociedade que a evolução da moda, o *marketing* e a emergência de certos valores sociais denotam»⁹⁴. Sujeitos de visões mitificadoras, os jovens eram, por um lado, vistos como o futuro ou, por outro, como primeiras vítimas ou primeiros responsáveis dos males civilizacionais⁹⁵. Até à década de 50 do século passado, por exemplo, era perspetivado como um «breve intervalo, vivido, entre outras coisas, quase como uma estúpida e insignificante doença»⁹⁶. Assim, será importante

⁹⁰ C. S. CARVALHO, «A experiência religiosa dos adolescentes», 420.

⁹¹ Cf. *Ibidem*.

⁹² Cf. P. BABIN, *Dios y el adolescente*, Editorial Herder, Barcelona, 1968, 2.^a edición, 291.

⁹³ Cf. A. TEIXEIRA, «A adolescência e a juventude como culturas», 100.

⁹⁴ P. FONTES, «Jovens, menos jovens e a educação das novas gerações: Algumas notas sobre a condição juvenil», *Communio* 13 (1995), 503-504.

⁹⁵ Cf. P. FONTES, «Jovens, menos jovens e a educação das novas gerações», 505.

⁹⁶ A. MATTEO, *A primeira geração incrédula*, 71.

compreender alguns critérios para uma definição de juventude, em vista de a entender melhor os nossos alunos, enquanto “novos adolescentes”.

«É juventude o que caracteriza os jovens, ou seja, “o processo que parte da rutura de um estatuto equilibrado – a infância em que o indivíduo não tem qualquer papel na sociedade – e produz, como ponto de chegada, um novo equilíbrio – o estado adulto em que o indivíduo atua, em plenitude, como agente social”. Portanto, o que caracteriza o jovem como “diferente” da criança que foi e do adulto que será, dá-se: 1º na rutura do equilíbrio original que assentava no estatuto social da infância; 2º na reconstrução dialética do equilíbrio; 3º na eclosão e consolidação de um novo equilíbrio que corresponderá ao estatuto social do adulto»⁹⁷.

Enquanto fenómeno social, a juventude surge a partir do século XIX, mediante a «industrialização, urbanização, escolarização progressiva e do seu alargamento tendencial a todas as camadas sociais»⁹⁸. Permanece, ainda assim, um conceito relativo, «variando em função das sociedades a que se refere, de acordo com a época, a cultura e a classe social de pertença dos indivíduos que a integram»⁹⁹. Proveniente e vinculada ao prolongamento dos tempos de passagem da infância à idade adulta, a juventude foi tida como heterogénea, composta de vários grupos, distintos entre si social, económica e geograficamente, podendo ser categorizada por idade biológica, funções e/ou posições específicas na sociedade¹⁰⁰. O prolongamento da adolescência, o alargamento da esperança média de vida, bem como o retardamento da inserção social dos jovens na vida adulta e falta de autonomia na vida pessoal, marcam e caracterizaram a condição juvenil¹⁰¹. No entanto, tentar definir este fenómeno a partir de um escalão etário é redutor e cada vez mais complexo, pois a sua delimitação é controversa¹⁰². Seja devido ao início da juventude, seja pelo seu término. Tomemos os seguintes exemplos:

«A atribuição do qualificativo de “jovem” a uma pessoa pode ser grandemente divergente, se forem levados em conta parâmetros etários donde se parta: um Presidente da República, um catedrático, etc, com 45 anos é “novo”, um jogador de futebol com 30 anos é “velho”. Um indivíduo com 29 anos ainda é tido entre nós como jovem, mas já terá uma certa idade entre os membros duma comunidade “primitiva”»¹⁰³.

Estes exemplos, quase caricatos, na forma da sua exposição, mas pertinentes no contexto da nossa reflexão, imediatamente apontam para o facto de que a idade não tem o mesmo significado, em diversas situações socioculturais. Ainda no que toca ao escalão etário, o uso

⁹⁷ A. MATTEO, *A primeira geração incrédula*, 494.

⁹⁸ *Ibidem*, 505.

⁹⁹ *Ibidem*, 505.

¹⁰⁰ Cf. M. A. SOUSA, «Critérios para uma definição de juventude», *Communio* 6 (1995) 493-494.

¹⁰¹ Cf. P. FONTES, «Jovens, menos jovens e a educação das novas gerações», 506.

¹⁰² Cf. M. A. SOUSA, «Critérios para uma definição de juventude», 497.

¹⁰³ *Ibidem*, 496.

do termo “adolescência” adensa as confusões, dada a «coincidência ou sobreposição dos dois estados ou condições, a partir dos 15 anos»¹⁰⁴. A adolescência poderia ser vista como uma etapa final da infância, uma etapa inicial da formação da identidade, que só se concluiria com o desenvolvimento social e competitivo entre pares, o que só acontece já na juventude¹⁰⁵. Ainda assim, atualmente, os grupos de jovens paroquiais, por exemplo, recebem “jovens” a partir dos 14-15 anos. Torna-se verificável que, os escalões etários não são garante de uma definição exata de juventude – ainda que geralmente a juventude seja posicionada entre os 14 e 29 anos – pois a transição para a vida adulta não é algo de brusco, mas progressivo, gradual, irregular e com reversibilidades¹⁰⁶. Apesar do adolescente sentir que «a sua realidade infantil, conhecida, estável e razoavelmente securizante, caducou, já não funciona»¹⁰⁷, a verdade é que atualmente a adolescência já não é compreendida apenas como etapa final da infância.

Seria mais simples agrupar os jovens por semelhanças, igualdades, definidas por gerações¹⁰⁸. Esta definição compreende-se não como uma data específica, mas como uma área de datas, na qual se encontram coisas concretas que devem ser feitas individual e comunitariamente, avançando a história da humanidade¹⁰⁹. Deste modo, serão os valores, dificuldades e desafios de cada época que marcam a geração, na qual «os jovens não só têm o seu tempo, mas devem preencher esse mesmo tempo com representações reais e simbólicas específicas desse tempo»¹¹⁰. Ganham assim sentido as expressões como a “geração de 70”, a “geração de 68”, a “geração de abril”, ou as mais recentes gerações *X* e *Y*, ou mesmo os *Millenials*¹¹¹. No entanto, se é verdade que as semelhanças entre pares são importantes, para compreender a condição juvenil, não será menos necessário atentar às diferenças sociais – diferentes classes, situações económicas díspares, interesses distintos e até oportunidades ocupacionais diversas¹¹². Assim, quando «os jovens se têm por diferentes e são capazes de o manifestar através de comportamentos e atitudes simbólicas próprias, existe psicológica e sociologicamente uma nova realidade social [...] a que chamamos geração jovem»¹¹³.

¹⁰⁴ M. A. SOUSA, «Critérios para uma definição de juventude», 497.

¹⁰⁵ Cf. E. H. ERIKSON, *Identity: Youth and crisis*, W.W. Norton & Company, Inc., New York, London, 1968, 128;.

¹⁰⁶ Cf. M. A. SOUSA, «Critérios para uma definição de juventude», 498.

¹⁰⁷ C. S. CARVALHO, «A experiência religiosa dos adolescentes», 420.

¹⁰⁸ Cf. M. A. SOUSA, «Critérios para uma definição de juventude», 498

¹⁰⁹ Cf. *Ibidem*, 498-499.

¹¹⁰ *Ibidem*, 499.

¹¹¹ Cf. *Ibidem*, 499.

¹¹² Cf. J. M. PAIS, *Culturas juvenis*, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, 1993, 21.

¹¹³ M. A. SOUSA, «Critérios para uma definição de juventude», 499.

As «novas adolescências» são hoje compreendidas por meio destes marcadores, anteriormente associados à juventude. Uma das marcas dos adolescentes, o efeito da precocidade, é produto da hiperestimulação atual, bem como a multiplicação de possibilidades de comunicação, das culturas visuais e a dilatação do tempo para os pares¹¹⁴. A construção da identidade e a valorização da imagem pessoal, passará pela apropriação de um “estilo”, a partir desta cultura atual de consumo massificada¹¹⁵. Os nossos alunos estão a passar por uma crise de identidade, pois estão a construir-se enquanto pessoas. Trata-se de um processo dinâmico de crise, onde duvidam de si, da família e de tudo o que lhes foi dado na infância, pois precisam de ser eles próprios, não um simples reflexo¹¹⁶. Surge então um autêntico choque, pois as culturas adolescente e juvenil desenvolvem-se com uma crescente autonomia, face ao mundo dos adultos¹¹⁷. O «estilo» ganha relevância ao tornar-se expressão de pertença ao grupo, numa cultura relacional¹¹⁸, onde a lealdade a si e aos outros torna-se uma virtude indispensável¹¹⁹. Na verdade, vivemos uma atualidade em rede, onde a relação se torna essencial ao adolescente na sua construção, onde este se comunica essencialmente na partilha das suas emoções e afetos, reivindicando o seu papel de protagonistas no mundo¹²⁰. Ao contrário do que depreendia anteriormente das culturas juvenis, as novas culturas adolescentes não surgem em oposição e contraste geracional, mas num itinerário de afirmação pessoal e grupal¹²¹.

Quando orientados por uma delimitação etária, de forma mais correta por uma área de datas, para tentar enquadrar e definir a adolescência ou a juventude, fazemo-lo para uma ordem, como uma baliza e não para uma definição exata daquilo que será sujeito¹²². Por isso, não se trata de discursar sobre o que são os nossos alunos, mas de compreender que cada um é, de facto e sem dúvida, único, ainda que partilhe interesses, gostos ou posturas com outros. Ser pessoa é isto mesmo, uma «experiência irreduzível, que nada pode apaziguar, brota sempre de novo[...], ao lado da qual podemos passar, sem nos apercebermos [...], de tal modo polarizados para o exterior que não conseguimos regressar a nós próprios [ao interior]»¹²³.

¹¹⁴ Cf. A. TEIXEIRA, «A adolescência e a juventude como culturas», 100.

¹¹⁵ Cf. *Ibidem*, 101.

¹¹⁶ Cf. C. S. CARVALHO, «A experiência religiosa dos adolescentes», 422.

¹¹⁷ Cf. A. TEIXEIRA, «A adolescência e a juventude como culturas», 101.

¹¹⁸ Cf. *Ibidem*, 102.

¹¹⁹ Cf. C. S. CARVALHO, «A experiência religiosa dos adolescentes», 422-423.

¹²⁰ Cf. A. TEIXEIRA, «A adolescência e a juventude como culturas», 102-105.

¹²¹ Cf. *Ibidem*, 105.

¹²² Cf. M. A. SOUSA, «Critérios para uma definição de juventude», 499.

¹²³ B. SESBOUÉ, *Pensar e viver a fé no Terceiro Milénio: Convite aos homens e mulheres do nosso tempo*, Gráfica de Coimbra, Coimbra, 1999, 25.

2.2. Transições de vida na sociedade do cansaço

Compreendemos que aos nossos alunos se associa um carácter transitório, um “ainda não”, que tende a negar «o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro»¹²⁴. Esta negatividade não pode definir uma reflexão sobre os nossos alunos. Tal reflexão deve sempre atentar ao «conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social»¹²⁵. Não se trata de uma mera passagem, mas de um processo desenvolvido e enquadrado num meio social concreto, bem como as diversas trocas e experiências proporcionadas¹²⁶. Estes alunos são sujeitos sociais ativos, singulares, com origens e histórias próprias, produzindo e sendo produzidos nas diversas relações sociais nas quais se inserem¹²⁷.

Crianças, jovens e adultos, partilhamos um mundo novo, complexo, uma realidade em constante desenvolvimento que influencia, procura construir, destruir e reconstruir, no seu ritmo próprio, alucinante e vertiginoso. Os alunos de hoje, os nossos alunos, nascem, crescem e procuram formar-se no meio deste turbilhão que, apesar de assustador e facilmente antagonizado, é a realidade na qual somos nós, os docentes, chamados a mediar encontros e relações. Estas sociedades modernas, democráticas e pluralistas, «são fortemente marcadas por uma tendência cultural que poderíamos designar de “afirmação intensa da individualidade” [... onde o indivíduo] faz questão de manifestar preferências e efectuar escolhas sem constrangimentos [... numa] atmosfera difusa»¹²⁸.

De facto, ainda hoje, as experiências são decisivas na construção do ser humano, cada vez mais construídas «por meio de investimentos cognitivos, culturais e materiais»¹²⁹. Os nossos discentes necessitam de um tempo e de um espaço onde se possam afirmar, pois eles habitam o aqui e o agora, o presente vivido, feito de sonhos e desejos, alegrias e tristezas, bem como de conquistas e derrotas¹³⁰. Estes processos sistémicos estão imediatamente vinculados às transformações, «pela produção de recursos que tornam possível a sistemas de informação de alta densidade manterem-se e modificarem-se»¹³¹. Torna-se indiscutível que

¹²⁴ DAYRELL, J., «O jovem como sujeito social», *Revista Brasileira de Educação* 24 (2003) 41.

¹²⁵ *Ibidem*, 42.

¹²⁶ Cf. *Ibidem*, 42.

¹²⁷ Cf. *Ibidem*, 43.

¹²⁸ D. TERRA, «A decisão da fé na cultura das preferências individuais», *Didaskalia* XXXVI (2006) I. 171.

¹²⁹ A. MELUCCI, «Juventude, tempo e movimentos sociais», *Revista Brasileira de Educação* 5/6 (1997) 5.

¹³⁰ Cf. J. DAYRELL, «O jovem como sujeito social», 49-50.

¹³¹ A. MELUCCI, «Juventude, tempo e movimentos sociais», 5.

cada discente é um agente social ativo, potencialmente transformador do meio que o rodeia. A leitura das narrativas evangélicas permite perceber como o discipulado de Jesus é transformador. Aliás, aquele chamamento torna-se catalisador, testemunho que irá despertar outros para Jesus (cf. *Jo* 1, 40-42). A adolescência não pode ser tida apenas como uma etapa, mas cada discente deve ser olhado como potencial criador, agente transformador das formas de vida de que faz parte, como protagonista, ator participante, cidadão e responsável¹³². Deste modo, os nossos discentes «precisam ser estudados e entendidos a partir do mundo em que vivem, e não apenas comparados a grupos que viveram em outras décadas ou a certos modelos ou padrões de comportamento tornados hegemônicos»¹³³.

2.2.1. *Rapidación*: Um tempo rápido e pouco pensado

Falar do mundo não diz respeito só ao espaço, mas de uma forma muito especial ao tempo, à época. Os nossos alunos, são regidos quotidianamente «por incertezas e mudanças constantes, [...] são submetidos a uma exigência de alta performance, de um amplo dinamismo; defrontam-se eles com uma ordem de imediatismo, diante de um futuro indeterminado e indeterminável»¹³⁴. Um tempo rápido e pouco pensado que o Papa Francisco nos apresenta por *rapidación*.

«A contínua aceleração das mudanças na humanidade e no planeta junta-se, hoje, à intensificação dos ritmos de vida e trabalho, que alguns, em espanhol, designam por «*rapidación*». Embora a mudança faça parte da dinâmica dos sistemas complexos, a velocidade que hoje lhe impõem as ações humanas contrasta com a lentidão natural da evolução biológica. A isto vem juntar-se o problema de que os objetivos desta mudança rápida e constante não estão necessariamente orientados para o bem comum e para um desenvolvimento humano sustentável e integral. A mudança é algo desejável, mas torna-se preocupante quando se transforma em deterioração do mundo e da qualidade de vida de grande parte da humanidade»¹³⁵

Podemos considerar «o tempo como um horizonte no qual o indivíduo ordena as suas escolhas e comportamento, construindo um complexo de pontos de referências para suas ações»¹³⁶. No entanto, como se pode ler na Encíclica *Laudato Si'*, o ser humano, de forma muito particular os jovens, vive uma hiperestimulação própria da nossa cultura, que tem vindo a antecipar diversos efeitos próprios de distintas etapas de vida, como por exemplo o

¹³² Cf. S. SCHWERTNER, R. FISCHER, «Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades», *Educação em Revista* 28/1 (2012) 397-399.

¹³³ *Ibidem*, 400.

¹³⁴ *Ibidem*, 402.

¹³⁵ *LS*, §18

¹³⁶ A. MELUCCI, «Juventude, tempo e movimentos sociais», 8.

que diz respeito à sexualidade¹³⁷. Neste sentido, «a experiência é cada vez menos uma realidade transmitida e cada vez mais uma realidade construída com representações e relacionamentos: menos algo para se “ter” e mais algo para se “fazer”»¹³⁸. Ser jovem parece estar diretamente associado a uma plenitude, em oposição ao vazio, numa saturação de presenças e possibilidades, que ampliam os limites do imaginário, incorporando horizontes simbólicos vastos¹³⁹. No entanto, estes ritmos vertiginosos tornam-se perigosos e alheados da realidade, que muitas vezes na sua dureza surge como frustração, entediante e promotora da perda de motivação¹⁴⁰. Tudo isto se agrava aquando das «dinâmicas dos *mass media* e do mundo digital, que, quando se tornam omnipresentes, não favorecem o desenvolvimento duma capacidade de viver com sabedoria, pensar em profundidade, amar com generosidade»¹⁴¹.

Neste tempo torna-se imperativo ao jovem a construção de uma afirmação individual e grupal. Esta identidade pessoal, diante de uma cultura de massas, da comunicação e do consumo, de forma paradoxal necessita que o jovem seja como os outros¹⁴². Existe uma reivindicação, como que um grito de “eu estou aqui”, uma luta por não se deixar reduzir a uma massa uniforme, daqueles que identificamos como minorias e não só¹⁴³. Uma certa valorização da imagem de si, onde a construção da identidade acontece num autêntico *bricolage* de ideias – sejam culturais, sociais e até mesmo religiosas – um autêntico choque de culturas¹⁴⁴.

¹³⁷ Cf. A. TEIXEIRA, «A adolescência e a juventude como culturas», 100.

¹³⁸ A. MELUCCI, «Juventude, tempo e movimentos sociais», 9.

¹³⁹ Cf. *Ibidem*, 9-10.

¹⁴⁰ Cf. *Ibidem*, 10; Se regressarmos ao exemplo da sexualidade, a puberdade esteve «associada ao acesso às condições próprias para o exercício da parentalidade [...] transitou-se para quadros sociais em que a puberdade tende a ser percebida como direito ao livre acesso ao prazer relacional e sexual» (A. TEIXEIRA, «A adolescência e a juventude como culturas», 100). Aqui podemos observar uma pressão para a precocidade, em diversos estímulos – pressão de pares, uma noção errada de *timings* para determinados acontecimentos e relações, uma perspetiva familiar e cultural deturpada dos afetos e da sexualidade, bem como a pornografia. Este último exemplo é claro, de acordo com o CIC, pois a «*pornografia* consiste em retirar os atos sexuais reais ou simulados da intimidade dos parceiros, para os exhibir a terceiras pessoas, de modo deliberado» (CIC, §2354). Esta realidade tem um efeito nefasto em muitos, mergulhando-os na ilusão de um mundo fictício (Cf. CIC, §2354). Este é apenas um dos muitos exemplos que, praticamente, exigem a precocidade aos jovens, como se tivesse tudo de ser assim, apenas porque sim. Este é um tempo em que tudo pode ser conhecido, tudo pode ser tentado, tudo se pode mudar e tudo pode ser imaginado, onde a experiência ameaça perder-se num presente ilimitado e sem raízes, pobre de memória e esperança (Cf. A. MELUCCI, «Juventude, tempo e movimentos sociais», 10).

¹⁴¹ *LS*, §47; «Um tempo de possibilidades excessivas torna-se possibilidade sem tempo, isto é simplesmente um mero fantasma da duração, uma chance fantasma. O tempo pode se tornar um invólucro vazio [...], a necessidade de testar limites tornou-se condição de sobrevivência do sentido. Sem atingir-se o limite não pode haver experiência ou comunicação [...]. Entrar e sair dessas diferentes formas de participação é mais rápido e mais frequente do que antes e a quantidade de tempo que os [jovens] investem em cada uma delas é reduzida» (Cf. A. MELUCCI, «Juventude, tempo e movimentos sociais», 10).

¹⁴² A. TEIXEIRA, «A adolescência e a juventude como culturas», 101.

¹⁴³ Cf. S. SCHWERTNER, R. FISCHER, «Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades», 406.

¹⁴⁴ Cf. A. TEIXEIRA, «A adolescência e a juventude como culturas», 101.

Estas mudanças ocorrem numa passada larga, com grande pluralidade de participações e abundância de possibilidades que, devido à velocidade e pouca profundidade reflexiva, promovem, não uma estabilidade, mas a debilidade de pontos de referência que outrora serviam de base fundante para a construção da identidade¹⁴⁵. Podemos afirmar que, neste tempo de possibilidades, há a necessidade de se ser nómada de uma continuidade através da mudança, mudando de forma repetidas vezes¹⁴⁶. Estas formas que se assumem, tornam-se «expressão de pertença a um grupo, a uma comunidade de trocas, a uma subcultura»¹⁴⁷. Pois o gritar a sua existência acontece num espaço muito próprio para o jovem, espaço onde a sua identidade é definida e confirmada, no círculo de amigos¹⁴⁸. Um círculo que muitas vezes apresenta tudo «como sendo possível ao indivíduo, em termos de desempenho e de eficiência e à luz do ideal do *self-made man*»¹⁴⁹.

«A positivização do mundo leva à formação de novas modalidades de violência que não procedem do outro imunológico, mas que são, sim, imanentes ao próprio sistema. Em função precisamente da sua imanência, estas formas não reagem à defesa imunológica. A violência neuronal que conduz a enfartes psíquicos é um *terror da imanência*, um terror que não tem absolutamente nada que ver com aquele horror emanado do *estranho* em sentido imunológico. É possível que a Medusa seja o outro imunológico no seu grau mais elevado. Simboliza a alteridade radical que não pode ser contemplada sem conduzir à morte. A violência neuronal subtrai-se, em contrapartida, a toda e qualquer perspectiva imunológica, pois não comporta negatividade. A violência neuronal não é privativa mas saturativa, não é exclusiva mas exaustiva. Por isso se subtrai a qualquer percepção imediata»¹⁵⁰

Segundo o autor germano-coreano Byung-Chul Han, cada época terá as suas patologias paradigmáticas, tendo havido uma época bacteriana e outra época viral, ultrapassadas pelas técnicas imunológicas que permitiram colmatar tais patologias¹⁵¹. A partir desta constatação, o autor vai refletir sobre uma sociedade do cansaço, definindo o panorama patológico do século XXI a partir de diversas doenças neuronais – défice de atenção e hiperatividade, síndrome de *burnout* e transtorno de personalidade *borderline*¹⁵². Discursando sobre as violências das quais somos vítimas, o autor distinguirá a violência viral e a neuronal. Assim a viral é «prisoneira do esquema imunológico de externo/ interno [...] baseada em singularidades ou alteridades hostis ao sistema [ou seja, negatividade]»¹⁵³. Já a violência neuronal não

¹⁴⁵ Cf. A. MELUCCI, «Juventude, tempo e movimentos sociais», 10.

¹⁴⁶ Cf. *Ibidem*, 11.

¹⁴⁷ A. TEIXEIRA, «A adolescência e a juventude como culturas», 102.

¹⁴⁸ Cf. *Ibidem*, 102.

¹⁴⁹ A. MATTEO, *A primeira geração incrédula*, 45.

¹⁵⁰ B. C. HAN, *A sociedade do cansaço*, 16-17.

¹⁵¹ Cf. *Ibidem*, 9.

¹⁵² Cf. *Ibidem*.

¹⁵³ *Ibidem*, 17.

se desenvolve numa negatividade alheia ao sistema, mas surge como algo imanente ao sistema, como que um excesso de positividade, um sobreaquecimento no excesso do idêntico¹⁵⁴. Podemos assim, com alguma atenção perceber o que nos é dito, sobretudo em relação à cultura das novas adolescências, que a grande velocidade procura quase ser tudo em todos, ter uma voz presente, que não esmoreça no meio do mundo, mesmo implicando ser como os outros. Em consequência, a construção de uma imagem de si que se quer tanto inclusiva, mas também exclusiva, numa sociabilidade performativa, narrativa, contínua e em rede, é acima de tudo exaustiva¹⁵⁵.

Observamos que a importância das relações de pares se torna quase uma dependência, onde o sujeito se constrói mediante a voracidade dos estímulos circundantes e variadas pressões, para se encaixar. Nestes contextos as depressões podem ser tidas como expressão patológica do fracasso do indivíduo em ser ele mesmo, perceptível na ausência de laços e vínculos, característica da crescente fragmentação da esfera social¹⁵⁶. As crianças, adolescentes e jovens passam cada vez menos tempo em família, o que desenvolve o sentido do vazio e solidão, que só poderá ser apaziguado nas relações de pares, cada vez mais virtuais. Estas solidões têm-se desenvolvido de forma acentuada, pois cada vez se passa mais tempo na escola e não em família, gerando uma autonomização, que não é independência, na qual o jovem se constrói¹⁵⁷. Esta transformação acontece *on the go*, de forma contínua e pouco alicerçada, «para além da escola e da família, e de outras instituições de transmissão e socialização como as Igrejas»¹⁵⁸.

Ao apelidar a nossa geração como a primeira geração incrédula, Armando Matteo decifra-a enquanto filha dos filhos da geração do maio de 68, como passagem do tempo do «é proibido proibir» para uma fase de experimentação social muito intensa¹⁵⁹. No seu estudo, o autor debruça-se sobre a questão da fé e da religião, afirmando que apesar de terem mantido uma ligação afetiva com os ritos eclesiais, os jovens carecem hoje de consistência de fé, surgindo em oposição à autoridade desempenhada pelas instituições eclesiais¹⁶⁰. Os supostos modelos de referência, para cada vez mais jovens, são desestruturados, um autêntico caos. Esse contexto relaciona-se com o fenómeno de *bricolage* de crenças, descrito por Danièle

¹⁵⁴ Cf. B. C. HAN, *A sociedade do cansaço*, 17.

¹⁵⁵ Cf. A. TEIXEIRA, «A adolescência e a juventude como culturas», 102.

¹⁵⁶ Cf. B. C. HAN, *A sociedade do cansaço*, 21.

¹⁵⁷ Cf. A. TEIXEIRA, «A adolescência e a juventude como culturas», 104.

¹⁵⁸ *Ibidem*, 104.

¹⁵⁹ Cf. A. MATTEO, *A primeira geração incrédula*, 44-48, 74.

¹⁶⁰ Cf. *Ibidem*, 46-48.

Hervieu-Léger, âmbito em que a construção crente se desarticula das formas de pertença institucional. As famílias de pais separados, que regressam à experimentação afetiva e amorosa, que os próprios filhos estão a iniciar, expõem uma modernidade do individualismo, que desinteressa sintomaticamente os jovens das pertenças tradicionais¹⁶¹. Se a própria família se torna espaço de desconfiança, de incerteza e não de segurança, é natural afirmar a dificuldade que os nossos alunos têm de confiar em diversas instituições, como a Igreja. Trata-se de uma descrença não no divino, mas na possibilidade dos adultos estarem presentes quando é necessário. A solidão instala-se e os filhos são forçados a desvencilhar-se sozinhos. Se os próprios adultos de hoje surgem fascinados e feridos pela magia da juventude, de estarem sempre em forma e belos, dominados pelas ilusões da máquina técnica e dos *mass media*, qual o real desejo de crescer¹⁶²? Ora se a base da vida familiar está refém da velocidade deste tempo, e, por consequência, o próprio dinamismo de crescimentos dos mais jovens, não é de estranhar que a própria transmissão crente em casa, já não seja uma prioridade¹⁶³.

As novas tecnologias expandem os horizontes humanos, mas a aceleração que daí resulta, não deixa ao sujeito tempo de pensar na qualidade do que vai recebendo, promove o desânimo de quem não tem uma base estável, nem as condições de a estabelecer¹⁶⁴. Vivemos uma era da conectividade, do estar ligado, uma experiência de *updates* contínuos e constantes, onde as tecnologias são cada vez mais portáteis, mais capazes e inovadoras¹⁶⁵. É um tempo em que os indivíduos não se definem pelas suas posições, mas pelos itinerários, o que para algumas instituições significa perder um terreno que outrora foi seu¹⁶⁶. Estes novos habitats virtuais, longe dos controlos parentais, são «extraordinários facilitadores da circulação e validação da informação entre pares»¹⁶⁷. O constante fluxo de informação produz a ilusão de uma juventude permanente, de poder começar sempre de novo, independentemente das próprias opções já tomadas, sem tempo de avaliar essas opções e as contrapropostas¹⁶⁸. É, ainda, consequência desta corrida a pressão por um alto rendimento, que muitas vezes se

¹⁶¹ Cf. A. TEIXEIRA, «A adolescência e a juventude como culturas», 106.

¹⁶² Cf. A. MATTEO, *A primeira geração incrédula*, 76.

¹⁶³ Cf. *Ibidem*, 34-35.

¹⁶⁴ Cf. *Ibidem*, 75.

¹⁶⁵ Cf. A. TEIXEIRA, «A adolescência e a juventude como culturas», 103.

¹⁶⁶ Cf. *Ibidem*, 103.

¹⁶⁷ *Ibidem*.

¹⁶⁸ Cf. A. MATTEO, *A primeira geração incrédula*, 75.

traduz também nas depressões e síndromes de *burnout*, que se refletem em pessoas consumidas, esgotadas¹⁶⁹. Os ritmos frenéticos esgotam e os nossos alunos veem-se obrigados a serem especialistas da incerteza, autênticos *yo-yos*¹⁷⁰. Estes, enquanto sujeitos produtivos, encontram-se no turbilhão da produtividade excessiva, onde se autoexploram, numa paradoxal liberdade, em que explorador e explorado são um só e de onde se gera tanta violência neuronal¹⁷¹. O excesso de estímulos, informações e impulsos é também um excesso de positividade, a partir da qual a percepção torna-se fragmentada e dispersa, que exige uma nova gestão do tempo e atenção no *multitasking*¹⁷². Não se trata de uma evolução, mas de um retrocesso a um estado mais próximo do animal que luta por sobreviver, em vez de viver, que não é capaz de se afundar no outro, de forma contemplativa¹⁷³. Nestes contextos nos quais os nossos alunos de hoje se deslocam, «pregados à atualidade, à fruição instantânea dos eventos com que são continuamente “abastecidos”: a natureza do evento é a de se devorar a si mesmo, pela qual o novo apaga o anterior, já “velho” ao fim de poucos minutos»¹⁷⁴.

Torna-se claro que, esta *rapidación* não é necessariamente um sinónimo de evolução, como pudemos refletir. É verdade que observamos um progresso sem igual na tecnologia e nos *habitats* virtuais, na forma como se propaga a informação e em tantos outros campos. Contudo, a existência de ferramentas e até mesmo o *know how* de as manusear, nem sempre é acompanhado do *porquê* e *para quê* das coisas¹⁷⁵.

A velocidade vertiginosa não permite o aprofundar, o enraizar necessários para construir uma identidade estável. Diante da incerteza do futuro, surge a angústia e o foco desmedido no presente, um foco pouco saudável. Trata-se de um *presente suspenso* que se torna tudo e nada, pois ainda que estejam disponíveis para todas as coisas, na verdade não estão disponíveis para praticamente nada¹⁷⁶. A angústia do querer ser tudo e todos, a voracidade, não são sinal de um apetite sadio, mas de um desespero por encontrar lugar. É assim, como já observámos, que o adolescente não tem problema de querer ser como todos os outros,

¹⁶⁹ Cf. B. C. HAN, *A sociedade do cansaço*, 21.

¹⁷⁰ A. TEIXEIRA, «A adolescência e a juventude como culturas», 105-106.

¹⁷¹ Cf. B. C. HAN, *A sociedade do cansaço*, 23.

¹⁷² Cf. *Ibidem*, 25.

¹⁷³ Cf. *Ibidem*, 25-26.

¹⁷⁴ A. MONDA, *Contar Deus hoje: como falar de religião aos jovens*, 54.

¹⁷⁵ «Então desloco-me para outro tema, o do “divertimento” [...], que está bem presente na consciência dos [jovens] que, perante as exigências da vida que começa a tornar-se séria aos catorze anos, se começam a desviar para a distração, para o atordoamento, para o exagero vazio e esvaziador. Com a agravante de chamarmos “bem-estar” a esta convicção, àquele equilíbrio que é inesperadamente interrompido, por exemplo, por um professor de religião que se põe a falar da morte e de outras coisas desagradáveis» (A. MONDA, *Contar Deus Hoje: como falar de religião aos jovens*, 46).

¹⁷⁶ Cf. A. MATTEO, *A Primeira Geração Incrédula*, 82.

desde que isso permita uma afirmação de si, no meio do grupo. O educador cristão tem uma missão fundamental, um chamamento ao serviço de cada aluno único com que se cruzará. Deve ser «aquele que, encontrando-se realmente com os adolescentes e jovens, consegue sacudir a sua vida, alargando horizontes»¹⁷⁷. Mas tudo começa num primeiro encontro, entre um docente e um grupo de alunos, sedentos de sentido – mesmo que para eles a EMRC possa ser, e até seja mesmo, uma enorme perda de tempo, da qual não querem saber.

«A fórmula mágica de cada processo educativo é aquele simples “tu interessas-me” que o adulto deve testemunhar ao jovem: em família, na escola, na sociedade, no mundo do desporto e também no mundo eclesial; a mola que faz sair o jovem de um estado de banho-maria é, precisamente, a percepção de que entre ele e o educador existe algo, que ele sinta que há uma verdadeira atenção»¹⁷⁸.

A realidade envolvente deve ser compreendida, mas não menos importantes são realidades múltiplas presentes em cada sala de aula, pois cada aluno é uma história única a acontecer, mesmo diante dos nossos olhos. Nestas realidades, tantas vezes cansadas, desinteressadas pelo que lhes levamos semanalmente, o “tu interessas-me” é essencial, é o primeiro passo para voltar a espantar. O espanto para abrir os olhos ao belo e à beleza das suas vidas, espaços únicos, onde serão possíveis os mais belos encontros e relações, as mais extraordinárias descobertas. Pois, se no nosso íntimo de professores de EMRC, pode surgir a esperança de um encontro pessoal entre o aluno e Jesus, tal só será possível se, em primeiro lugar, os despertarmos para si mesmos, como seres amados, desejados e únicos. O que por sua vez, só será possível se eles o sentirem da nossa parte. De facto, podemos afirmar que o espanto, o maravilhar é o primeiro momento da pedagogia de Jesus e do próprio Deus (cf. *Ex* 3, 2-4)¹⁷⁹. Compreendemos que o requisito fundamental do educador será «uma capacidade de observação que deve ser aguda, mas capaz de romper os esquemas»¹⁸⁰, procurando desbravar novos caminhos, muitas vezes encontrados no mais profundo de cada um, aquele espaço tantas vezes deixado por explorar.

¹⁷⁷ Cf. A. MONDA, *Contar Deus Hoje: como falar de religião aos jovens*, 46.

¹⁷⁸ A. MATTEO, *A Primeira Geração Incrédula*, 86.

¹⁷⁹ É deveras interessante, nestas breves linhas do livro do *Êxodo*, apreciar o modo com que Deus se aproxima de Moisés. A sarça que, arde sem se consumir, causa espanto em Moisés e desperta admiração no próprio, que o levará a aproximar-se para ver aquele fenómeno extraordinário. Somente depois do espanto e consequente aproximação de Moisés, Deus fala e afirma o “tu interessas-me”: «Eu vi, eu vi a miséria do meu povo que está no Egito. Ouvi seu grito [...]; pois eu conheço as suas angústias. Por isso desci a fim de libertá-lo da mão dos egípcios» (*Ex* 3, 7-8). Sem necessidade de grande aprofundamento, somos capazes de compreender este movimento de Deus: espanta, aproxima, revela-Se, dialoga com o Homem e revela que este lhe interessa profundamente, ao ponto de descer até junto de si. Tudo acontece, a partir do olhar atento e interessado, preocupado, sinceramente consciente da realidade em que cada um se insere, e que cada um é.

¹⁸⁰ A. MONDA, *Contar Deus Hoje: como falar de religião aos jovens*, 61.

2.2.2. Alunos em busca de sentido

A época moderna desenvolveu concepções antropológicas distantes da antropologia medieval, caracterizada pela verticalidade do Homem orientado para o além, querido por Deus, concepções que olham o Homem como fruto da evolução cósmica, destinado a desaparecer num universo em constante transformação¹⁸¹. Alguns espiritualismos modernos parecem promover uma visão desfigurada do Homem, acabando por dividir o mundo e o Homem «em duas séries independentes, material e espiritual»¹⁸². No entanto, a «união indissolúvel da alma e do corpo é o eixo do pensamento cristão»¹⁸³, bem como a consciência de que a Humanidade não é um mero acidente, pois só o Homem «transforma [o universo que o rodeia], ele, o menos armado e o menos poderoso de todos os grandes animais»¹⁸⁴. Ele que, ainda, revela a capacidade de amar, que o torna infinitamente maior¹⁸⁵. Como temos vindo a refletir, observamos uma revolução cultural, preenchida de novos modos de pensar, de crer, de se relacionar e de estar no mundo, irreversível e em choque com crenças e valores da tradição¹⁸⁶. Passámos de sociedades dos bens escassos, para as sociedades da opulência, do consumo e bem-estar, de uma segurança existencial global, autênticas culturas da satisfação, onde já não parece ser necessário aspirar a uma terra prometida¹⁸⁷. Apesar de ainda se notarem diversas inseguranças, como verificámos ao explorar o tempo da *rapidación*, pois no frenesim das experiências, está patente uma verdadeira insegurança de cada um, presa à urgência de afirmação quer pessoal, quer coletiva. Aqui o homem, como afirma Miguel Escudero, embriaga-se com as suas conquistas, pensa ser como um deus, acabando por excluir o Deus pessoal e transcendente, declarando-o desnecessário, obsoleto, face à técnica e à ciência absolutizadas¹⁸⁸. Existe um risco evidente de uma vida sem dimensão religiosa, a construção de homens «que medem tudo na vida, mas perdem o seu sentido»¹⁸⁹. A realidade atual das sociedades modernas abunda em instrumentos, mas carece de sentido, sabendo como funcionam as coisas, mas sem saber para quê as usar, numa oferta cada vez maior de possibilidades de prazer e cada vez menos de sentido¹⁹⁰.

¹⁸¹ Cf. M. ESCUDERO, «Desafios para creer, hoy», *Theologica* 47/1 (2012) 31.

¹⁸² E. MOUNIER, *O Personalismo*, Edições Texto & Grafia, Lda., Lisboa, 2010, 23.

¹⁸³ Cf. *Ibidem*, 24.

¹⁸⁴ E. MOUNIER, *O Personalismo*, 26.

¹⁸⁵ Cf. *Ibidem*.

¹⁸⁶ Cf. M. ESCUDERO, «Desafios para creer, hoy», 36.

¹⁸⁷ Cf. *Ibidem*.

¹⁸⁸ Cf. *Ibidem*, 37.

¹⁸⁹ A. MONDA, *Contar Deus Hoje: como falar de religião aos jovens*, 59.

¹⁹⁰ Cf. M. ESCUDERO, «Desafios para creer, hoy», 37.

Este ponto é fulcral para a compreensão deste momento do nosso relatório. Estas realidades e consequentemente cada aluno, são o palco da nossa missão enquanto educadores cristãos, são a substância e também o combustível para a nossa prática. É imperativo compreender os tempos, as culturas, com um olhar atento e reflexivo, para podermos depois olhar cada aluno, sem a tentação de afirmar compreendê-lo, mas procurando conhecê-lo. O consumismo e o materialismo acabam por «gerar no homem uma ânsia insaciável de ter e possuir; sente-se desgraçado se tiver menos que os outros e acaba sendo egoísta»¹⁹¹. Somos impelidos a procurar compreender os alunos, a descobri-los no caminho das suas vidas, muitas vezes a meio do caminho.

Podemos correr o risco de achar simples declarar os nossos alunos enquanto protagonistas, mas não é o caso. É necessário perceber que protagonistas são estes, em que estado estão. Numa primeira abordagem do nosso estudo, tornou-se claro que cada aluno é uma pessoa singular – definida por diversas viscissitudes, alegrias e dramas, decisões e medos que exigem uma atenção o mais individualizada possível. Em seguida, foi necessário compreender, numa primeira etapa, os tempos frenéticos da pós-modernidade, que para além de emancipar o homem, acaba por vê-lo aniquilar-se¹⁹². Aniquilação que pudemos compreender no frenesim que, o Papa Francisco nos recorda enquanto *rapidación* e o pensador germano-coreano Byung-Chul Han nos apresenta numa *sociedade do cansaço*. Uma sociedade marcada por diversas patologias psicológicas, marcas desse cansaço profundo, como é o caso das depressões. De facto, a «depressão é a doença de uma sociedade que sofre do excesso de positividade e reflete uma humanidade em guerra consigo própria»¹⁹³. Mas, este panorama das nossas sociedades, é o contexto no qual se desenvolvem os nossos alunos, o palco de todos os encontros e desencontros, incompreensões e compreensões.

O mundo de hoje parece oferecer tudo¹⁹⁴, de forma particular aos nossos protagonistas adolescentes. Uma realidade cada vez mais fragmentada, onde tudo parece possível. Algo

¹⁹¹ M. ESCUDERO, «Desafios para crer, hoy», 37.

¹⁹² Cf. E. DUQUE, *Mudanças culturais mudanças religiosas*, 32.

¹⁹³ B.C. HAN, *A Sociedade do Cansaço*, 23.

¹⁹⁴ «O acesso que eles [os jovens] têm à tecnologia e informação vindos de diversos pontos do planeta é, também, bem sabido. Acesso à *Internet*, o acesso das massas à televisão e, de forma geral, o crescimento da indústria do entretenimento, tudo leva ao facto de que a juventude é altamente estimulada pelo mundo e pela grande variedade de bens que lhe é oferecida [...]. Estão habituados a gerir hipertextos. Ou seja, eles navegam a *Web*, lendo textos, olhando para fotografias, mas sem nenhuma necessidade de os terminar. À medida que o fazem, deparam-se com *links* para outras páginas, que por sua vez os conduzem a ainda mais páginas. Por esta razão, o seu pensamento fica perdido [à deriva] no mundo não linear da *Web*: eles deambulam por ele naturalmente, sem a necessidade de terminar um discurso ou de chegar a qualquer conclusão. O efeito disto é que a sua capacidade de concentração e foco está fortemente limitada. A sua atenção nas aulas, por exemplo, torna-

alarmante pois, nesta época moderna de luzes e iluminação, de conectividades e informação, os nossos alunos têm, cada vez mais, os olhos tapados. Tudo o que parecia existir para potenciar a capacidade visionária de cada um, de o levar a olhar mais longe, mais profundamente, na maioria dos casos, conseguiu o contrário. Alunos cada vez mais confusos, à deriva, centrados e debruçados sobre si mesmos, hiperestimulados e hiperativos. Uma geração de paixões superficiais, autênticos *zappings*, que parece lutar pela sobrevivência, na procura de quem são¹⁹⁵.

O processo dinâmico da educação torna-se muito mais complexo, mas também muito mais urgente, pois «o desenvolvimento humano é resultado da interação entre a Pessoa em crescimento e o seu contexto de referência»¹⁹⁶. O aluno precisa de se compreender, de modo a criar as estratégias necessárias, para dar resposta ao contexto que o rodeia¹⁹⁷. Ao invés, esta sociedade materialista, calculista destrói toda a possibilidade de ação, reduz o homem a um animal laboral, onde o próprio pensar se arrisca a degradar-se em mero cálculo, pois todas as ações e produções se reduzem ao nível do trabalho, do resultado¹⁹⁸. Algo do qual nós docentes e escolas somos, também, responsáveis¹⁹⁹. Assim, não é de estranhar que muitos dos nossos alunos tenham aprendido a desvencilhar-se sem Deus, ou melhor sem a Igreja²⁰⁰.

Atualmente, os bens estão acessíveis para nos enriquecer sem nos impor limites, de forma instantânea, omnipresente, segura e fácil²⁰¹. Os dispositivos, promotores excepcionais da comodidade, são tidos por bem, podendo ser aproveitados como meros fins em si, sem o embaraço dos meios²⁰². Evidencia-se assim um crescente utilitarismo da realidade, uma vez

se cada vez menor, o que obriga os professores a encontrar novas formas de os estimular, dentro de uma única lição» (J. C. BEYTÍA, «Youth culture and its challenges», *Review of Ignatian Spirituality* 117 [2008] 12).

¹⁹⁵ Cf. *Ibidem*, 13-14.

¹⁹⁶ A. S. AZEVEDO, «Ser ou não ser... O jovem de hoje sabe responder», *Theologica* 47/1 (2012) 116.

¹⁹⁷ Cf. *Ibidem*, 117.

¹⁹⁸ Cf. B. C. HAN, *A Sociedade do Cansaço*, 32.

¹⁹⁹ Basta observar a cultura sobrevalorizada da nota final, das médias e exames nacionais. Desde tenra idade, os nossos alunos são atirados para uma passadeira rolante que, à imagem de algumas caricaturas da animação, lhes coloca o livro à frente e eles devem correr atrás, sem nunca abrandar, sem o alcançar.

²⁰⁰ «Na realidade, a religião não sucumbe à modernidade, mas, como todas as “instituições”, também ela foi profundamente afetada. Isto é, o indivíduo da pós-modernidade não se furta a manifestar questões de ordem metafísica (onde se encontra a religião), mas, convém dizê-lo, que, agora, fá-lo através de um itinerário pessoal ou privado, que pode passar, ou não, por uma organização religiosa, mais ou menos convencional. Torna-se, agora, bem explícito o individualismo e o pragmatismo na procura espiritual. Referimo-nos a um individualismo subjetivo, referente a um conteúdo eminentemente prático-utilitário, em que se procura individual e cognitivamente o que funciona, sem olhar aos meios para se alcançar os fins» (E. DUQUE, *Mudanças culturais mudanças religiosas*, 33).

²⁰¹ Cf. A. BORGMANN, *Technology and the character of contemporary life: A philosophical inquiry*, The University of Chicago Press, Chicago and London, 1987, 41.

²⁰² Cf. *Ibidem*, 44.

que a procura do conforto se prende aos dispositivos, às coisas. Desta forma, é também altamente provável e verificável, o crescente menosprezo pelas pessoas presentes nos contextos concretos dos nossos alunos. Estas passam a ser instrumentos para atingir os fins pessoais, o que diminui a pessoa humana, não lhe conferindo o seu valor sublime, a sua própria dignidade. A crescente necessidade do “ter para se ser alguém” corrói a relação humana, prisioneira de conectividades virtuais e modas passageiras. O valor do outro parece prender-se com a sua utilidade para o “eu”, sem que o descubra na sua beleza mais profunda.

Face ao crescente conforto, também, a capacidade de lidar com o erro, com a falha, diminui e os adolescentes vivem como se não houvesse limites na vida, desenvolvendo relações de clientes, sem fidelização, fáceis de quebrar²⁰³. Esta instrumentalização de pessoas e instituições, centra-se na satisfação do cliente, do “eu”, num «até que a insatisfação nos separe»²⁰⁴. Tudo isto acontece num ápice, onde os mesmos adolescentes não se decidem, frequentemente, por nada, mas são arrastados pelos *feeds* de notícias e murais das diversas redes sociais, fabricantes de relações de sonho, irreais.

«Captamos nesta ilustração o sentido profundo do desenvolvimento técnico. Só o homem inventa utensílios, os congrega, depois, num sistema de máquinas que modela um corpo coletivo para a humanidade. Os homens do século xx desnor-teiam-se com este corpo novo e onnipotente, que para si constituem. É verdade que o poder de abstração da máquina é espantoso: ao romper os contactos humanos, pode levar a esquecer, mais do que qualquer outra força, os homens que ela mobiliza, que por vezes esmaga; perfeitamente objetiva, inteiramente explicável; fornece meios inesperados aos imbecis; diverte-nos por excesso, para nos distrair das suas crueldades. Entregue ao seu peso cego, é uma força espantosa de despersonalização»²⁰⁵

Emmanuel Mounier, neste breve excerto, dirige-se ao homem do século XX e não deixa de ser uma advertência tão atual. A máquina, descrita pelo filósofo francês, será a máquina industrial e até mesmo as primeiras luzes do futuro das conectividades, da globalização. Criadas para o serviço, as máquinas e dispositivos são cada vez mais senhoras; em vez de pontes, tornam-se tantas vezes barreiras ao pleno contacto humano. Podemos afirmar que os nossos alunos são protagonistas de olhos tapados, não estamos a falar de vendas, ou palas apenas, mas de uma hiperestimulação dos seus sentidos. Como infantes diante de um mundo de cores, sons e brilhos, que querem experimentar todo de uma só vez. Vivemos «uma des-

²⁰³ Cf. J. C. BEYTÍA, «Youth culture and its challenges», 19.

²⁰⁴ Cf. *Ibidem*, 19-20.

²⁰⁵ E. MOUNIER, *O Personalismo*, 34.

sacralização dos outros e do próprio indivíduo e uma sacralização da natureza e do secular»²⁰⁶. Despersonalizados, pois não se detém para observar, apreciar, absorver e refletir a imensidão pessoal, os nossos jovens são conduzidos pelos tópicos da atualidade.

Como refere o Papa Francisco, na carta encíclica *Laudato Si'*, existe a necessidade de uma abordagem honesta, cuidada e refletida, para uma *ecologia integral*, consciente da interligação entre todos os seres vivos, onde a natureza e a sociedade que a habita não estão divorciados²⁰⁷. Compreendemos então que, a «ecologia humana é inseparável da noção de bem comum, princípio este que desempenha um papel central e unificador na ética social»²⁰⁸. Com o auxílio do Papa, recordamos, assim, o ser humano como parte integrante da natureza e, portanto, o cuidado desta não pode se desligar do cuidado humano.

No centro de tudo isto, os nossos alunos continuam à procura do seu lugar no mundo, de um sentido para vida. Uma busca de onde germinam «novos movimentos para dotar e imbuir de sentido o indivíduo; assim se explica o aparecimento de distintos grupos que não requerem nenhuma pertença formal, mas que são de “livre agregação” ou de “tendências organizadas”»²⁰⁹. Estes não são institucionalizados, mas numa lógica do «faça você mesmo», até em matéria religiosa, de atitude interior, livre, sem referência ao passado e centrada no indivíduo²¹⁰. Um contexto de intenso relativismo moral e grandes movimentos culturais, onde a cultura, as identidades culturais e individuais, são concebidas como constructos cognitivos complexos, sempre inacabados, resultantes de uma cogeração recíproca entre o sujeito e os contextos humanos e sociais circundantes²¹¹. Podíamos pensar que, neste contexto de permanente instabilidade e contingência moral, os valores se perderam, o que não é o caso, como se observa no interesse dos nossos alunos na educação e valores – como por exemplo: a tolerância, respeito pelos outros, a honra e a responsabilidade²¹². No entanto, os valores da competitividade pessoal (superação), da obediência e da fé religiosa parecem ocupar os últimos lugares de interesse²¹³.

²⁰⁶ E. DUQUE, *Mudanças culturais mudanças religiosas*, 35.

²⁰⁷ Cf. *LS*, §137-139.

²⁰⁸ Cf. *Ibidem*, 156.

²⁰⁹ E. DUQUE, *Mudanças culturais mudanças religiosas*, 34.

²¹⁰ Cf. *Ibidem*.

²¹¹ Cf. A. D. CANTERAS, «La diferenciación de sentido en las sociedades complejas: creencias y valores en los jóvenes», in A. C. Murillo (Org.), *Los jóvenes en un mundo en transformación: Nuevos horizontes en la sociabilidad humana*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE, Madrid, 2004, 144.

²¹² Cf. A. D. CANTERAS, «La diferenciación de sentido en las sociedades complejas: creencias y valores en los jóvenes», 158.

²¹³ Cf. *Ibidem*, 158-159.

Tanto o secularismo, como o materialismo afetaram «a experiência mística nas pessoas, a experiência da transcendência, a experiência religiosa e mesmo a humana»²¹⁴. Para Andrés Canteras, o homem e as sociedades, estão sempre sujeitos a constantes processos adaptativos, promotores de novas sensibilidades e racionalidades, de estar no mundo, no modelo cultural em que habita²¹⁵. Deste modo, o sujeito juvenil, dilacerado por uma enorme afluência de informação e possibilidades, está condenado a construir, hierarquizar e selecionar por si mesmo – pelo seu sentir, viver e perceber o mundo – a arquitetura do seu sentido pessoal e coletivo²¹⁶. Ora, diante de tudo isto, o educador cristão depara-se com uma colossal tarefa, pela condução de cada discente. O panorama sócio-cultural parece ter acabado com a credibilidade nos referentes institucionais tradicionais, da velha ordem do sentido único, patente nas instituições religiosas²¹⁷. Enquanto docentes somos, diariamente, confrontados com o drama humano da busca de sentido, no meio de múltiplas conectividades, cada vez mais instrumentalizadas e menos humanas. Por esta razão, é também difícil demonstrar ao discente a religião, o Cristianismo como uma relação verdadeira, com uma Pessoa concreta e viva. Pois, para a construção de uma relação verdadeira, de alma e coração, é preciso uma doação, um dar de si mesmo, em muito dificultado nesta época de consumos, materialismos e uma determinada instrumentalização das pessoas e das relações.

«Dizer Deus» não pode ser apenas debitar uma qualquer matéria, mas em primeiro lugar um testemunho de um encontro gerador. Sem pressa de cumprir metas, mas com a calma atenta de quem escuta e procura conhecer. Pois, ao «desaparecer a descontração, perde-se o “dom da escuta” e desaparece a “comunidade capaz de escutar” [...] de prestar atenção profunda e contemplativa, capacidade vedada ao ego hiperativo dos nossos dias»²¹⁸. É urgente centrar-se no essencial, sem vanglória, onde o docente não se preocupa em falar de si mesmo, mas se ocupa em primeiro lugar dos outros, sem pretender ocupar o centro²¹⁹. Este começa na ação e, porventura, continuará na narração e conseqüente explicação daquilo que aquele encontro trouxe de transformador.

Em suma, o ser humano, particularmente, os nossos alunos, encontra-se ofuscado pelas constantes promessas de satisfação imediata da atualidade, desvinculado e à deriva. O

²¹⁴ M. ESCUDERO, «Desafíos para creer, hoy», 45.

²¹⁵ Cf. A. S. AZEVEDO, «Ser ou não ser... O jovem de hoje sabe responder», 145.

²¹⁶ Cf. *Ibidem*, 147.

²¹⁷ Cf. *Ibidem*, 151.

²¹⁸ B. C. HAN, *A Sociedade do Cansaço*, 27.

²¹⁹ Cf. FRANCISCO, *Exortação Apostólica Pós-Sinodal Amoris Laetitia*, Paulinas Editora, Prior Velho, 2016, 97.

cansaço é verdadeiramente palpável nas suas vidas, transformadas em autênticas passadeiras de corrida, de velocidade e inclinação desmedidas. A autenticidade cristã, é aniquilada por ser reduzida «a um pressuposto transcendental da autocompreensão humana no pensamento ou na vida [...], porque nenhum “eu” tem o direito e a possibilidade de subjugar pelo conhecimento a liberdade do “tu” que vem ao seu encontro»²²⁰. É necessário retomar o essencial das relações humanas, o verdadeiro contacto que emerge da doação ao outro, de uma atenção e preocupações autênticas, da vinculação. Para tal, depois de compreendermos que os nossos alunos estão vendados, à deriva, parece-nos fundamental uma pedagogia proveniente dos vínculos. Uma pedagogia promotora de bases seguras, de apoios que permitam uma exploração mais segura e confiante do mundo, que deve ser a base da disciplina de EMRC, ao serviço da pessoa.

2.3. A EMRC ao serviço da construção da pessoa

O religioso diz respeito a toda a rede escolar, uma vez que esta preconiza a sociedade, através das relações propostas a todos os seus intervenientes. Portanto, há uma mútua circularidade entre a escola/sociedade e o religioso, de onde se constrói a «aventura espiritual da pessoa humana»²²¹. As relações são ponto de partida fundamental, sobretudo para agir contra a indiferença, contra a banalização de todos os factos da vida²²². A escola «é uma esplêndida ocasião, um lugar quase feito *ad hoc*, propositadamente e à medida, para o nascimento de relações com sentido e significado»²²³. Por esta razão, é fundamental que as escolas reconheçam o religioso como parte constitutiva do ser humano, devendo o Ensino Religioso Escolar (ERE) encontrar aqui o seu lugar²²⁴. Isto, diante da realidade multifacetada em que vivemos, acarreta o desafio de procurar compreender os variados modos de perceção do religioso, uma vez que assumiu uma forma pessoal e personalizada²²⁵. Portanto, diante deste pluralismo, devemos evitar a passividade, desejando, através do diálogo, enriquecer o que vamos apresentar, negando a simples tolerância, num caminho de desenvolvimento da própria identidade

²²⁰ H. U. von BALTHASAR, *Só o amor é digno de fé*, Assírio & Alvim, Lisboa, 2008, 53.

²²¹ J. VAN DER VLOET, «Religião, espiritualidade e educação», *Communio* 4 (2006), 412.

²²² Cf. A. MONDA, *Contar Deus hoje: Como falar de religião aos jovens*, Paulinas Editora, Prior Velho, 2019, 37-38.

²²³ A. MONDA, *Contar Deus hoje: Como falar de religião aos jovens*, 38.

²²⁴ J. VAN DER VLOET, «Religião, espiritualidade e educação», 412.

²²⁵ Cf. *Ibidem*, 413.

e numa dinâmica de compromisso, que leve os alunos a descobrir as possibilidades do religioso²²⁶.

«Tarefa primordial de qualquer sociedade, educar visa, essencialmente, preparar as pessoas para a sua inserção na sociedade e habilitá-las com os necessários conhecimentos teóricos e operativos para o desempenho de funções necessárias para a mesma sociedade. Na sua circularidade intrínseca, a educação constitui uma tarefa da própria sociedade e a ela se destina. A integração social, a preservação da memória e a formação técnico-operativa são, no fundo, os objetivos da ação educativa. E daí a necessidade da escola – enquanto instituição encarregue de ministrar os saberes necessários e fundamentais para a sociedade – formar indivíduos tendo em vista a sua plena inserção social. Educar é, pois, o maior ato de socialização e humanização»²²⁷.

Diante de tudo isto, o religioso deve ser tratado com grande respeito e rigor, como aquilo que é: uma realidade revelada, que vem de outro lugar, muito mais que uma mera necessidade, evitando o perigo de se tornar simplesmente imaginária e destruidora²²⁸. Assim, deve-se atentar aos vários estágios do desenvolvimento dos alunos. Desde a infância, à idade adulta, o ERE deve estimular um contínuo caminho de desenvolvimento na relação com o transcendente, na direção de uma «maior humanização do homem»²²⁹, tornando possível ao aluno encontrar «uma atitude criativa e libertadora»²³⁰. Para tal, supõem-se uma tomada de posição, uma escolha, um ponto de partida, que torne possível a exploração e clarificação das ideias pessoais dos alunos, ou seja, não se pode fazer um ensino deste tipo sendo neutro. Pois, confrontados com uma realidade existente, os alunos poderão fazer um percurso de crescimento e decisão, através da sua busca, num real exercício de liberdade religiosa e diálogo, sem o risco de uma liberdade mal informada²³¹. O amadurecimento de uma personalidade responsável e ativa acontece numa cultura específica, logo este tipo de educação deve atentar ao essencial desse espaço cultural, «não de forma neutra, mas inserida numa tradição viva de valores que confira identidade própria a qualquer projeto educativo»²³².

Sendo nosso objetivo o enriquecimento da vida de cada aluno, «o património moral e espiritual do cristianismo é um alicerce seguro de humanismo, de fraternidade, de sentido da existência, de dignidade da pessoa humana e de responsabilidade»²³³. Nesta dinâmica, a visão do humano, da sociedade e de Deus, na perspetiva da vivência cristã, deve ser apresentada

²²⁶ Cf. J. VAN DER VLOET, «Religião, espiritualidade e educação», 414.

²²⁷ F. MOITA, «Os jovens e a educação moral: Uma atitude de vida», *Communio* 6 (1995) 531-532.

²²⁸ Cf. J. VAN DER VLOET, «Religião, espiritualidade e educação», 416.

²²⁹ *Ibidem*, 418.

²³⁰ F. MOITA, «Os jovens e a educação moral: Uma atitude de vida», 531.

²³¹ Cf. J. VAN DER VLOET, «Religião, espiritualidade e educação», 419-420.

²³² F. MOITA, «Os jovens e a educação moral: Uma atitude de vida», 533.

²³³ COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, «EMRC: Contributo para um novo humanismo», 9.

como algo que pode ser acolhido, pensado e vivido – sem se reduzir a uma forma de apropriação cultural –, no quadro de uma escolha pessoal, favorecendo o discernimento dos valores verdadeiros de cada época e cultura²³⁴. Como informação cultural e histórica, para compreender a cultura do aluno, numa perspectiva humanizadora na procura da felicidade, enriquecendo o aluno com uma capacidade crítica face ao mundo em que vive, através de vários pontos de vista, critérios e valores assumidos pelas tradições religiosas²³⁶. Trata-se assim de promover uma educação integral de cada aluno. Deste modo, enquanto concretização específica do ERE, a EMRC tem um papel basilar no ambiente escolar, como podemos deduzir.

«Esta disciplina cuida do desenvolvimento harmonioso de todas as dimensões da pessoa humana, dirigindo-se não só às faculdades intelectuais, mas, também, à capacidade social, moral e espiritual. Educa para os valores, ajuda a encontrar um projeto de vida, contribui para definir um sentido para a existência pessoal, promove a relação comunitária»²³⁷.

Não se trata de forçar os alunos, ou angariar novos fiéis militantes, mas trata-se do «necessário diálogo interdisciplinar “que se deve estabelecer entre o Evangelho e a cultura humana, cuja assimilação amadurece o aluno”»²³⁸. Para tal são necessárias as coordenadas da cultura atual, para que o Evangelho não seja apresentado como algo paralelo, mas como possível chave de leitura para a vida²³⁹. Sem a envolvência da dimensão pessoal da fé do aluno, a qual o docente não deve pressupor, o ponto de partida deve ser o campo da cultura, a fé enquanto fenómeno cultural²⁴⁰. Na relação educativa «tal como acontece entre pais e filhos, até porque são diferentes, porque “não se compreendem”, as duas partes podem caminhar juntas, tentar conhecer-se»²⁴¹. Para isto acontecer, a EMRC deve surgir como uma disciplina tratada com o rigor e exigência das outras matérias, sem ser apenas um acessório, mas como diálogo indispensável para a formação personalizadora do aluno²⁴².

Deste modo a escola deve ser um *habitat*, no qual se definem «certas linhas de força, parâmetros e balizas que permitam que esse espaço possa ser verdadeiramente público [...]

²³⁴ Cf. J. PUJOL; F. DOMINGO; A. GÍL; M. BLANCO, *Introducción a la pedagogía de la fé*, 105-107.

²³⁶ Cf. J. PUJOL; F. DOMINGO; A. GÍL; M. BLANCO, *Introducción a la pedagogía de la fé*, 107-111.

²³⁷ COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, «EMRC: Contributo para um novo humanismo», 9.

²³⁸ J. PUJOL, F. DOMINGO, A. GÍL, M. BLANCO, *Introducción a la pedagogía de la fé*, 103.

²³⁹ Cf. *Ibidem*, 104.

²⁴⁰ Cf. A. MONDA, *Contar Deus hoje: como falar de religião aos jovens*, 24-25.

²⁴¹ *Ibidem*, 25.

²⁴² Cf. J. PUJOL, F. DOMINGO, A. GÍL, M. BLANCO, *Introducción a la pedagogía de la fé*, 105.

onde todos se possam encontrar para pensar e construir a sociedade»²⁴³. Assim, como a escola se torna no espelho da sociedade em que se insere, onde todos devem intervir para impulsionar a mesma sociedade, nós os crentes deveríamos atentar à nossa intervenção, que deve ser inequívoca, uma vez que se trata de um dever, de uma missão²⁴⁴. Não podemos nos esconder atrás de um conceito superficial de tolerância, deixando de testemunhar concretamente e coerentemente o Evangelho, que tem na sua génese o amor ao próximo. Obviamente, inseridos num espaço público, devemos assumir uma posição pluralista ativa, abrindo a todos o diálogo, respeitando a identidade escolar, onde todos tenham uma palavra, até mesmo a Igreja Católica²⁴⁵. Deste modo, enquanto educadores católicos, diz o Papa Francisco²⁴⁶, devemos honrar o compromisso da Igreja, promovendo uma cultura do encontro, estimulando nos alunos a abertura ao outro, como pessoa a ser conhecida e respeitada. Uma aposta para formar jovens abertos e interessados pelas realidades que os circundam, capazes de cuidado e ternura, opostos à competitividade agressiva da atualidade, continua o Santo Padre. Por isso mesmo e devido ao permanente escrutínio a que as instituições e agentes eclesiais estão sujeitos, deve primar-se, no contexto escolar, pelo rigor e profissionalismo.

Enquanto processo humanizador, a educação é uma aposta no futuro, onde a pessoa se torna mais humana, onde a sua liberdade cresce, num processo que deve ser contínuo e integral²⁴⁷. Para tal, a educação deve ser muito mais que escolarização, não se esgotando apenas no ensinar matérias, mas fornecendo, através desses conteúdos, chaves de leitura, numa perspetiva socializante, num caminhar onde a pessoa é o centro²⁴⁸: tudo isto ao serviço da pessoa humana, patente em cada um dos nossos alunos, cuja existência é «uma constante tentativa de transcendência, ou seja, um constante movimento que a leva para além do meramente natural e biológico, procurando significados para a existência e simbolizando a vida»²⁴⁹. Diferente dos restantes seres pela consciência de existir, possibilidade de raciocinar

²⁴³ J. AMBROSIO, «A Educação Moral e Religiosa Católica», 438.

²⁴⁴ Cf. *Ibidem*, 438-439.

²⁴⁵ Não podemos correr o risco de deixar de fora as suas propostas, nesta dimensão fundamental da sociedade, perdendo contributos fundamentais para uma escola ao serviço da pessoa (Cf. J. AMBROSIO, «A Educação Moral e Religiosa Católica», 441).

²⁴⁶ Cf. FRANCISCO, *Discurso à associação italiana de professores católicos*, 2018. Disponível em http://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2018/january/documents/papa-francesco_20180105_mestri-cattolici.html [visitado a 18/05/2020, pelas 15h30].

²⁴⁷ Cf. E. VERHACK, «A missão dos educadores cristãos: “Caminhar como árvores”», *Pastoral Catequética* 27 (2013) 102.

²⁴⁸ Cf. J. AMBROSIO, «A Educação Moral e Religiosa Católica», 443.

²⁴⁹ *Ibidem*, 445.

e se projetar para o futuro²⁵⁰, a pessoa humana – de forma particular na adolescência e juventude – é, de certa forma, um «monstro de inquietude»²⁵¹.

Claramente, dada esta busca constante, não pode a escola ignorar a dimensão religiosa na busca de uma formação integral, que ofereça as ferramentas necessárias para um pleno desenvolvimento dos jovens. Contudo, devemos prestar atenção ao modelo utilizado no terreno da exploração educacional das dimensões religiosas do indivíduo, da sociedade e da cultura, uma vez que a EMRC não é o mesmo que catequese, ainda que ambas assumam evidentes ligações. Em algumas circunstâncias, podem complementar-se²⁵². A distinção é clara, dados os contextos distintos em que se realizam, a fonte da iniciativa, a intencionalidade dos destinatários e os objetivos e métodos²⁵³. O objetivo da catequese é a construção da comunidade eclesial, a partir da inserção na comunidade crente, num percurso de identificação cristã, celebrado e vivido²⁵⁴. A EMRC não deve ter por fim a construção, a partir da escola, de uma comunidade crente, ainda que os conteúdos tenham uma natureza confessante e ao professor seja exigido um perfil crente. No entanto não é viável construir com os educandos um diálogo pedagógico a partir do pressuposto de fé²⁵⁵. Simplificando, «na catequese são os crentes que procuram o crescimento da sua fé; enquanto que na escola [a EMRC] se dirige a crentes e não crentes que desejam conhecer mais a fundo a sua fé ou confrontar a fé com a cultura»²⁵⁶. Sem esquecer que muitos dos nossos alunos são alheios a esta história com dois mil anos, são-lhe estranhos, estrangeiros a quem pela primeira vez, através de nós, chega a palavra cristã²⁵⁷. Consequentemente, o objetivo da EMRC deverá ser estimular no aluno uma simpatia, um interesse, que o leve na procura destas realidades para a leitura da sociedade e cultura que o rodeiam. Esta complementaridade, faz com que a disciplina «adquirir um estatuto próprio: iluminar e completar as restantes disciplinas escolares e alcançar a síntese entre fé e cultura»²⁵⁸.

«A presença da educação religiosa na escola não é algo que deva ser evitado, ou remetido para o foro do meramente particular. Assumir verdadeiramente esta dimensão constitutiva da condição humana é uma urgência no nosso sistema educativo. Não se trata de uma questão de privilégios concedidos a determinados grupos ou instituições. Muito mais que uma cedência

²⁵⁰ Cf. B. SESBOUÉ, *Pensar e viver a fé no Terceiro Milénio*, 22.

²⁵¹ *Ibidem*, 23.

²⁵² Cf. J. PUJOL, F. DOMINGO, A. GÍL, M. BLANCO, *Introducción a la pedagogía de la fé*, 112; J. AMBROSIO, «A Educação Moral e Religiosa Católica», 446.

²⁵³ Cf. J. PUJOL, F. DOMINGO, A. GÍL, M. BLANCO, *Introducción a la pedagogía de la fé*, 112.

²⁵⁴ Cf. J. AMBROSIO, «Educação Moral e Religiosa Católica», 446.

²⁵⁵ Cf. *Ibidem*, 446.

²⁵⁶ J. PUJOL, F. DOMINGO, A. GÍL, M. BLANCO, *Introducción a la pedagogía de la fé*, 113.

²⁵⁷ Cf. A. MONDA, *Contar Deus hoje: Como falar de religião aos jovens*, 26.

²⁵⁸ *Ibidem*, 114.

feita a quem quer que seja, a sua presença na escola é um contributo indispensável à realização da própria missão educativa escolar»²⁵⁹.

A EMRC deve ser apresentada num modelo de «serviço e contributo à construção pessoal do educando e à tarefa educativa da escola»²⁶⁰, sempre abordada com todo o rigor científico, como um testemunho importante para cada educando. Realmente respeitando a liberdade dos alunos, mas proporcionando todas as perspetivas e conceitos necessários, para uma saudável interpretação do mundo e construção de um projeto de vida²⁶¹. Tudo isto quer dizer que, ao professor se exige uma vivência experimentada de fé, para se formar um testemunho verdadeiro e coerente de vida, uma mediação. A decisão de seguir Jesus, até mesmo ficar com Ele, por exemplo, não nasce de uma qualquer recruta, mas de um apelo que nasce de uma experiência única e vivenciada por cada discípulo. De modo semelhante, são necessários professores eficazes, capazes de, a partir da sua experiência de fé, propor um caminho de descoberta aos alunos, através de variadas estratégias, que possibilitem neles o interesse por estas questões, sem as mistificar. Por isso, a EMRC deve assumir contornos disciplinares, para que lhe sejam exigidas a sistematização e rigor das restantes unidades curriculares, ajudando os alunos na concretização da dimensão religiosa, do seu crescimento pessoal, sem exigir uma resposta católica²⁶². Ou seja, o sucesso escolar do aluno não será decidido pela sua pertença religiosa. A EMRC parece-nos assim totalmente justificada, pertinente na formação integral da pessoa e até necessária na escola, como «lugar da procura religiosa existencial e moral inerente ao crescimento humano»²⁶³: Toda a sua dinâmica, veiculada por docentes eficazes, reflexivos e com experiência de fé, deve agitar os jovens, para que possam estes levantar questões nunca consideradas, mas necessárias a uma busca de sentido, que os confronte com uma vida maior e mais plena. A EMRC deverá, sem intrusão, apresentar a relação com Cristo como «um convite para fazer parte de uma história de amor, que está entrelaçada com as nossas histórias; que vive e quer nascer entre nós, para podermos dar fruto onde, como e com quem estivermos»²⁶⁴. Podemos afirmar que «a religião é, antes de tudo, uma relação, um nexos que liga todos os homens entre si e os homens ao mundo que os

²⁵⁹ J. AMBROSIO, «Educação Moral e Religiosa Católica», 448.

²⁶⁰ *Ibidem*, 446.

²⁶¹ Cf. J. AMBROSIO, «Educação Moral e Religiosa Católica», 447.

²⁶² Cf. *Ibidem*, 448-449.

²⁶³ F. MOITA, «Os jovens e a educação moral: Uma atitude de vida», 535.

²⁶⁴ *CV*, §252.

rodeia, e também àquele que intuímos ver»²⁶⁵. Uma missão exigente e complexa, face ao crescente distanciamento da parte dos jovens, face à Igreja²⁶⁶.

Apesar de parecer evidente, depois desta breve análise, que a EMRC deve estar presente nas escolas, não é menos evidente que as tendências atuais «se orientam para uma individualização crescente e para uma secularização cada vez mais generalizada»²⁶⁷. Em consequência desta constatação, torna-se cada vez mais claro que um «valor onde a crise é inegável é o da religiosidade, sobretudo na sua forma institucionalizada»²⁶⁸. O religioso passa a valer mais numa perspetiva individualista, para cada momento e circunstância concretos – exames, doenças, problemas ou desejos pessoais – numa ótica do consumo e não de uma relação, perceptível numa prática semanal residual, por exemplo²⁶⁹. À distância entre a Igreja católica e as gerações mais jovens acrescem todas as dificuldades no domínio da transmissão religiosa por parte da família²⁷⁰. A «transmissão regular das instituições e dos valores de uma geração a outra é, para qualquer sociedade, a condição da sua sobrevivência no tempo»²⁷¹. No entanto, é necessário compreender que a continuidade, não significa imutabilidade, ou seja, haverá sempre uma certa dependência da mudança e, portanto, de uma oposição entre a geração passada e a presente, na construção de um futuro e, por isso, uma crise de transmissão²⁷². Claro que, isto não deve resultar num qualquer relativismo daquilo que se quer transmitir, muito menos num «vale tudo». Da mesma forma que a mudança estará sempre presente, existem também fundamentos pelos quais devemos dar a cara, com coragem e determinação. Aliás, acreditamos que é também nessa determinação, nesse crer e querer, que os discentes encontrarão algo (Alguém) concreto em que ancorar a vida. O sagrado migrou, no vocabulário hodierno, do religioso instituído para outros domínios da experiência humana,

²⁶⁵ A. MONDA, *Contar Deus hoje: Como falar de religião aos jovens*, 43.

²⁶⁶ «No entanto, as paróquias esvaziam-se, os oratórios ainda servem para os mais pequeninos, mas são desertados pelos maiores, as associações eclesiais de longa data e os movimentos nascidos no pós-Concílio registam uma diminuição considerável em relação à faixa dos «jovens». Os próprios escuteiros estão em apuros, o analfabetismo bíblico está a aumentar (basta prestar atenção aos concursos televisivos a que assistimos ao serão...), os sinais de neopaganismo estão evidentes a olho nu, nos estilos de vida mais difundidos. Num a palavra, o Cristianismo, à primeira vista, já não parece ser «um bom negócio», um investimento seguro em que apostar; a uma diversidade da oferta das suas formas corresponde uma diminuição da procura» (A. MATTEO, *A primeira geração incrédula*, 30).

²⁶⁷ J. KERKHOFS, «Os valores e os jovens na Europa no limiar do 3.º Milénio», in T. NUNES e J. AMBROSIO (coord.), *O contributo do Ensino Religioso para a tarefa educativa escolar na Europa no limiar do 3.º Milénio: VIII Fórum Europeu do Ensino Religioso Escolar*, SNEC, Lisboa (1998) 91.

²⁶⁸ *Ibidem*, 99.

²⁶⁹ Cf. J. ELZO, «Aspectos de la religiosidad de los jóvenes», *Documentación Social* 124 (2001) 100.

²⁷⁰ Cf. *Ibidem*, 97-98.

²⁷¹ D. HERVIEU-LÉGER, *O peregrino e o convertido: A religião em movimento*, 65.

²⁷² Cf. *Ibidem*, 66.

separando-se do legalismo doutrinário, flexibilizando-se no plano moral²⁷³. Isto denota uma maior capacidade de crítica interna nas religiões tradicionais²⁷⁴.

A identidade cristã encontra-se no centro de uma dura prova, num clima de oposição a toda a incómoda autoridade, que parece impedir a emancipação real ou sonhada do indivíduo²⁷⁵. Assim, a EMRC tem de ser formadora e impulsionadora da pessoa humana, enquanto capaz de relação pessoal, vocacionada à descoberta dos outros, do Outro, para a amizade, fraternidade e comunhão de amor²⁷⁶. O ser humano procura pertencer, com as relações humanas a serem palco central para abastecimento e experiência de sentido, moralidade e transcendência; como espaços de história com personagens reais, enredos e conteúdo emocional²⁷⁷. É, portanto, ao serviço dos nossos alunos, que nos é exigido enquanto docentes de EMRC uma fé vivida, experimentada e promotora de sentido. A atitude crente é sempre mais bem compreendida enquanto fé, no sentido relacional do termo, capturando o significado mais profundo do crer, enquanto querer²⁷⁸.

Deste modo, participa e colabora o docente de EMRC na construção da pessoa, de forma integral, auxiliando cada indivíduo a descobrir «a vida como experiência de relação e de dom, abrindo-o para a beleza e para a responsabilidade de viver, com os outros, em comunidade»²⁷⁹. Quem se sente amado, sentir-se-á impulsionado a amar, aliás as identidades são construídas «em função das relações concretas nas quais os indivíduos estão implicados»²⁸⁰. Ao serviço de cada aluno, a EMRC, e toda a Evangelização, não podem ser apenas reproduções estáticas, presas e perdidas no passado. Devem estar ao serviço da pessoa humana e, por isso, procurar compreender cada realidade humana que têm à sua frente.

²⁷³ Cf. E. M. MAGDALENA, «Hacia un nuevo sentido de lo sagrado, y la crisis religiosa de la juventud», *Revista de Estudios de Juventud* 53 (2001) 73.

²⁷⁴ Cf. *Ibidem*, 72-73; «No entanto, nas nossas sociedades, esta crise da transmissão mudou profundamente de natureza. Os afastamentos identificáveis entre os universos culturais das diferentes gerações já não correspondem apenas aos ajustamentos que a inovação e a adaptação aos dados novos da vida em sociedade tornam necessários. Eles localizam verdadeiras fraturas culturais que atingem em profundidade as identidades sociais, a relação com o mundo e as capacidades de comunicação dos indivíduos. Eles correspondem a um novo arranjo global das referências colectivas, a rupturas da memória, a uma reorganização dos valores que põem em causa os próprios fundamentos do laço social» (D. HERVIEU-LÉGER, *O peregrino e o convertido: A religião em movimento*, 66).

²⁷⁵ Cf. J. KERKHOF, «Os valores e os jovens na Europa no limiar do 3.º Milénio», 104.

²⁷⁶ Cf. J. POLICARPO, «A Educação Moral e Religiosa Católica, ao serviço da construção da pessoa», in Q. da SILVA, J. NEVES (Org.), *Pessoa, cultura e fé: Fórum do ensino religioso escolar em Portugal*, SNEC, Lisboa, 1997, 58.

²⁷⁷ Cf. A. DAY, «“Believing in belonging”: An exploration of young people’s social contexts and constructions of belief», in S. COLLINS-MAYO (Org.), *Religion and youth*, Ashgate, Farnham, Burlington, 2010, 98.

²⁷⁸ Cf. *Ibidem*, 102.

²⁷⁹ J. POLICARPO, «A Educação Moral e Religiosa Católica, ao serviço da construção da pessoa», 59.

²⁸⁰ D. HERVIEU-LÉGER, *O Peregrino e o convertido: A religião em movimento*, 67.

3. UM PERFIL DE DOCÊNCIA: MEDIAÇÃO E VINCULAÇÃO

O necessário confronto com as incertezas da vida, lugares onde a verdadeira experiência pode acontecer, necessita de testemunhos reais, concretos e palpáveis de estabilidade e coerência. Não o queremos dizer como testemunhos de perfeição, pois a tentativa de parecermos, de algum modo, infalíveis, impecáveis e, portanto, perfeitos será no mínimo irrisória. Se, de facto, o grande ponto de partida deve ser o «tu interessas-me», então em momento algum nos poderemos esconder por detrás de uma máscara irreal, de uma mentira. Existe por parte dos jovens a necessidade de testemunhos verdadeiros, viscerais até certo ponto²⁸¹.

No encontro diário com centenas de alunos, seres de complexidade e conflito, somos convocados a recordá-los da sua maravilhosa condição de seres únicos, frutos de um desígnio de amor, numa relação que é ponte, uma passagem entre gerações, numa transmissão viva²⁸². A vida não é uma realidade estática. Adensa-se continuamente e torna-se uma floresta difícil de se atravessar sozinho, levando mais tempo entre pontos²⁸³. Sabemos que «as relações entre gerações constituem sempre uma prova de fogo da saúde de uma coletividade, pois indicam por que tipo de humanidade esta se deixa guiar»²⁸⁴. O testemunho a que somos convocados, leva-nos a uma partilha de vida, de experiência e experiências, opostas a uma mera experimentação pois foram e são fundantes. O que procuramos ensinar, na verdade procuramos transmitir, mais do que somente dar a conhecer. Somos convocados a dar-nos a conhecer, no sentido profundo da nossa experiência de vida, de fé, da nossa realidade. Somos convocados a trazer a religião e o religioso para cima da mesa da vida, como uma relação pela qual as gerações se ligam, na transmissão de uma mensagem de amor de um Pai, de Quem provimos e que vela por nós²⁸⁵. De facto, a fé cristã não se fecha numa fórmula, pois trata-se de uma

²⁸¹ Cf. A. MATTEO, *A primeira geração incrédula*, 86-87.

²⁸² Cf. A. MONDA, *Contar Deus hoje: Como falar de religião aos jovens*, 44-47.

²⁸³ Cf. J. T. MENDONÇA, *O tesouro escondido: para uma arte da procura interior*, 87.

²⁸⁴ A. MATTEO, *A primeira geração incrédula*, 88.

²⁸⁵ Cf. A. MONDA, *Contar Deus hoje: Como falar de religião aos jovens*, 50.

história, de um relato, de uma experiência que tem o seu início num encontro²⁸⁶, um «encontro com um acontecimento, com uma Pessoa que dá à vida um novo horizonte e, desta forma, um rumo decisivo»²⁸⁷.

Surge então uma tensão, imanente desta diversidade cultural, a partir de certo ponto explosiva que, por sua vez, produz uma confusão dramática de identidades pendentes num vazio, incapazes de relação entre si²⁸⁸. O que chega a ser paradoxal, tendo em conta o que já refletimos, uma vez que tantas vezes os jovens farão da sua afirmação pessoal, uma afirmação no espaço do grupo, deixando-se ser só mais um, confirmado pela massa. As nossas sociedades modernas, impregnadas desta dimensão cultural da afirmação individual, terão grande impacto na apropriação pessoal de uma fé e na vivência posterior da mesma²⁸⁹. De facto, tornar-se «crente supõe um encontro fecundo entre uma pessoa que escolhe e uma fé que se dá a escolher»²⁹⁰. É neste contexto cultural e social que, o professor de EMRC deve surgir como mediador, facilitador de caminho, de encontros e possível relação, de vínculos. Enquanto mediador, deverá ser companheiro de caminho, como veremos no exemplo de Emaús (cf. *Lc* 24, 13-35).

3.1. O Professor de EMRC como mediador

Como já pudemos compreender, a educação é um processo promotor do amadurecimento humano e implica, sempre, a relação humana entre o educador e o educando²⁹¹. À imagem de Jesus, no caminho de Emaús, que se coloca a caminho com os dois discípulos, o docente de EMRC deverá preocupar-se em estabelecer relação com os seus alunos. Somente nesse encontro, nesse estar e permanecer, poderá o professor ir mais além do que apenas lecionar conteúdos programáticos.

«Eis que dois deles [discípulos] viajavam nesse mesmo dia para um povoado chamado Emaús, a sessenta estádios de Jerusalém: e conversavam sobre todos esses acontecimentos. Ora, enquanto conversavam e discutiam entre si, o próprio Jesus aproximou-se e pôs-se a caminhar com eles; seus olhos estavam impedidos de reconhecê-lo. Ele lhes disse: “Que palavras são

²⁸⁶ Cf. A. MONDA, *Contar Deus hoje: Como falar de religião aos jovens*, 53.

²⁸⁷ BENTO XVI, *Carta Encíclica Deus Caritas Est*, Editora Rei dos Livros, Lisboa, 2005, 1.

²⁸⁸ Cf. I. VARANDA, «Multiculturalidade e diversidade religiosa: Novos desafios para a escola e as religiões», 394-395.

²⁸⁹ Cf. D. TERRA, «A decisão da fé na cultura das preferências individuais», 171.

²⁹⁰ *Ibidem*.

²⁹¹ Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, «Educar é um acto de amor», 11.

essas que trocáis enquanto ides caminhando?» E eles pararam, com o rosto sombrio» (Lc 24, 13-17)

Neste episódio muito conhecido, podemos observar dois discípulos desalentados, entristecidos, tomados pela incerteza, mas também a delicadeza e perspicácia pedagógica de Cristo. Ele não se precipita, não toma por garantido o que sabe sobre cada um deles, nem sobre o que eles conversam – «Que palavras são essas que trocáis enquanto ides caminhando?». Levanta não uma qualquer questão de circunstância, mas a partir da sua observação, fruto da proximidade obtida, levanta uma questão fundamental para que sejam eles a dar-se a conhecer. Apesar dos olhos dos discípulos estarem impedidos de reconhecer Jesus, os do leitor não e desde o início somos informados da Sua identidade, pois o «nó do problema não é [...] a situação de Jesus: o que está verdadeiramente em causa é a situação deles»²⁹². A ausência de Cristo parece-lhes ser o desfecho daquela história cheia de expectativas, mas não é Jesus a desaparecer, eles próprios saem de cena, pois ainda não aprenderam a reconhecer, a encontrar, a aceitar a nova condição pascal do Senhor²⁹³.

Atualmente um professor depara-se com variados desafios, quando entra na sala de aula e tenta estabelecer uma relação com os alunos. Aliás, mal entra na escola já encontra um vasto conjunto de realidades desafiantes ao seu múnus. O professor deve ensinar numa sociedade multicultural²⁹⁴, a uma grande diversidade de alunos, e, portanto, exige-se um repertório de estratégias de ensino eficazes que permitam ao professor satisfazer as necessidades de cada aluno²⁹⁵. Este ato de ensino deve levar à construção de significados²⁹⁶, num dinamismo cultural, social e, também, pessoal. O contexto social e a relação com os outros devem ser tidos em conta como mediadores de uma procura e descoberta, por parte dos alunos²⁹⁷. Nesta perspetiva, a disciplina e o professor de EMRC devem ser uma mais valia nas escolas, uma vez que «educa para os valores, ajuda a encontrar um projeto de vida, contribui para definir um sentido para a existência pessoal, promove a relação comunitária»²⁹⁸. Através da

²⁹² J. T. MENDONÇA, *O tesouro escondido: Para uma arte da procura interior*, 101.

²⁹³ Cf. *Ibidem*, 100-101.

²⁹⁴ Cf. R. ARENDS, *Aprender a ensinar*, 8-11.

²⁹⁵ Cf. *Ibidem*, 10-11.

²⁹⁶ Estes significados terão de ver, com certeza, com ajudar o aluno a descobrir a beleza e importância de cada disciplina, procurando evitar o típico discurso: «Isto não me vai fazer falta no futuro, para que é que tenho de estudar». Assim, o professor deve mediar o aluno, a encontrar sentido naquilo que lhe está a ser apresentado, de modo a que o educando se possa sentir atraído, mas também com vontade de descobrir mais. Num processo de construção do próprio aluno, na sua procura de um caminho para o futuro, já no presente.

²⁹⁷ Cf. R. ARENDS, *Aprender a ensinar*, 12.

²⁹⁸ COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, «EMRC: Contributo para um novo humanismo», 9.

passagem dos discípulos de Emaús, abordaremos a figura do docente de EMRC, enquanto possível mediador do encontro, de relações verdadeiras, de verdade²⁹⁹.

Assim, inserido num novo contexto multicultural, onde a transmissão se encontra em crise, mas no qual não é menos necessária, o docente deve ser um possível provocador de relação, do qual deve ser, em primeiro lugar, participante assíduo e coerente. Seja esta relação entre docente e discentes, entre os discentes, até mesmo com Jesus. Ao longo deste ponto analisaremos, a partir do próprio Cristo, uma forma de ensinar e guiar. Jesus é, sem dúvida, neste excerto, Aquele que se quer aproximar, conhecer a história de cada um e nessa vida concreta se estabelecer e relacionar. Vejamos que, a dado momento, todo o discurso dos discípulos é conduzido por Jesus, através de uma simples questão – «Quais [acontecimentos]?». Uma simples questão, de facto, mas enraizada no encontro que Jesus estabelece com os dois³⁰⁰.

«Um deles, chamado Cléofas, lhe perguntou: “Tu és o único forasteiro em Jerusalém que ignora os fatos que nela aconteceram nesses dias?” – “Quais?”, disse-lhes ele. Responderam: “O que aconteceu a Jesus, o Nazareno, que foi profeta poderoso em obras e em palavras, diante de Deus e diante de todo o povo: como os nossos sumos sacerdotes e nossos chefes o entregaram para ser condenado à morte e o crucificaram. Nós esperávamos que fosse ele quem redimiria Israel; mas com tudo isso, faz três dias que todas essas coisas aconteceram! É verdade que algumas mulheres, que são dos nossos, nos assustaram. Tendo ido muito cedo ao túmulo e não tendo encontrado o corpo, voltaram dizendo que haviam tido uma visão de anjos a declararem que ele está vivo. Alguns dos nossos foram ao túmulo e encontraram as coisas tais como as mulheres haviam dito; mas não o viram!”» (Lc 24, 18-24.)

Por meio dessa proximidade, geradora de um companheirismo, próprio do caminhar, Jesus possibilita que eles se exponham através das suas preocupações e vivências pessoais de tais acontecimentos. Eles tornam-se protagonistas. O professor deve ser assim um facilitador deste processo, guiando os alunos na construção do seu caminho de identidade, através de uma aprendizagem ativa. Isto supõe um movimento, no qual os alunos deverão estar ativamente implicados, com oportunidades de dialogar, em comunidades com elevados níveis

²⁹⁹ «[Não começaremos] “do alto”, mas do baixo da experiência mais concreta, pequena, começando por dizer que o homem é, em si mesmo, um ser-em-relação. Tudo aquilo que constitui o homem revela esta natureza relacional: o nome, que nos é dado pelos outros, não é para nós, mas para os outros; o rosto, sempre voltado para o exterior [...]; o corpo, que adere perfeitamente com o corpo do outro, como, por exemplo, no aperto de mãos. Na relação está a vida do homem e também a sua felicidade» (A. MONDA, *Contar Deus hoje: Como falar de religião aos jovens*, 43).

³⁰⁰ «Jesus toma a iniciativa: vem juntar-se a eles (v.15) e inaugura um diálogo (v. 17), que irrompe propositadamente no discurso que aqueles dois mantinham (v. 14). A cisão introduzida por Jesus é confirmada pela reacção dos discípulos: “entristecidos”, eles “param” (v. 17) e, pela primeira vez nomeiam Jesus (“Jesus de Nazaré, profeta poderoso em obras e palavras diante de Deus e de todo o povo”). Expondo a visão que têm de Jesus, os discípulos fazem um resumo do próprio Evangelho» (J. T. MENDONÇA, *O tesouro escondido: Para uma arte da procura interior*, 102).

de participação e envolvimento³⁰¹. Também nos devemos questionar, se todos os alunos devem ser, ou não, expostos às mesmas ideias e conteúdos, de uma forma e tempos estandardizados, ou se lhe deve ser dada a escolha. Apesar de mais complexa, esta gestão é algo que pode acontecer, ou deveria acontecer, quando o professor intervém junto dos seus vários alunos. Deste modo, os «professores são responsabilizados pelos seus métodos de ensino e pelo que os alunos aprendem»³⁰².

Os docentes deste século devem dominar várias áreas de conhecimento, devendo ser reflexivos e capazes de resolver problemas, de promover a criatividade autêntica dos alunos, no trabalho individual e coletivo, e ser capazes de aprender constantemente³⁰³. A finalidade do ensino, podemos afirmar que, «é ajudar os alunos a tornarem-se independentes e autorregulados»³⁰⁴; pessoas cada vez mais completas, em todas as dimensões pessoais e coletivas, em relação com os outros e, na medida do possível, com o Outro. Já pudemos entender que, o conhecimento não é algo totalmente fixo e transmissível, mas algo que se contrói, por todos, através de experiências sociais e pessoais. Por esta razão, um professor eficaz deverá dominar a sua área, a partir do desenvolvimento e aprendizagem humana, bem como da pedagogia, tendo um repertório de práticas de ensino estimulantes para os alunos, que contribua para os melhores resultados académicos e de compreensão, formando alunos autónomos³⁰⁵. Contudo, ainda que possua as melhores estratégias, o professor só se tornará eficaz mediante a sua capacidade reflexiva. Deste modo, todo o «ensino eficaz requer uma reflexão profunda e cuidada sobre as ações de um professor e os efeitos destas na aprendizagem académica e social dos alunos»³⁰⁶. A reflexão será uma constante na vida do professor, um gesto que demonstra a eficácia do professor, na sua capacidade de se criticar construtivamente e procurar soluções de forma célere. Esta capacidade reflexiva deve ser catalisadora de relações genuínas e preocupadas, através das quais se inspire no aluno o desejo de aprender, transformando a sala num espaço socialmente justo, numa comunidade de aprendizagem³⁰⁷. Diante de tudo isto, o professor é chamado a refletir toda a sua prática, passada, presente e futura, de modo a construir um repertório articulado com diversos aspetos da profissão, que o ajude

³⁰¹ Cf. R. ARENDS, *Aprender a ensinar*, 12.

³⁰² *Ibidem*, 14.

³⁰³ Cf. *Ibidem*, 15.

³⁰⁴ *Ibidem*, 17.

³⁰⁵ Cf. R. ARENDS, *Aprender a ensinar*, 19.

³⁰⁶ *Ibidem*, 20.

³⁰⁷ Cf. R. ARENDS, *Aprender a ensinar*, 20.

a realizar três funções fundamentais: a liderança, a instrução e a organização de aprendizagens³⁰⁸.

Enquanto docentes lideramos grupos de alunos, planificando as aulas, devendo motivá-los, coordenando as tarefas de modo a que eles trabalhem em interdependência, facilitando a aprendizagem, sem um controlo excessivo, que procure a eficiência em detrimento da criatividade³⁰⁹. Somos convocados a instruir no contacto direto com cada aluno³¹⁰. Este contacto dita que, em cada grupo de alunos, devem existir modelos de ensino diferenciados, pois cada turma é única e exigente. Estes modelos são como planos gerais, guias que procuram ajudar os alunos a aprender, através de uma «base teórica coerente e de procedimentos e estruturas de ensino específicos»³¹¹. A capacidade de organização é, também, uma exigência para os docentes, pois vai para além das aulas, uma vez que o professor deve «organizar e liderar ambientes escolares complexos [alunos, professores, encarregados de educação, auxiliares, crianças e adultos]»³¹². Os docentes devem ser elementos influentes no espaço escolar, especialmente para os alunos. Por esta razão, o modo como se relacionam com os variados intervenientes do meio escolar é fundamental para a aprendizagem dos alunos, funcionando como testemunho³¹³. Pois, a «dimensão pessoal, isto é, relacional, é o centro da educação: esquecê-lo significaria perder o seu sentido»³¹⁴. Isto tem particular fundamento para os docentes e disciplina de EMRC, que procuram deixar direções concretas para relações verdadeiras, com todos os intervenientes do espaço escolar, com sociedade e cultura do seu tempo. Variadíssimos são os casos onde «o que mais leva a aderir a esta disciplina é o carisma e o profissionalismo do professor, fator que na prática, prevalece sobre o reconhecimento do valor da disciplina para a formação dos alunos»³¹⁵.

O professor de EMRC, enquanto pedagogo católico, deve viver de forma audaciosa uma certa genialidade da simplicidade, enquadrada numa dupla ousadia: a de santo e de pecador.

«A ousadia do santo empreende o salto mortal da inteligência e vê a Deus atrás de tudo, na luz da fé; não vê só Deus do coração e de nossos altares, mas também, e principalmente, o Deus da vida, o Deus vivo, latente em todos os acontecimentos diários. Em virtude desta ousadia,

³⁰⁸ Cf. R. ARENDS, *Aprender a ensinar*, 24.

³⁰⁹ Cf. *Ibidem*.

³¹⁰ Cf. *Ibidem*, 24-25.

³¹¹ *Ibidem*, 25.

³¹² *Ibidem*.

³¹³ Cf. *Ibidem*, 26.

³¹⁴ A. MONDA, *Contar Deus Hoje: falar de religião aos jovens*, 40.

³¹⁵ CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, «Educação Moral e Religiosa Católica: Um valioso contributo para a formação da personalidade», 10.

cada situação da vida é tomada como uma catedral, em cuja torre está o Deus vivo. A ousadia consiste em que em todas as circunstâncias, por assim dizer, se coloque a “escada” para a inteligência e o coração descobrirem Deus no cimo dela»³¹⁶.

Esta ousadia parece-nos essencial ao professor de EMRC, pois implica necessariamente um olhar para cada situação, ou melhor, para cada jovem como um lugar da presença de Deus. Não só deve o docente viver esta ousadia pessoal e coerentemente, como esta deve impregnar o seu múnus. Na complexidade e ambiguidade do mundo, a ousadia do santo deve elevar o olhar sobre a natureza, num salto de fé para os braços de Deus, construindo um novo edifício assente na esperança, não de uma mera sobrevivência, mas de viver plenamente³¹⁷. O professor eficaz deve, portanto, ser capaz de abordar e resolver diversas situações únicas e até problemáticas, através da reflexão da sua prática. Estes “problemas” quase nunca surgem isolados, mas em simultâneo, e devem levar à conclusão de «que aprender a ensinar é o processo de uma vida»³¹⁸. Este é um processo no qual o professor passará por algumas fases de desenvolvimento, para se tornar competente, eficaz, num percurso da sobrevivência (principiantes) para a mestria, para a experiência³¹⁹. Neste trajeto o professor deve compreender que «o aluno é ele próprio o agente da sua educação e formação»³²⁰, num contexto social e quotidiano que sofreu muitas alterações.

Ousado como o santo que busca a Deus em todas as coisas, não nos podemos esquecer da segunda ousadia, a do pecador. Diante destas realidades multifacetadas e das diversas juventudes, o professor não pode colocar-se sobre um pedestal de superioridade, sobretudo no que diz respeito à relação com Jesus. É verdade que deverá existir uma distância entre docentes e discentes, distância que valorize ainda mais a proximidade necessária. Não se trata de estabelecer amizades, mas de conduzir, de mediar um processo, um caminho. Nesse aspeto, voltando a assumir a necessidade de uma vida coerente e experimentada, na relação pessoal com Jesus, a ousadia do pecador ganha um relevo indispensável. Para compreender esta ousadia, recordemos o exemplo do bom ladrão – «Senhor, lembra-Te de mim, quando entrares no Teu Reino» (cf. *Lc* 23, 39-43). O ladrão reconhece em primeiro lugar o seu erro, o seu pecado, pondera o seu peso, não o relativiza e no encontro com Jesus crucificado, confia e lança-se, pede sem saber o que será exigido amanhã ou depois, apenas conhece aquele

³¹⁶ J. KENTENICH, *Linhas fundamentais de uma pedagogia para o educador católico*, 9.

³¹⁷ Cf. *Ibidem*, 9.

³¹⁸ R. ARENDS, *Aprender a ensinar*, 28 (Cf. *Ibidem*, 27).

³¹⁹ Cf. *Ibidem*, 29.

³²⁰ E. VERHACK, «A missão dos educadores cristãos: “Caminhar como árvores”», 99.

passo, aquela ânsia³²¹. Os docentes são chamados a ser ousados na busca de uma qualquer eficácia. O próprio ensino mudou, e muitas vezes os professores acumulam cargos e são mais controlados, perdendo-se a generosidade, dada a exigência de cumprir programas extensos, sem o tempo desejado, para estar atento a cada aluno³²². Contudo, por isso mesmo, a questão da vocação docente purificou-se, dada a necessidade de ser exigente, mas também terno e atento, de forma especial os docentes cristãos, onde se inserem os professores de EMRC³²³: Ousado como o santo, exige também a ousadia do pecador. Como observámos, o pecador será aquele que quer ir mais além, além de si e de suas falhas. Tal só será possível na medida em que, procurar reconhecer a presença de Deus, latente em todos os acontecimentos, em todos os alunos. Assim, um testemunho que reconhece o seu erro e demonstra que o tenta ultrapassar e elevar-se, é fundamental para despertar nos alunos o desejo de ir mais alto, mais longe.

Ao docente pede-se que auxilie o aluno no seu processo de construção, de se fazer Homem livre, mediante uma educação integral. Para os educadores cristãos o sucesso de uma educação íntegra passa assim por serem testemunhos, homens e mulheres de cultura sólida, que encontraram sentido para a vida em Cristo, possuindo uma preciosa chave de leitura para o dia a dia³²⁴. O docente não pode esquecer que a vida é um dom, algo que lhe foi oferecido, o qual ele é chamado a oferecer no génio e beleza da realidade onde se descobre ligado ao outro, num testemunho ativo, realizador, criador e responsável³²⁵. Sempre chamado a uma atitude altruísta que vise o bem dos outros, no «dever de educar os jovens para descobrirem o dom da vida, de os encorajar a desenvolverem a sua identidade e a fazê-lo de maneira responsável»³²⁶. Por esta razão, a EMRC é oferecida a todos os alunos, independentemente da sua pertença e crença religiosa, ou até mesmo descrença, como proposta para o harmonioso crescimento dos alunos³²⁷. Como já mencionámos, não se trata de forçar algo, alguém na vida dos alunos. O objetivo deverá ser possibilitar o contacto, facultando as chaves de leitura que lhes permitam compreender a presença de Jesus no mundo. Tal só será possível se os alunos sentirem que Cristo faz sentido na vida do professor e que o professor é sujeito numa relação pessoal com Cristo, com Deus e não um mero espetador, um académico distante.

³²¹ Cf. J. KENTENICH, *Linhas fundamentais de uma pedagogia para o educador católico*, 10.

³²² Cf. E. VERHACK, «A missão dos educadores cristãos: “Caminhar como árvores”», 100.

³²³ Cf. *Ibidem*, 100-101.

³²⁴ Cf. *Ibidem*, 103.

³²⁵ Cf. *Ibidem*, 103-104.

³²⁶ *Ibidem*, 104.

³²⁷ Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, «Educação Moral e Religiosa Católica: Um valioso contributo para a formação da personalidade», 11.

Como em qualquer outra disciplina, precisamos de ser próximos daquilo que ensinamos, que apresentamos. Nunca nos podemos esquecer que, enquanto educadores, a vida é um dom que nos foi oferecido, onde nos ajudaram a permanecer de pé, um auxílio que não solicitámos, mas garantido nas relações fecundas com os outros³²⁸.

Os nossos alunos, não poucas vezes, são levados a procurar «relações de uma eficácia imediatamente mensurável, relações sobretudo de intercâmbio, nas quais não é necessário comprometer-se do fundo do seu ser»³²⁹. No entanto, os laços que procuramos apresentar, na docência de EMRC, são de carácter não revogável, mesmo no caso de maus resultados, ou seja, laços incondicionais que nos levam a abordar os alunos numa lógica de graça e não de retribuição³³⁰. Esta realidade relacional, onde os jovens procuram resultados imediatos, torna mais árdua a tarefa de apresentar Jesus. De facto, dificilmente se abraça um estranho e, por esta razão não podemos falar de Jesus, de Deus sem termos uma relação próxima com Ele. Uma vez que educar é um ato de amor, é imperativo compreender que «o amor não é, em primeiro lugar, um objetivo a atingir, é a realidade que nos envolve e nos faz viver»³³¹. É esse viver que devemos levar aos alunos, o viver por amor, no amor e em amor. Palpável na relação com Deus, em Jesus, que se realiza na relação com o outro, espaço onde se concretiza a dignidade do homem, «porque o homem torna-se o lugar da realização do amor de Deus»³³². Mas esta realidade é uma percepção nossa, do docente, ou seja, a nossa forma de viver na prática da hospitalidade para com todo o ser humano, cada qual único³³³. Deste modo, não deixa de ser interessante e esclarecedor a comparação de Verhack entre o docente e a árvore³³⁴. Como árvore que cresce lentamente, cujas raízes demoram a aprofundar e a fixar, em todo o múnus docente, ao estabelecer laços e relações.

Este deve ser o caminhar do professor, o movimento paradoxal de árvore, ou seja, através da hospitalidade, ser capaz de se colocar no lugar do outro, sem sair do seu próprio lugar, nas situações concretas de cada dia³³⁵. Este movimento é caracterizado por dois traços essenciais: «por um lado, uma enorme capacidade de aprendizagem [...]. E, por outro lado, o abandono de si mesmo em benefício de uma presença junto de alguém, aqui e agora»³³⁶.

³²⁸ Cf. E. VERHACK, «A missão dos educadores cristãos: “Caminhar como árvores”», 103.

³²⁹ E. VERHACK, «A missão dos educadores cristãos: “Caminhar como árvores”», 105.

³³⁰ Cf. *Ibidem*, 105.

³³¹ *Ibidem*, 106.

³³² *Ibidem*, 106.

³³³ Cf. *Ibidem*, 106.

³³⁴ Cf. E. VERHACK, «A missão dos educadores cristãos: “Caminhar como árvores”», 108.

³³⁵ Cf. *Ibidem*, 109.

³³⁶ *Ibidem*, 109.

Aprender com outro e fazer de si mesmo um dom, é a aplicação concreta do Evangelho, onde somos impelidos a permitir que cada aluno encontre «o seu caminho em direção à sua própria autenticidade, na relação pessoal e na comunidade viva»³³⁷. Mas este amor e hospitalidade não podem carecer de autoridade, aspecto essencial a todos os professores³³⁸.

«Ele, então, lhes disse: “Insensatos e lentos de coração para crer tudo o que os profetas anunciaram! Não era preciso que o Cristo sofresse tudo isso e entrasse em sua glória?” E, começando por Moisés e percorrendo todos os Profetas, interpretou-lhes em todas as Escrituras o que a ele dizia respeito» (Lc 24, 25-27).

Como já pudemos compreender e José Tolentino Mendonça nos apontou, neste episódio muito concreto, o nó do problema não é Jesus, a Sua identidade aparentemente misteriosa – embora clara para o leitor – mas sim a situação daqueles dois discípulos, muito concretos³³⁹. São concretos não pela identidade, apenas nos é indicado o nome de um: Cleófas; mas pela etapa do seu caminho, tornando-se assim «apenas “discípulos” [...], representantes de qualquer discípulo em confronto com a Fé pascal»³⁴⁰. O confronto com o acontecimento da Páscoa, que passa necessariamente pelo evento dramático da crucificação e morte do Senhor, entristece, frustra e até certo ponto endurece os corações desta dupla³⁴¹. Aliás, não é estranho colocarmo-nos no lugar destes discípulos, como não será difícil cruzarmo-nos ao longo das inúmeras aulas e incontáveis encontros, com a mágoa e a revolta relativas a perdas significativas. Revolta tantas vezes dirigida a Deus, pela incompreensão. Impedidos de reconhecer Jesus, os discípulos de Emaús terão de vencer a dureza de coração, fraturante do conhecimento gnosiológico, mas também afetivo, deixando uma leitura embrionária dos acontecimentos vividos³⁴².

Começamos a entender melhor o papel do educador cristão, a sua missão de educar e evangelizar. Não se trata de uma imposição, ou recrutar novos fiéis, mas de testemunhar, com a própria vida, o Evangelho. O nosso papel, enquanto docentes cristãos, seja qual for a

³³⁷ E. VERHACK, «A missão dos educadores cristãos: “Caminhar como árvores”», 110.

³³⁸ «Há uma autoridade interior e outra exterior. Ambas devem estar unidas entre si. Se faltar autoridade interior, a exterior carecerá de alma e por isso não será efetiva. As suas funções serão semelhantes a uma habilidade serão semelhantes a uma habilidade ou artifício. Não chegará a ser fonte de autêntica vida, contradizendo assim o carácter próprio essencial da autoridade. Ter autoridade significa ser autor ou origem de vida transbordante» (J. KENTENICH, *A minha filosofia da educação*, Editorial Patris, Lisboa, 2017, 40).

³³⁹ Cf. J. T. MENDONÇA, *O Tesouro escondido: Para uma arte da procura interior*, 101.

³⁴⁰ J. T. MENDONÇA, *O Tesouro escondido: Para uma arte da procura interior*, 100.

³⁴¹ Cf. *Ibidem*, 100-101.

³⁴² Cf. *Ibidem*, 101.

área, de forma especial a EMRC, não pode ser passar apenas meras informações, mas anunciar com a nossa vida. Na qual a autoridade interior não é senão o amor pedagógico, fonte mais perfeita de vida no campo da educação³⁴³. A vida de qualquer cristão deve ser uma relação de três eixos, no anúncio do Evangelho, na celebração da Salvação e no serviço dos laços de comunhão entre os homens. Estes eixos não se podem, não se devem separar, sob o risco de se transformarem em simples ativismo ou moralismo, um grande desafio para EMRC³⁴⁴.

O homem moderno «depositou a sua fé e confiança na razão, como se esta lhe desfilasse as dúvidas. Lhe transmitisse certezas, apontasse sentidos para o seu trajeto e lhe trouxesse conforto eterno»³⁴⁵. Para tal e à imagem de Jesus, interrogar aqueles com quem nos cruzamos, é uma forma de nos inteirar sobre aquela pessoa concreta, alargando diálogo e estendendo as suas hipóteses, de forma a podermos nos colocar sinceramente em jogo³⁴⁶. Ainda que cheios de (in)certezas os nossos alunos desejam ser escutados por alguém que revele interesse genuíno, num dinamismo em que as questões servem para nos pormos à escuta do outro, não como forma de imposição doutrinária³⁴⁷. Trata-se de se colocar ao serviço³⁴⁸, de tornar claro a cada aluno que estamos ali com eles e para eles. Por isso fazer perguntas é tão importante, pois não encerra de imediato o diálogo, mas promove o aprofundamento daquelas vidas. Trata-se de aguçar o sentido crítico dos nossos alunos, de lhes dar ferramentas para serem reflexivos e ativos, nos diversos momentos de suas vidas. Só encontra resposta quem em primeiro lugar questiona, e nós somos chamados a orientá-los nesse processo «mediante hipóteses e teorias com que [mostremos] não só a coerência da [nossa] doutrina, mas a coerência [da nossa] doutrina com a vida que nos é dado viver»³⁴⁹. Marca do Cristianismo autêntico, o vigor intelectual e sempre crítico, desenvolve-se numa procura constante por entender, compreender inerente ao processo do amadurecimento do cristão em matéria de fé e de prática religiosa³⁵⁰. Trata-se de combater uma certa matematização, que transforma qualidade em quantidade, fragmentária e instrumentalizadora, deformadora das próprias relações humanas³⁵¹.

³⁴³ Cf. J. KENTENICH, *A minha filosofia da educação*, 40.

³⁴⁴ Cf. E. VERHACK, «A missão dos educadores cristãos: “Caminhar como árvores”», 107.

³⁴⁵ E. DUQUE, *Mudanças culturais mudanças religiosas*, 27.

³⁴⁶ Cf. A. MONDA, *Contar Deus hoje: Falar de religião aos jovens*, 68.

³⁴⁷ Cf. *Ibidem*, 69.

³⁴⁸ Cf. *Ibidem*, 70.

³⁴⁹ G. W. HUGHES, *Deus de surpresas*, 45.

³⁵⁰ Cf. *Ibidem*, 46.

³⁵¹ Cf. E. DUQUE, *Mudanças culturais mudanças religiosas*, 28-29.

3.2. Mediar por meio de uma pedagogia da vinculação

Aos discípulos de Emaús, Jesus reconduz as suas vidas e possibilita que O reencontrem. Jesus insere-se naquele caminho, nas suas vidas, e depois de os questionar, de os escutar, então recorda toda a história da Salvação. Jesus narra-Se a Si mesmo, na história da Salvação, sem Se dar por garantido, explica-Se, numa etapa fundamental para a conversão dos dois discípulos - «Não nos ardia o coração, quando Ele nos falava pelo caminho e explicava as Escrituras?» (cf. *Lc 24, 32*)³⁵². Esse ardor gerará nos discípulos, previamente frustrados, o desejo de que o forasteiro permaneça com eles³⁵³. Uma hospitalidade que ambos sentiram na caminhada partilhada, onde o desconhecido Jesus, não se intromete indesejadamente. Faz-Se presente, interessa-Se por cada um, escuta-os e, portanto, recebe-os em Si. Tal acolhimento permite que eles o escutem, sem preconceito ou barreiras, e assim sintam o coração a acender. Como consequência do acolhimento inicial, eles recebem-nO em sua casa, à mesa, onde a revelação definitiva de Jesus acontecerá – aqui a ação passa exclusivamente para Jesus, que passa de forasteiro a anfitrião, no partir do pão (cf. *Lc 24, 30*)³⁵⁴. Eles que estavam longe, em fuga, estão agora aptos para regressar para junto dos restantes Apóstolos e discípulos e testemunhar (cf. *Lc 24, 34*)³⁵⁵.

Um fogo só se acende por contágio direto, assim, o educador, antes de contactar com os alunos, deve ele estar contagiado por esse fogo que deseja acender, pois os alunos esperam uma paixão sincera, não apenas uma *performance*, e são capazes de as distinguir³⁵⁶. A palavra narrada e a experiência de fé devem ser uma só na figura do docente, como o foi em Jesus. Só quando o adulto se coloca em jogo realmente, poderão os mais jovens corresponder, iniciando-se uma relação humana de verdade, coração da verdadeira educação³⁵⁷. Aliás, face a uma crise na transmissão hereditária, onde os alunos já não são, na maioria das vezes, portadores de uma fé transmitida na família, colocar-se realmente em jogo passará por anunciar Jesus pela primeira vez.

A nossa reflexão em torno das “novas adolescências” que habitam a atualidade da pós-modernidade, alertou-nos para o facto de existir um cansaço significativo, um autêntico *burnout* proveniente da busca por sentido pessoal e coletivo. Esta procura desenvolve-se num

³⁵² Cf. J. T. MENDONÇA, *O tesouro escondido: para uma arte da procura interior*, 104.

³⁵³ Cf. *Ibidem*.

³⁵⁴ Cf. J. T. MENDONÇA, *O tesouro escondido: para uma arte da procura interior*, 105.

³⁵⁵ Cf. *Ibidem*, 106.

³⁵⁶ Cf. A. MONDA, *Contar Deus hoje: Falar de religião aos jovens*, 77.

³⁵⁷ Cf. *Ibidem*.

ritmo elevadíssimo, onde, efetivamente, as relações ganharam contornos de transações comerciais, de consumo e mera satisfação pessoal, contrastando com a proposta específica do Evangelho. Em Jesus pudemos observar uma particular arte e cuidado pedagógicos, uma escuta atenta do outro que permite ao Senhor mergulhar na sua vida, para o conduzir na descoberta de si mesmo, amado e desejado. É a lógica do amor. Amor dado, compreensível apenas como milagre, como experiência de beleza excepcional, avassaladora, que não pode ser por nós inventado, nem apressado³⁵⁸. Se queremos operar uma pedagogia nova, fundada e concretizada a partir das relações, este ponto é fundamental: o outro é sempre outro, que devo receber como dom. Reduzir o outro «à “necessidade” seria uma profanação cínica do amor pelo egoísmo; só no reconhecimento da pura graça do ser-amado pode o amante expressar a sua cumulação por tal amor»³⁵⁹.

Enquanto educadores cristãos, a nossa missão é procurar despertar os nossos alunos: abri-los para si mesmos e para o outro enquanto dom. Devemos ser os primeiros a nos abeirarmos deles, inteirando-nos de forma honesta e real. A relação deve tornar-se palco da caminhada de cada aluno, onde nós seremos apenas condutores e companheiros e não juízes das suas decisões³⁶³. Portanto, será necessária uma escuta atenta, para acompanharmos eficazmente aquelas vidas. O coração do homem clama profundamente por Deus, que por Sua vez o escuta e se aproxima dele. Desde o início, Deus procura encontrar-se com o homem, quando chama por Adão, «pedindo de tal modo a sua colaboração que não termina a sua criação, mas deixa-a aberta»³⁶⁴. Existe, na própria relação, entre Deus e o homem, uma colaboração, uma cocriação. O dinamismo é o da doação, do serviço pelo bem do outro. Então, como devemos nós (re)educar para uma relação oblativa? Como devemos nós promover relações saudáveis, sem que pareça um exercício infantil de verdadeiro ou falso, certo ou errado? Será possível, diante de todo o materialismo emergente, instrumentalizador do outro, promover o cuidado pelo outro, o respeito e a doação?

A teoria da vinculação, associada aos estudos e trabalhos exploratórios de John Bowlby e Mary Ainsworth³⁶⁵, investiga a qualidade das interações afetivas na família e a importância das experiências precoces de separação, privação e perda no desenvolvimento

³⁵⁸ Cf. H. U. von BALTHASAR, *Só o amor é digno de fé*, 54.

³⁵⁹ H. U. von BALTHASAR, *Só o amor é digno de fé*, 55.

³⁶³ Cf. A. MONDA, *Contar Deus hoje: Como falar de religião aos jovens*, 89.

³⁶⁴ Cf. *Ibidem*, 90.

³⁶⁵ Para uma compreensão geral destes estudos pioneiros baseamo-nos nas análises realizadas na dissertação de mestrado de Filipa Vieira (cf. F. VIEIRA, *Avaliação da representação das relações íntimas*, 4-15) e no artigo de investigação de Jonathan Hart, Alicia Limke e Philip Budd (cf. J. HART, A. LIMKE, P. R. BUDD, «Attachment and Faith Development», *Journal of Psychology and Theology* 38/2 [2010] 122-128).

psicossocial da criança³⁶⁶. Para Bowlby, a figura da mãe, como principal cuidadora na infância, que atende às várias necessidades e aos sinais de angústia e medo, torna-se uma base segura e um refúgio seguro, de onde a criança definirá comportamentos de vinculação³⁶⁷. Deste modo, a figura do cuidador, torna-se uma figura de vinculação, essencial para o desenvolvimento psicológico do indivíduo, «realçando a necessidade humana universal de estabelecimento de uma relação de proximidade capaz de proporcionar segurança e proteção ao longo da vida»³⁶⁸. Esta figura, tida como física e psicologicamente mais forte, capaz de lidar, mais eficazmente, com as dificuldades sentidas, torna-se um ponto de partida e de retorno na exploração do mundo, mediante uma série de fatores avaliados pela própria criança³⁶⁹. A figura de vinculação assume-se enquanto base segura, quando a criança se sente segura e tranquila, preparada para explorar o meio; diante de situações de ameaça, de perigo, a criança ativa um comportamento de vinculação, focando a sua atenção na procura de contacto com a figura de vinculação, agora percecionada como refúgio seguro³⁷⁰. As noções de base segura e refúgio seguro, são essenciais para a compreensão da teoria da vinculação.

Ainsworth, por sua vez, ao desenvolver as hipóteses de Bowlby – a partir do seu sistema da Situação Estranha, classificando as reações de perda e reencontro entre criança e mãe – identifica três padrões de vinculação nas crianças:

- Seguro – As crianças apresentaram angústia com a partida das mães, mas sentem-se reconfortadas com o seu regresso;
- Inseguro-Ambivalente – As crianças apresentaram angústia tanto na partida, como no regresso das mães;
- Inseguro-Evitante – As crianças demonstraram-se desinteressados face à partida e retorno das mães³⁷².

Estas análises permitiram observar de que forma a criança se posiciona face à figura de vinculação, de que modo a perceciona e se sente segura com ela. É algo deveras interessante, até mesmo para a perceção da vinculação a Deus. Esta pode acontecer para compensar vínculos prévios falhados, desenvolvendo-se muito à semelhança das relações de vinculação

³⁶⁶ Cf. F. VIEIRA, *Avaliação da representação das relações íntimas*, 5.

³⁶⁷ Cf. *Ibidem*, 5-7; cf. J. HART, A. LIMKE, P. R. BUDD, «Attachment and Faith Development», 122.

³⁶⁸ F. VIEIRA, *Avaliação da representação das relações íntimas*, 7.

³⁶⁹ Cf. *Ibidem*, 7-8.

³⁷⁰ Cf. *Ibidem*, 8-10;

³⁷² Cf. J. T. HART, A. LIMKE, P. R. BUDD, «Attachment and Faith Development», 122; F. VIEIRA, *Avaliação da representação das relações íntimas*, 10-11.

que os indivíduos já estabeleceram e viveram no passado³⁷³. Compreender de que forma os sujeitos se posicionam face a determinadas relações é essencial, sobretudo na construção de uma nova relação com eles. Hart, Limke e Budd, no seu artigo de investigação, apontam outras investigações que desenvolvem o sistema, a partir de Ainsworth, na proposta de um modelo de quatro categorias, em torno das vinculações dos adultos³⁷⁴:

- Segura – o sujeito apresenta uma visão positiva de si e do outro;
- Repúdio – o sujeito demonstra uma visão positiva de si, mas negativa do outro;
- Preocupado – o sujeito apresenta uma visão negativa de si e uma visão positiva do outro;
- Temerosa – o sujeito demonstra uma visão negativa de ambos, de si e do outro.

«Em síntese, Bowlby [...] considera o comportamento de vinculação como uma componente essencial do sistema comportamental humano, a par, por exemplo, do comportamento sexual e do comportamento alimentar, tendo como função biológica a proteção, não só na infância, mas ao longo do ciclo de vida. A vinculação manifesta-se pelo sentimento de segurança que a figura de vinculação deverá proporcionar, pela procura de proximidade com essa figura, em particular em situações de ameaça, ou perigo, e pelas reações de protesto face à separação da figura de vinculação e de alegria perante situações de reaproximação»³⁷⁵

O desenvolvimento psicológico e a identidade são processos dinâmicos, incontornáveis no bem-estar humano, proveniente das interações consigo próprio, com os outros e com o mundo que o rodeia³⁷⁶. A procura de sentido, por parte dos nossos alunos, estrutura-se nestes comportamentos de vinculação, atualmente muito centrados na virtualidade, promotora de outro tipo de seguranças, como a distância entre dispositivos. É curioso, pois a busca de conforto parece não estar imediatamente associada ao outro, enquanto próximo, aquele que está perto de mim, mas sim ao distante, ao anónimo, ao desconhecido. O que parece contrariar alguns estudos exploratórios sobre o que nos move na busca de conforto³⁷⁷. As relações que deveriam ser estruturantes de vínculos, são as mais afetadas na atualidade, como

³⁷³ Cf. J. T. HART, A. LIMKE, P. R. BUDD, «Attachment and Faith Development», 123.

³⁷⁴ Cf. *Ibidem*.

³⁷⁵ F. VIEIRA, *Avaliação da representação das relações íntimas*, 12.

³⁷⁶ Cf. A. CAETANO, «Dinamismos psicossociais de identificação», *Theologica* 49/1 (2014) 91.

³⁷⁷ «Os estudos de Harlow com macaquinhos Rhesus (nos anos 50 do século XX), tornaram mais evidente para Bowlby a importância de variáveis como o conforto, a proximidade com a figura materna e os laços sociais estabelecidos. Nessas experiências os macaquinhos recém-nascidos eram retirados às mães e colocados em gaiolas, onde havia uma “mãe de arame” (com um biberon) e uma “mãe de pelúcia”. A dúvida era se os recém-nascidos eram movidos pelo alimento ou pelo conforto. Claramente pelo conforto, uma vez que, durante todo o dia, ficavam agarrados à “mãe de pelúcia”, só procurando a “mãe de arame” para se alimentarem» (A. CAETANO, «Dinamismos psicossociais de identificação», 93).

podemos observar cada vez mais, em praticamente todas as salas de aulas. Famílias destruídas pelo divórcio, por exemplo, são o caso mais comum. A relação de base, agora fraturada, vê-se reconfigurada inúmeras vezes – seja por novas núpcias, relações ou encontros fortuitos. Reconfigurações que não produzem necessariamente estabilidade e que, em diversos casos, são provenientes de uma tentativa do adulto se sentir jovem, como já referimos. Estas, entre outras, são algumas das diversas situações que complexificam o papel do docente, como já pudemos observar.

Se «o estabelecimento de vínculos emocionais, capazes de proporcionar segurança e proteção ao longo da vida, é definido como uma necessidade básica, a partir da qual o indivíduo vai conhecendo o mundo, os outros e a si próprio»³⁷⁸, então é claro que, compreender os sistemas de vinculação torna-se indispensável a qualquer docente. A pedagogia de Schoenstatt, do Padre Joseph Kentenich, por exemplo, procura assimilar estas teorias de forma prática e com o aprofundamento de fé. Assim, na sua pedagogia das vinculações e da aliança, admite que as relações entre educador e educando devem ser profundas entre ambos, estando o educador «inteiramente patrizado no sobrenatural»³⁷⁹. O apego pessoal permite ao educador uma compreensão que eleva, ou seja, uma capacidade de formar e elevar o educando, crendo no bem inerente ao mesmo, na sua natureza e missão³⁸⁰. Somos educadores, com a tarefa de promover liberdades responsáveis que, nas encruzilhadas do caminho, saibam optar com inteligência e sensatez, inspirando um respeito amoroso no desenvolvimento de bons hábitos³⁸¹. A nossa missão não é de impor, mas escutar, aconselhar e acompanhar cada aluno. Não podemos entrar na sala e atirar a doutrina para cima dos alunos, é preciso ajudá-los a (re)conhecer a beleza extraordinária do Mistério – o seu próprio mistério, o do mundo e o de Deus – fazer com que se apaixonem³⁸².

É a pedagogia atenta e próxima de Deus e, conseqüentemente, de Jesus, sempre com o cuidado pelas situações concretas de cada um. Revela-se, pouco a pouco, tomando a iniciativa misericordiosa de se dar a conhecer, começando por conhecer o Homem. Foi o exemplo concretizado nos excertos do Evangelho que refletimos. Em cada um deles, o Senhor vai-se revelando, à medida que se inteira da vida de cada discípulo, para então se revelar plenamente, já com morada no coração deles. É desse encontro que surge o ímpeto, no qual se

³⁷⁸ A. CAETANO, «Dinamismos psicossociais de identificação», 93.

³⁷⁹ J. KENTENICH, *Linhas fundamentais de uma pedagogia para o educador católico*, 44.

³⁸⁰ Cf. *Ibidem*, 45.

³⁸¹ Cf. PAPA FRANCISCO, *Exortação Apostólica Pós-Sinodal Amoris Laetitia*, Paulinas Editora, Prior Velho, 2016, 261-267.

³⁸² Cf. A. MONDA, *Contar Deus hoje: Como falar de religião aos jovens*, 91-92.

levantam, correndo a anunciar o Senhor. Trata-se de um encontro transformador, vivo e vivificante, sincero e profundo. Também nós, enquanto docentes, somos chamados a este percurso, a ir ao encontro destes jovens em cada aula, sem fazer desse espaço uma declamação poética da fé, porque a sua gramática não é da fé, numa grande maioria dos casos. Uma aproximação pelo real, pela situação concreta de cada vida, de cada aluno, é aí que Jesus se fará presente em cada o caso. Por isso, será daí que devemos, também, nos abeirar. Claro que, sem a pretensão de ocupar o lugar de Jesus, muito menos de tomar decisões de caminho por eles. A nossa lógica deverá sempre ser a da relação, o que poderá ser difícil diante das relações instrumentalizadas, virtualizadas, voltando-nos para o belo que nos é oferecido gratuitamente, todos os dias, numa reorientação do olhar³⁸³.

Hoje temos de compreender o facto de a fé ser algo duplamente estranho, para muitas pessoas, simultaneamente irrelevante, incapaz de conferir sentido à existência, e é não experimentada, extrínseca, pois, à vida dessas mesmas pessoas³⁸⁴. A irrelevância é fruto da in experiência da fé – quer na prática do indivíduo, quer na transmissão da qual seria recetor. Ou seja, se existe uma crise de transmissão, associada a perda dos vínculos entre populações e Igreja, onde se inserem as famílias que seriam transmissoras, existe necessariamente uma crise das práticas religiosas tradicionais. De facto, a «“promessa” que dá conteúdo à crença remete para um parceiro ou a uma realidade externa [...] uma relação fiduciária instauradora da comunicação “destinador-destinatário” [...] que envolve os actantes»³⁸⁵. Como já havíamos observado anteriormente, a religião tem de ter por base uma relação, sem a qual não haverá o necessário diálogo. A necessidade de uma relação, promotora de diálogo, confere algo essencial ao destinatário: um testemunho pessoal. Um pressuposto na transmissão da fé é a vivência da «experiência real de confiar em Deus, de o procurar, de precisar dele»³⁸⁶. Nas permutas associadas a esta relação, surgirá o momento em que a prática religiosa poderá ser explicada, por exemplo, oferecendo informação e significado da mesma, potenciando que o destinatário não se sinta um *outsider*, numa qualquer *performance*³⁸⁷.

Os nossos alunos andam à procura de sentido, estão em contacto com o que a socióloga D. Hervieu-Léger, designou de «religioso em movimento», modelo em que a figura do

³⁸³ Cf. J. C. BEYTÍA, «Youth culture and its challenges», 21.

³⁸⁴ Cf. C. S. CARVALHO «A experiência religiosa dos adolescentes», 412.

³⁸⁵ A. TEIXEIRA, *Entre a exigência e a ternura: uma antropologia do habitat institucional católico*, Paulinas Editora, Lisboa, 2005, 37-38.

³⁸⁶ FRANCISCO, *Exortação Apostólica Pós-Sinodal Amoris Laetitia*, 287.

³⁸⁷ Cf. *Ibidem*, 436.

«peregrino» é o tipo ideal³⁸⁸. Se a opção é agora pessoal, isto requer algum tipo de experiência³⁸⁹ e as vias de descoberta da proposta cristã têm de se adaptar a cada educando, evitando as receitas já elaboradas, dando lugar ao testemunho que se impõe por sua beleza³⁹⁰. A partir da teoria da vinculação, percebemos a necessidade de nos aproximarmos dos alunos como base segura, da qual poderão explorar um novo mundo. A nossa pedagogia que quer «dizer Deus» por meio da relação, da vinculação, deve ser a da aliança. Deus sai de si mesmo, vem ao nosso encontro, procura pessoas a quem possa amar, criadas para o Seu amor, para O amarem e aquilo que Ele ama³⁹¹. «Dizer Deus» aos alunos não deverá ser uma imposição, mas a promoção de um encontro entres eles. Tal só será possível se na nossa vida de educadores cristãos, transparecer uma experiência de fé viva, interiorizada e praticada, visível. O nosso papel será ajudá-los a ver esta relação como possível e real, como base segura, de onde poderão aventurar-se ao encontro de algo mais, mediante as suas decisões livres.

3.3. Uma história viva: construção de um quinto Evangelho

Ao longo do nosso Relatório, pudemos averiguar que, para se «dizer Deus» em sala de aula, é imperativo compreender as «novas adolescências» de hoje, num panorama socio-cultural específico e à procura de sentido num turbilhão de hipóteses. Portanto, depois de abordarmos essas questões, é necessário tentar promover um «como?», um «de que modo?».

O próprio Jesus se aproximou das gentes pelo narrar, contar, interpelando cada um que o ouvia. As parábolas foram o sinal mais significativo desta arte de ensinar, educar e conduzir. Mas também a delicadeza de como se abeirou de cada um, para o escutar, inteirando-se da sua história, para depois então se dar a conhecer, é também um contar, narrar. Portanto, a narrativa torna-se lugar de relação e um espaço essencial para se dizer Deus.

Assim sendo, pareceu-nos propício que, a conclusão prática deste estudo, ou seja, a proposta de uma atividade prática fosse o desenvolvimento de uma história viva. Viva, pois, será construída pelos alunos, por suas questões e forma de resolver determinadas situações mais ou menos quotidianas. Partindo, também, de uma atenção particular a cada aluno, uma vez que todo o trabalho se desenvolverá em grupo, promovendo também o dinamismo das relações, bem como o dinamismo pessoal.

³⁸⁸ Cf. D. HERVIEU-LÉGER, *O Peregrino e o convertido: A religião em movimento*, 109.

³⁸⁹ Cf. C. S. CARVALHO, «A experiência religiosa dos adolescentes», 415.

³⁹⁰ FRANCISCO, *Exortação Apostólica Pós-Sinodal Amoris Laetitia*, 288.

³⁹¹ Cf. J. KENTENICH, *Linhas fundamentais de uma pedagogia para o educador católico*, 47.

O cardeal Van Thuan, pregador dos exercícios espirituais da Cúria Romana em 2000, deixa-nos, com grande beleza e simplicidade, algumas pistas para a importância da narrativa na própria História pessoal³⁹³. Enquanto educadores cristãos, somos sujeitos de uma História milenar, uma História de Amor entre Deus e o Seu povo. A consciência desta pertença torna todo o Mistério de Deus, para nós, algo de incrivelmente belo, significativo e palpável: somos parte fundamental dessa História, desse Amor. Compreendermo-nos parte de algo maior do que nós, deve tornar-nos mais humildes, mas conscientes do nosso sentido. Claro está, este é um dado para quem se compreende parte desta jornada da vida, conduzida por Deus. No entanto, se a educação deve ser um “apanhar de surpresa”, um espantar para a beleza e grandiosidade da vida, auxiliar os alunos a compreender que são parte de algo maior, deverá ser o ponto de partida. O “tu interessas-me” deve ser percebido de modo intenso: “tu interessas-me, mesmo no meio de todos; sim, tu”. Pois, o «amor possui sempre um sentido profunda compaixão, que leva a aceitar o outro como parte deste mundo, mesmo quando age de modo diferente daquilo que eu desejaria»³⁹⁴. Trata-se de nos deslocarmos na lógica do amor cristão, longe da arrogância, ou da tentativa de dominar o outro, mas no dinamismo do serviço pelo outro³⁹⁵. Demonstrarmos interesse por aquele aluno, por aquela aluna, na sua situação particular e única, é sinal de atenção e carinho, de alguém que deseja deles mais do que um resultado académico, mas essencialmente o seu bem. Para «dizermos Deus», por meio de uma relação de vinculação, temos de partir do amor, pois «para vislumbrar a glória do amor, requer-se um amor (incoativamente sobrenatural)»³⁹⁶

Tendo tudo isto em conta, a nossa proposta gira em torno de um novo percurso contínuo, promotor do encontro com os alunos e entre os alunos. Uma proposta na qual eles possam ser construtores do itinerário da EMRC. Não é o nosso objetivo redefinir o programa, mas torná-lo mais prático, envolvendo muito mais os alunos, operacionalizá-lo de forma mais adequada, tendo em conta os contextos que foram abordados. De uma forma geral, o processo estará assente em três pilares fundamentais:

³⁹³ «“Genealogia de Jesus Cristo, filho de David, filho de Abraão...” (Mt 1, 1) [...]. Quando proclamamos este trecho evangélico na liturgia, não é raro sentirmos um certo embaraço. Alguns consideram a literatura deste texto como um exercício sem significado, quase sendo uma repetição maçadora. Outros lêem-no à pressa, tornando-o incompreensível para os fiéis; outros abreviam-no, omitindo alguns pedaços. Para nós asiáticos, e em particular para mim que sou vietnamita, a recordação dos nossos antepassados tem um grande valor [...]. Através da genealogia apercebemo-nos de pertencer a uma história que é maior que nós. E aprendemos com maior verdade o sentido da nossa própria história» (F. X. N. VAN THUAN, *Testemunhas da esperança: Exercícios espirituais realizados com a presença de S. S. João Paulo II*, Gráfica de Coimbra, Coimbra, 2000, 14).

³⁹⁴ FRANCISCO, *Exortação Apostólica Pós-Sinodal Amoris Laetitia*, §92.

³⁹⁵ Cf. *Ibidem*, §98.

³⁹⁶ H. U. von BALTHASAR, *Só o amor é digno de fé*, 59.

- I. **Acolher:** Seja na sala de aula, nos minutos iniciais, seja nos intervalos. O nosso olhar deve ser atento, no escutar cuidado, sem nunca invadirmos a privacidade do aluno;
- II. **Narrar/Escutar:** Não é possível «dizer Deus» sem O escutar, ou compreender a Sua mensagem, a Sua forma de agir, de se abeirar e inteirar. Por isso, o encontro com a narrativa bíblica será também indispensável, no panorama das relações. Cruzar os nossos alunos com os gestos de Jesus, de uma forma muito particular, aqueles gestos que anunciam a possibilidade de nova humanidade.
- III. **Discernir:** Será neste ponto que se construirá a história propriamente dita. Apresentando alguns casos – provenientes de acontecimentos reais de cada aluno, ou da leitura do Evangelho – os alunos terão de “resolvê-los”, em grupos.

Há a necessidade de promover o espaço crítico dos alunos, uma vez que «da natureza da verdadeira fé faz parte confiar que Deus age em todas as coisas e que não existe questão alguma que não diga respeito ao âmbito da indagação inerente à religião»³⁹⁷. A criação deste espaço em sala de aula parece-nos algo propício. Trata-se de uma tentativa conduzida de levantar, nos jovens, questões importantes, associadas a diversas situações do seu dia a dia, bem como situações que possam parecer distantes, mas sempre como confronto importante. Um simples olhar atento, poderá levar o docente a descobrir, nos primeiros minutos de aula, um tema, ou problemática interessante para ser explorado, na construção da História Viva. O cardeal Van Thuan, como observamos nos textos dos exercícios espirituais *Testemunhas da Esperança*, também encontra um modo deveras interessante, para abordar Jesus: dizendo que ama os “defeitos” de Jesus e explicando-os³⁹⁸. De uma forma cuidada, «é preciso explicar, de modo compreensível, com terminologia escolástica, mas com palavras simples do Evangelho»³⁹⁹.

3.3.1. Articulação com o Programa de EMRC e objetivos

A segunda unidade letiva do 9.º ano, *Deus, o grande Mistério*, encontra-se integrada entre duas unidades letivas: a primeira acerca da dignidade da vida humana, e a terceira sobre

³⁹⁷ G. W. HUGHES, *Deus de surpresas*, 46.

³⁹⁸ Cf. F. X. N. VAN THUAN, *Testemunhas da esperança*, 24-31.

³⁹⁹ *Ibidem*, 24.

o projeto de vida. Mesmo tendo em conta a liberdade de cada docente no processo da planificação, particularmente na escolha da ordem das UL, não é difícil contemplar um fio condutor entre as três. Se o fizermos a partir do grande Mistério, é possível aprofundar e potenciar o significado da dignidade de cada ser humano, e compreender que para muitos, a leitura do mundo a partir da fé é indispensável para projetar o futuro.

Contudo, de acordo com o que analisámos no primeiro capítulo, a ausência de metas curriculares, relativas à Ética e Moral, nesta UL, dificulta uma articulação natural, e surge como uma oportunidade perdida. Relativamente ao domínio da Ética e Moral, no 9.º ano do ensino básico, surgem apenas as metas M) na UL1, e a Q) na UL1 e UL3. Por esta razão, a nossa atividade ao envolver os alunos com narrativas do Evangelho, num exercício de atualização, possibilitará a integração de metas deste domínio, nomeadamente:

M. Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano;

N. Promover o bem comum e o cuidado do outro;

O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo⁴⁰⁰.

O confronto entre o Evangelho e o quotidiano, neste exercício de atualização, permitirá a concretização destas metas, pelos menos na atividade proposta. Deste modo, a articulação acontecerá naturalmente, quando diversas situações das suas vidas forem revistas à luz do Evangelho. O modo como Jesus se relaciona com o ser humano aprofunda o reconhecimento da dignidade de todo o ser humano, bem como as vidas transformadas por Ele poderão elucidar projetos de futuro. Claro que, neste exercício muito concreto, a mediação do docente será indispensável, na compreensão do tecido que é a Sagrada Escritura, onde se inserem os Evangelhos, bem como na sua interpretação e vivência pela Tradição da Igreja. Ou seja, ajudar os nossos alunos a compreender o contexto das narrativas, sempre da forma mais simples e eficaz possível.

Podemos então afirmar que, a atividade proposta, terá dois objetivos principais:

- a) A introdução de metas específicas do domínio da Ética e da Moral, no contexto da UL 2 do 9.º ano do ensino básico. Assim, procuraremos amadurecer a responsabilidade de cada aluno, perante a pessoa, a comunidade e o mundo, a partir do agir ético cristão, em diversas situações do dia a dia – metas M), N) e O).

⁴⁰⁰ Cf. SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 71.

- b) Possibilitar aos alunos um contacto com diversas narrativas do Evangelho, num exercício de leitura e construção, de modo a poderem compreender estes textos como potenciais chaves de leitura para a vida. Estas chaves de leitura poderão servir como pistas para o dia a dia, ou para um projeto de futuro.

Encontrar sentido para o agir humano, tendo por base as narrativas bíblicas, será um exercício importantíssimo para os nossos alunos, tantas vezes distantes desta realidade. A descoberta de chaves de leitura para a vida, tendo por base estes textos, não é exclusiva de uma pessoa, tornando-se um lugar de grandes descobertas. Todo o ser humano poderá ler e descobrir algo de significativo para a sua vida, de modo a deixar-se interpelar por isso e até mesmo orientando o seu futuro. Deste modo, tendo em conta a temática trabalhada, serão essenciais as relações de cada elemento do grupo com os outros e o seu envolvimento pessoal, sobretudo na exploração dos temas bíblicos. Procuraremos possibilitar uma forma dos alunos mergulharem em textos bíblicos, não só analisando o texto em si, mas também visando a sua atualização, para demonstrar o Cristianismo como possível chave de leitura para a vida, mas também como relação.

3.3.2. Operacionalização e avaliação da atividade

A operacionalização da nossa atividade baseia-se na construção de uma narrativa que, por ser realizada em grupos, será partilhada pelos alunos e pelo docente. Deslocando-nos de alguns lugares comuns à lecionação e problematização de conteúdos programáticos, queremos envolver os alunos num percurso do qual serão, também, construtores. Através de da leitura e análise de excertos do Evangelho, os alunos deverão, entre si, desenvolver uma atualização desse excerto, de acordo com o seu quotidiano. Estas poderão ser simples cenários hipotéticos, com uma gramática que lhes seja familiar, a partir de uma análise mais detalhada do Evangelho.

Porque o estabelecimento de vínculos, promotores de segurança e proteção, é essencial para o desenvolvimento da pessoa, de uma forma particular no que concerne à exploração do mundo, a nossa proposta desenvolver-se-á por grupos. Cada membro do grupo deverá intervir na construção da narrativa, de uma forma específica, através de uma personagem de sua autoria. Desta forma, será possível perceber se o aluno está motivado, qual o seu ponto de vista diante da questão colocada, mas também como desenvolverá o que os restantes colegas realizaram antes. Na base deste tipo de trabalhos, cada autor tem um prazo, tendo de

passar o texto ao próximo depois de ter escrito o seu parágrafo; o próximo deverá continuar imediatamente de onde o autor anterior terminou.

O docente deverá começar por formar, ele mesmo, os grupos, por ser mais eficiente e evitar que algum aluno se sinta colocado de parte, esquecido. Para poder formar os grupos de forma justa, o docente deve possuir algum conhecimento dos discentes, de modo a perceber quais os alunos que são motores, os que colaboram bem entre si e aqueles mais desmotivados. Deste modo, os grupos serão multifacetados, mas eficientes e ativos, equilibrados. Ao docente caberá a missão de continuamente, de acordo com o plano que estipular, alimentar os grupos com casos e temas, para que possam explorar o programa de EMRC com autonomia, mas sempre apoiados. Uma atividade nestes moldes terá variadas possibilidades de operacionalização, algumas delas que funcionarão melhor fora de sala de aula.

Esta preparação prévia, será apresentada aos alunos, inserida na apresentação geral da atividade. Depois de conhecerem a atividade e que esta se desenvolverá ao longo do ano, devem ser apresentados os prazos. Cada aluno deverá criar uma personagem e um pseudónimo que os identifique no seio do grupo. O grupo tornar-se-á uma base segura e um refúgio seguro, seja para a exploração do tema a tratar, ou na discussão do desenvolvimento a prosseguir e mesmo quando os temas puderem ser mais pessoais. De modo a compreender o que pretendemos, analisaremos os passos fundamentais deste projeto:

- **Construção prévia de grupos equilibrados:** Esta ação, como verificámos, requer algum conhecimento prévio e de contacto com os alunos de cada turma. Podemos até definir, através da observação de sala de aula, o tipo de alunos:
 - Alunos “motor” – aqueles que se demonstram mais empenhados, mas também apresentam um carisma natural, capazes de estimular o progresso da atividade;
 - Alunos “distantes” – aqueles que estão dispersos, seja pela desatenção pessoal, ou por serem mais agitados em sala de aula, até mesmo desmotivados.
 - Alunos “introvertidos” – os que passam despercebidos, são mais silenciosos, menos participativos, mas que executam as tarefas.

Deste modo, um grupo de 3 ou 4 elementos, deverá ter um aluno motor e um mais disperso que, por sua vez, serão equilibrados por um ou dois alunos mais introvertidos, embora trabalhadores. Este trabalho deverá ser feito fora de sala de aula e permitirá que nenhum aluno fique de fora, sentindo-se excluído, pois todos terão grupo no arranque da atividade.

- **Apresentação simples, mas detalhada da atividade:** Quais os moldes em que esta se vai desenvolver, a sua periodicidade e o facto de ser avaliação continuada. Os grupos serão apresentados neste momento, de modo a que os alunos possam já começar a envolver-se. Este momento deve cingir-se a uma aula apenas.
- **Criação das personagens de cada elemento do grupo:** Cada grupo, depois de apresentada a atividade, deverá reunir e começar a desenvolver as suas personagens. Como queremos desenvolver uma narrativa partilhada, será importante que cada personagem transporte em si traços pessoais do aluno criador. Neste momento cada grupo poderá escolher um nome, bem como deverá eleger um porta-voz (será possível uma eleição em autonomia, ou, se o docente achar melhor, ser o próprio a escolher no momento da criação dos grupos). Caso o tempo seja escasso, este passo poderá ser feito fora de sala de aula, à responsabilidade de cada grupo.
- **Moldes do trabalho:** A atividade desenvolver-se-á num sistema de três aulas – na primeira aula, cada grupo deverá analisar o episódio do Evangelho, os intervenientes, as situações expostas e a forma de Jesus intervir; na segunda aula, depois da análise anterior, cada grupo deverá atualizar o que leu na Sagrada Escritura; por fim, na terceira aula, depois de analisar as produções de cada grupo, o docente explicará pela hermenêutica bíblica o texto tratado.

O desenvolvimento a partir do Evangelho parece-nos fundamental para a construção desta atividade, uma vez que, a problemática de como «dizer Deus», nasce no âmago da UL 2, do 9.º ano, *Deus, o Grande Mistério*. Ao longo desta reflexão tornou-se claro que o ser humano se desenvolve mediado por relações, de forma particular aquelas que estruturam vínculos. Esta constatação, aliada à noção de que a fé cristã se desenvolve como uma relação viva, sublinha o facto de que «dizer Deus» ganha relevância através de relações de base segura, que facilitem a exploração.

O confronto com episódios bíblicos, como certas parábolas e encontros de Jesus, parece-nos essencial, para que os jovens alunos possam descobrir a profundidade e a forma de praticar destes.. Por esta razão, o momento de exposição hermenêutica dos textos, será o último momento do sistema de três aulas. Em primeiro lugar serão os alunos a analisar o texto, para depois o atualizar. A análise deverá ser mediada não por uma grande exposição, mas por um exemplo prático – aqui o docente deverá escolher um momento do Evangelho e apresentá-lo à turma, com a sequência que estes deverão seguir no seu trabalho. A mediação poderá acontecer nos seguintes moldes:

- **Aula I** – 45 min.
 - Será entregue a cada grupo o episódio bíblico a ser analisado: **5 min.** (Cada grupo receberá o mesmo episódio, pois é importante confrontar as diferentes ideias e conclusões);
 - Cada grupo deverá ler o episódio com calma e atenção, sublinhando as palavras que não compreendem, as afirmações mais relevantes e o que cause espanto: **10 min.** (cada elemento deverá ter uma cópia da passagem bíblica);
 - Depois, a análise do texto será mediada por um conjunto de simples questões: **25 min.**
 - ✓ **Quais os intervenientes/ personagens deste episódio?**
 - ✓ **Qual a(s) questão(-ões) que são tratadas/ levantadas?**
 - ✓ **Qual a situação de** (inserir qualquer personagem aqui que não seja Jesus)?
 - ✓ **De que forma Jesus interveio junto das restantes figuras?**
 - ✓ **Quais os gestos concretos de Jesus?**
 - Por fim, os alunos deverão guardar os seus trabalhos numa capa, podendo o professor ficar com a mesma.
- **Aula II** – 45 min.
 - A segunda aula do sistema servirá para a **atualização do episódio bíblico** – 30min:
 - ✓ **Depois de lerem e analisar o Evangelho, em grupo recriem uma situação idêntica que pudesse acontecer hoje** – Aqui os alunos deverão apresentar um encontro com Jesus, nos dias de hoje, tendo por base a interação das suas personagens com o dito encontro;
 - Por fim, os alunos deverão preencher uma grelha de avaliação, na qual refletiram no seu esforço individual e de grupo – 10min.
- **Aula III** – 45min.
 - Nesta última aula, o docente procurará desenvolver o episódio bíblico que forneceu aos alunos na primeira aula do sistema. Será feita a releitura e análise exegética do mesmo, procurando focar os pontos essenciais, bem como as personagens. O docente deverá, tanto quanto

possível e propício, inserir alguns elementos das produções dos alunos, de forma a dar algum *feedback* aos grupos e estruturar alguma hermenêutica.

Tendo em conta os objetivos da atividade, as relações de cada elemento do grupo com os outros e o seu envolvimento pessoal, sobretudo na exploração dos temas bíblicos será essencial. Procuramos possibilitar uma forma dos alunos mergulharem em textos bíblicos, não só analisando o texto em si, mas também o atualizando, para demonstrar o Cristianismo como possível chave de leitura para a vida, mas também como relação. Torna-se possível desenvolver nos grupos uma estrutura estável, uma base segura para a exploração destas questões.

Portanto, em vez de convergir a avaliação da atividade somente para os conteúdos, interessa-nos mais equilibrar o processo, a partir de uma observação atenta dos seus comportamentos e atitudes. Por ser indispensável estruturar uma base segura para a exploração dos temas propostos, de forma autónoma e com interesse para os alunos, parece-nos que a avaliação deve ser equilibrada do seguinte modo:

- 50% - Conhecimentos;
- 50% - Atitudes e Valores;

Este equilíbrio é derivado dos critérios de avaliação dos Salesianos do Estoril, para a disciplina de EMRC para o 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Ambas as partes serão subdivididas: no caso dos conhecimentos pelos diversos instrumentos de avaliação; as atitudes e comportamentos valerão 25% e as posturas, empenho e forma de participar corresponderão aos restantes 25%. Deste modo, será possível diferenciar cada aluno por diversas competências, importantes ao bom desenvolvimento da atividade, bem como do trabalho em grupo. Apesar dos trabalhos de grupo, exercícios escritos de avaliação, fichas de trabalho e outras modalidades de avaliação formais serem indispensáveis, queremos avaliar o aluno de uma forma o mais completa possível. Para tal, uma atenção às atitudes e valores do aluno, a par dos seus conhecimentos, parece-nos essencial. Os alunos não devem ser reduzidos a um resultado escrito num papel e a nossa proposta procura ter isso em conta.

Tendo por base esta hipótese para a avaliação global da disciplina, a avaliação da nossa atividade deverá ser construída a partir daqui. Claro que, sendo um trabalho de grupo com base em sala de aula, a observação direta será essencial para a avaliação e, sobretudo,

para o apoio do docente. Assim sendo, a construção de uma tabela de observação será essencial, a partir do equilíbrio que procuramos, entre conhecimentos e atitudes. Avaliaremos em dois blocos:

- **Conteúdo** (Domínio temático – 50%):
 - Análise do Evangelho – 25%
 - Atualização do Evangelho – 25%
- **Relação de Grupo** (Atitudes e valores – 50%):
 - Comportamento do indivíduo face ao tema (empenho) – 25%
 - Relações interpessoais no grupo – 25%

A partir daqui será necessário estruturar uma grelha, que permita analisar cada grupo, mas também cada aluno. A proposta poderia ser do seguinte modo:

Grupo Aluno	TEMA										RELAÇÕES									
	I – Análise Evangelho					II – Atualização Evangelho					Indivíduo					Interpessoais				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aluno A			X						X					X				X		
Aluno B																				
Aluno C																				
Aluno D																				

A atividade será avaliada de 0 a 5 valores, para facilitar a construção de descritores que permitam uma observação cuidada e justa de cada grupo e de cada aluno. Assim, cada elemento a ser observado desdobra-se em 5 parâmetros descritores. Como podemos observar nos seguintes exemplos:

I. Análise do Evangelho	
1	Não respondeu de forma correta a nenhuma questão.
2	Respondeu de forma pouco satisfatória, salientando poucos aspetos.
3	Analizou satisfatoriamente o texto, salientando alguns aspetos.
4	Analizou bem o texto e salientou vários aspetos.
5	Analizou muito bem o texto, respondeu a todas as questões de forma correta.

E ainda, face ao comportamento do indivíduo para com o grupo, no tema trabalhado:

Relação do indivíduo com o grupo e face ao tema	
1	O aluno esteve plenamente ausente do trabalho, não auxiliou os colegas e dispersou o grupo em conversa.
2	Pouco empenhado, disperso em conversas paralelas e com intervenções pouco produtivas.
3	Procurou interagir e auxiliar os colegas, apesar das dificuldades, mas dispersou-se facilmente.
4	O aluno foi empenhado e interessado, promoveu a cooperação, comunicado para o bem do grupo.
5	Mostrou-se imerso e muito empenhado no tema, sendo promotor do muito bom funcionamento do grupo.

Adotar uma avaliação contínua, tendo por base um sistema de observação direta, parece-nos possibilitar o nosso objetivo maior de um olhar atento a cada aluno, num percurso o mais individualizado possível. Assim, não nos parece essencial à nossa atividade atribuir percentagens a erros gramaticais, ou ao número de palavras. De facto, tais parâmetros são fulcrais a disciplinas com produção escrita, como o Português, ou qualquer outra língua estrangeira. No caso específico da EMRC, porque queremos possibilitar uma abordagem criativa a temas centrais do Cristianismo, haverá uma maior atenção ao produto de cada grupo, bem como às relações entre os alunos.

O professor de EMRC é dos docentes que contacta com maior número de intervenientes do espaço escolar, quer alunos, pessoal docente e mesmo com o pessoal não docente. A nossa missão passará necessariamente por sermos testemunhos de relações de respeito, cuidado e atenção pelos outros, sobretudo no dinamismo próprio da evangelização. Ao longo do ano letivo o docente de EMRC escutará, nos variados conselhos de turma, as dificuldades de tantos alunos que beneficiariam de mais um degrau para atingir o nível pretendido. No que concerne à nossa atividade, verificámos que o nosso objetivo não passa pela correção de construções fráscas, ou o cuidado minucioso nas correções gramaticais. No entanto, no caso de alunos concretos, com maiores dificuldades, esta atividade poderá ser uma mais valia para a consolidação de variadas matérias. Seria possível, por exemplo, com os docentes de línguas, onde a produção escrita pesasse na avaliação final, permitir que as participações particulares de certos alunos na EMRC, fossem avaliadas, por esses docentes, de modo a auxiliar o aluno. Noutro caso, a atividade poderia ser recolhida e tratada, de modo a que os alunos nas disciplinas artísticas, como a Educação Visual, pudessem produzir ilustrações para os temas trabalhados ou ainda uma encadernação final.

CONCLUSÃO

No âmbito das transições identificadas, no quadro das idades da vida, e tendo em conta as ambiguidades e a complexidade que descrevem a nossa contemporaneidade, nenhum contexto de socialização pode pensar como lugar único de descoberta da proposta cristã. Nem é possível prescindir da autonomia própria dos diversos contextos de socialização. A Escola, no quadro da sua dinâmica própria, e não de forma exclusiva, pode ser um lugar de descoberta da mensagem cristã, na sua capacidade para iluminar as grandes questões sociais e espirituais do nosso tempo.

Ao observarmos o caminho de Emaús, na estrutura da narrativa, torna-se claro a forma de Jesus se aproximar e ensinar, de conduzir aquela caminhada. Jesus procura que os discípulos se deem a conhecer, questionando-os sobre as palavras trocadas, sobre a sua tristeza. Aí e desse modo coloca-se lado a lado, a caminhar com eles, sem intrusão. Ele escuta-os atentamente, passa a conhecer as suas esperanças desfeitas, para depois se dar a conhecer. A cada palavra de Jesus escutada, podemos observar um gesto, ou uma ação que a acompanha, não apenas como justificação, mas demonstração de uma vida experimentada, concretizada à luz do que proferiu. Não se trata de ser Jesus, mas de ser testemunhos daquilo que professamos, anunciamos e ensinamos, portanto, imitadores de Jesus, cristãos de facto⁴⁰¹. O grão de mostarda (Cf. *Mt* 13, 31-32; *Mc* 4, 30-32; *Lc* 17, 5-6), por exemplo, torna-se uma curiosa imagem do Reino de Deus. Algo tão pequeno, mas carrega em si uma árvore inteira, é presença do futuro, promessa que só se realiza mediante um “fracasso”, a semente que morre⁴⁰². Imagem de Cristo e da cruz, a semente pode ser, também, imagem da nossa docência, pois não é, nem nunca será um fim em si mesma, mas um meio onde nós somos simples mediadores. Neste processo dinâmico, seremos quanto muito semeadores, mas ao contrário de Jesus, não seremos também semente⁴⁰³. Nós não conseguimos definir os tipos de frutos a nascer

⁴⁰¹ Cf. PAULO VI, *Exortação Apostólica Evangelii Nuntiandi*, Editora São Paulo, Lisboa, 1993, § 41.

⁴⁰² Cf. J. RATZINGER, *Jesus de Nazaré*, Esfera dos Livros, Lisboa, 2007, 245

⁴⁰³ Cf. *Ibidem*, 246.

na vida dos nossos jovens, nem sequer se as suas vidas produzirão algum daquele fruto. Podemos apenas preparar terreno, cuidar dele, mostrar-lhes que há muita beleza neste caminho, mas só eles poderão decidir tomá-lo.

Assim fica, mais uma vez, claro qual o nosso papel enquanto docentes de EMRC. Enquanto processo dinâmico, a história de cada um de nós é aberta às mais diversas possibilidades⁴⁰⁴, as quais não devemos limitar, ou reduzir forçosamente por nossa recriação apenas. A educação exige uma grande humildade, reconhecendo os nossos limites⁴⁰⁵. Para isso, enquanto educadores cristãos não podemos deixar de aprender, de ser curiosos, de procurar e de buscar no sentido académico, mas ainda mais profundamente na dimensão espiritual, na própria relação com Jesus, de modo a não perder vitalidade.⁴⁰⁶

Jesus falou e ensinou a todo o tipo de pessoas, entre poderosos e marginalizados, longe de discursos teóricos, distantes e pesados, sempre de forma cativante e acente na vida real, tocando a carne dos ouvintes⁴⁰⁷. Com uma narrativa muito própria, Jesus não se limita a tocar ou aproximar, Ele «revisita essa experiência [existencial], obrigando o interlocutor a relê-la, descobrindo nela novas perspetivas, visões inéditas, significados escondidos, iniciando um processo de resgate do passado e aquisição de renovada esperança para o futuro»⁴⁰⁸. Como podemos observar no episódio com a Samaritana (cf. *Jo* 4, 1-42). Ainda que seja difícil precisar quem terá sido esta personagem, torna-se claro que se trata de uma mulher real, com uma grande carga simbólica. No entanto, não devemos reduzi-la apenas à simbologia, pois «perdemos toda a beleza do encontro pessoal entre dois indivíduos de carne e osso com todas as suas nuances psicológicas»⁴⁰⁹. São deveras interessantes os detalhes da narrativa, onde Jesus surge cansado do caminho, senta-se para descansar e era meio-dia (cf. v. 6), pois todos nós já estivemos “ali” – cansados de um dia longo, chegamos a mais uma aula, sentamo-nos e chegam os nossos alunos. O contexto deste episódio, de certa forma, não é tão diferente do episódio já analisado, a caminho de Emaús. Jesus entra de forma muito orgânica na vida, ou melhor, numa etapa específica da vida daquelas pessoas, entrelaça-se. Numa «linguagem psicanalítica profunda, a sede da mulher [samaritana] a insatisfação radical do homem, cujo

⁴⁰⁴ Cf. A. MONDA, *Contar Deus Hoje: falar de religião aos jovens*, 80.

⁴⁰⁵ Cf. *Ibidem*, 87.

⁴⁰⁶ Cf. *Ibidem*, 88.

⁴⁰⁷ Cf. *Ibidem*, 70.

⁴⁰⁸ *Ibidem*, 71.

⁴⁰⁹ Cf. J. M. MARTÍN-MORENO, *Personajes del Cuarto Evangelio*, Editorial Desclée de Brouwer, Sevilla, 2001, 117.

desejo não pode ser saciado por nenhuma criatura [...] é a sede de amar e ser amado»⁴¹⁰. Esta situação só te torna clara mediante a destreza pedagógica de Jesus que, embora fatigado, se acerca da pessoa e interessa-se por ela. Toda a ação d'Ele é o «tu interessas-me». Ele toma sempre a iniciativa, aproximando-se e pedindo algo que não está fora do alcance da mulher, pede antes de oferecer, antes de dar⁴¹¹. Jesus não conta uma parábola, nem inicia uma metáfora, mas a partir das questões que coloca à mulher, ambos recontam a história da Samaritana. Observamos que, «a mulher vai crescendo na descoberta catequética da pessoa de Jesus: ele começa por ser apenas “um judeu” (v. 9), para ser depois “Senhor” (vv. 11. 15 19a), “um Profeta” (v. 19b) e, finalmente, “Messias-Cristo” (v. 25) [...] Jesus responde-lhe [...]: “SOU EU, aquele que fala contigo” (v. 26)»⁴¹². Jesus só dá a resposta final, a grande revelação quando ela atingiu esse patamar. Mas, em primeiro lugar, Ele pede o que está ao alcance da mulher. Ainda que aqui não exista uma parábola, é a forma de narrar a história concreta daquela mulher, que mais uma vez nos mostra o engenho de Jesus na relação com a pessoa humana, a delicadeza e atenção ao detalhe, também presentes nas diversas parábolas.

Quando responde, «Jesus abre um cenário através da narração de uma parábola e dá vida a um evento comunicativo que permite a presença da liberdade, que é condição essencial em todos os diálogos que queiram ser construtivos»⁴¹³. Enquanto educadores cristãos da pós-modernidade, marcada pela fragmentação, devemos começar pelo princípio. Sem receio de fazer as perguntas mais básicas, estruturando o caminho, deixando aos alunos a possibilidade de explorar, de buscar, para poderem, de facto, encontrar. É necessário auxiliar os jovens a reconhecer o amor de Deus a atuar no mundo. Um mundo de incredulidade e de sabedorias, onde pode nascer um verdadeiro diálogo e interrogações autênticas⁴¹⁵. Não nos podemos considerar donos e senhores, «um novo crente será sempre uma surpresa e não o produto dos nossos esforços»⁴¹⁶. Claro que a nossa colaboração é importante, mas é o homem na sua liberdade que é capaz de Deus, e o próprio Deus não está longe dele⁴¹⁷.

⁴¹⁰ Cf. J. M. MARTÍN-MORENO, *Personajes del Cuarto Evangelio*, 117. De facto, ainda que pareça que o problema desta mulher sejam os diversos maridos, relações efêmeras, pouco profundas (cf. v. 16-19), de facto, esse é apenas uma consequência de uma relação superficial com o Deus da Aliança (cf. J. M. MARTÍN-MORENO, *Personajes del Cuarto Evangelio*, 121).

⁴¹¹ Cf. *Ibidem*, 122.

⁴¹² *Ibidem*, 123.

⁴¹³ A. MONDA, *Contar Deus Hoje: falar de religião aos jovens*, 71.

⁴¹⁵ Cf. A. FOSSION, «Anúncio e proposta de fé hoje: Apostas e desafios», *Pastoral Catequética* 28/29 (2014) 54-55.

⁴¹⁶ A. FOSSION, «Anúncio e proposta de fé hoje: Apostas e desafios», 58.

⁴¹⁷ Cf. *Ibidem*.

O olhar para os tempos hodiernos e os seus jovens habitantes, é tantas vezes supérfluo e promotor de juízos de valor. Enquanto professores, somos chamados a conduzir percursos, a dar orientações e a promover passos e pessoas. Não seremos necessariamente quem dá respostas, mas devemos ser quem interroga, para que os alunos desenvolvam as suas próprias respostas, pois são pessoas humanas a caminho⁴¹⁸. É importante demonstrar a cada aluno que as coisas da vida não são somente obstáculos a vencer, matéria de posse, de dominação e produção, a qual deve ser libertadora, promotora de um mundo de pessoas⁴¹⁹. O educador cristão no seu múnus deverá demonstrar uma fé amadurecida, numa dimensão doutrinal, mística e carismática, insuflando novo sentido e alento à vida, bem como experiência da sua vida cristã adulta⁴²⁰. Esta é a base de um verdadeiro «dizer Deus», promotor de encontros verdadeiros entre pessoas e, também, a possibilidade de encontro com o transcendente, com o Senhor⁴²¹.

Nós, enquanto educadores cristãos, somos convocados, chamados, impelidos a isso mesmo, a ser testemunhos de uma vida concreta e experimentada, uma experiência fundante, baseada numa relação essencial. Existe assim uma necessidade para ser-se crítico, atento e reflexivo. Como Igreja, devemos dar resposta a essa necessidade, mediante hipóteses e teorias com que mostramos não só a coerência da sua doutrina, mas a coerência dessa doutrina com a vida que nos é dada viver⁴²³.

Como temos vindo a refletir, a arte de contar histórias é essencial ao homem, seja para exprimir a experiência realizada, quando um pai procura acalmar um filho, ou para simplificar um conceito complexo – como tantas vezes o fazemos enquanto professores, seja em que área for. Através da «parábola, Jesus entrega o ouvinte à sua liberdade, interpela-o na sua consciência, aproximando-o de uma história que toca a sua vivência existencial, e que também exige a sua colaboração para “realizar” plenamente todo o seu potencial»⁴²⁴. Existe assim um processo dinâmico, um caminho que ambos, docente e aluno, realizam, em que a narração, a verdade e a liberdade se alimentam reciprocamente, que humaniza o processo

⁴¹⁸ Cf. A. MONDA, *Contar Deus Hoje: como falar de religião aos jovens*, 66.

⁴¹⁹ Cf. E. MOUNIER, *O Personalismo*, 33-34.

⁴²⁰ Cf. M. ESCUDERO, «Desafios para crer, hoy», 37.

⁴²¹ «O obscurecimento de Deus produz o obscurecimento do homem, que se manifesta não só no homem que perde o seu fundamento, mas também na ausência de convicções sobre o seu ser e realidade mais profundos. E se o homem não sabe o que é, também não encontrará motivos para se valorizar e respeitar os demais homens. Organizar a terra sem Deus leva fatalmente a organizá-la contra o homem. Com o qual descobrimos uma das contradições mais tremendas da nossa civilização: o humanismo exclusivo (sem Deus) converte-se num humanismo desumano» (M. ESCUDERO, «Desafios para crer, hoy», 39).

⁴²³ Cf. G. W. HUGHES, *Deus de Surpresas*, Editorial A. O., Braga, 2012,45.

⁴²⁴ A. MONDA, *Contar Deus Hoje: falar de religião aos jovens*, 73.

educativo⁴²⁵. Também nós, enquanto educadores cristãos, docentes de EMRC, não podemos fechar as nossas aulas em meros momentos expositivos, encerrados em si mesmos, como já refletimos. Corremos o sério risco de diminuir a nossa disciplina, ao tentar torná-la só mais uma entre outras, de nos diminuirmos no nosso múnus como robôs e, mais grave ainda, diminuir cada aluno que nos é confiado, sem o orientar e cativar para o caminho, o seu caminho. Por isso, a nossa proposta prática, foi a construção de uma narrativa em grupo, na qual todos os alunos se envolvessem, acompanhados pelos docentes. Uma narrativa que nasce do confronto com o Evangelho, possibilitando que eles levantem «questões essenciais da existência humana e oferecer *grelhas de leitura em profundidade da vida e da história*»⁴²⁶.

O papel do professor de EMRC enquanto mediador é claro, sobretudo na promoção de encontros e relações com sentido. O nosso percurso na escola é carregado de encontros, entre alunos, outros docentes e pessoal não docente, sem nos esquecermos das famílias. Todos estes encontros devem ser espelho do nosso pressuposto de fé, na forma como nos dirigimos a cada um e como os acolhemos. Testemunhar a nossa fé não se pode ficar pelas palavras, mas deve ser acompanhado de uma séria e coerente componente prática. A relação é sem dúvida lugar de encontro com Deus, portanto, é espaço por excelência para dizê-l'O. Procurar qual a melhor forma de «dizer Deus» é um tema que nos pareceu fundamental, não só para o professor de EMRC, atuando num espaço muito específico, mas para todos os agentes da evangelização. De facto, à medida que investigávamos o tema, tornou-se claro que era algo muito abrangente, mesmo se o enquadrássemos no contexto escolar. Basta pensar que «dizer» a uma criança e «dizer» a um adolescente, são duas demandas únicas, com exigências próprias. Ou, por outro lado, pensar que «dizer» Deus na escola, ou na catequese paroquial, têm especificidades e objetivos próprios. De facto, o vasto alcance desta temática, para os educadores cristãos, foi um limite para o presente RFPES e os seus objetivos. Trata-se de um estudo necessário para os dias de hoje, onde os nossos adolescentes e jovens se procuram afirmar, ser inspirados por formas de viver que valham a pena, sem que os privem radicalmente das suas formas de expressão, sem serem sufocados⁴²⁷.

A proposta cristã é única, e a forma de a anunciar também o deverá ser, mas como? Este relatório serviu para uma pequena proposta prática, que pudesse servir os alunos do 9.º ano, quanto muito com possibilidade de ser adaptada ao meio escolar. Mas, é urgente irmos mais longe, na escola, nas paróquias, no mundo. A memória cristã transporta o exemplo de

⁴²⁵ Cf. A. MONDA, *Contar Deus Hoje: falar de religião aos jovens*, 74.

⁴²⁶ F. MOITA, «Os jovens e a educação moral: Uma atitude de vida», 535.

⁴²⁷ Cf. E. H. ERIKSON, *Identity: Youth and crisis*, 130-132.

muitos «educadores». Nas primeiras gerações, o cristianismo construiu-se, além de outros lugares, nas escolas das cidades helenizadas, construindo pontes decisivas com a cultura. É necessário continuar as vias de descoberta do cristianismo enquanto fonte para pensar o que é hoje a educação. A experiência cristã transporta a pedagogia do vínculo, da relação, à qual é forçoso regressarmos. Deste modo, o que é limitação para o presente trabalho surge como possibilidade de futuro, ou até mesmo uma exigência. É um tema que carece de estudos estruturados, para o desenvolvimento de novos educadores cristãos para os diversos espaços de ação: sociedade, família, paróquia e escola. Cada um destes lugares carece de pessoas preparadas para o anúncio do Evangelho, pela palavra e pela vida, com diversas especificidades.

Habitamos um mundo multifacetado, onde a palavra de Jesus é necessária, onde o específico cristão pode trazer direção ao ser humano. A crise de identidade que os nossos alunos passam na adolescência, afeta em primeiro lugar a dimensão da intimidade, tornando-os desconfiados, e possivelmente fragilizando as relações familiares, de amizade e de cooperação⁴²⁸. A nossa missão enquanto educadores passará por aqui, por contribuir com chaves de leitura que possibilitem um crescimento o mais pleno possível aos nossos alunos. Voltar ao essencial, a uma pedagogia mediada pelo vínculo, que possa levar aos alunos um primeiro anúncio, que os acorde. Conscientes de que, «o mistério do homem só se esclarece verdadeiramente no mistério do Verbo Encarnado [...] manifesta plenamente o homem ao próprio homem»⁴²⁹. «Dizer Deus» passará sempre pela nossa relação com os nossos alunos, ajudando-os a descobrirem-se como amados, queridos e desejados. «Tu interessas-me».

⁴²⁸ Cf. E. H. ERIKSON, *Identity: Youth and crisis*, 135.

⁴²⁹ GS, §22.

BIBLIOGRAFIA

1. Magistério e outras fontes teológicas

BENTO XVI, *Carta Encíclica Deus Caritas Est*, Editora Rei dos Livros, Lisboa, 2005.

Bíblia de Jerusalém: Nova edição, revista e ampliada, Editora Paulus, São Paulo, 2002.

COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, «EMRC: Contributo para um novo humanismo», *Pastoral Catequética* 2 (2005) 9-10.

COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, «Educar é um acto de amor», *Pastoral Catequética* 4 (2006) 11-13.

CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II, *Constituição pastoral sobre a Igreja no mundo contemporâneo (Gaudium et Spes)*, Gráfica de Coimbra, Coimbra, 1998.

CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II, *Declaração sobre a educação cristã (Gravissimum Educationes)*, Gráfica de Coimbra, Coimbra, 1998.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL DOS BISPOS CATÓLICOS DOS ESTADOS UNIDOS, *Cria em mim um coração puro: Uma resposta pastoral à pornografia*, Lucerna, Cascais, 2017.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, «Educação Moral e Religiosa Católica: Um valioso contributo para a formação da personalidade», *Pastoral Catequética* 5 (2006) 7-16.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, «A Escola em Portugal: Educação integral da pessoa humana», *Pastoral Catequética* 14 (2009) 9-22.

FRANCISCO, *Carta Encíclica Laudato Si'*, Paulus Editora, Lisboa, 2015.

FRANCISCO, *Exortação Apostólica Pós-Sinodal Amoris Laetitia*, Paulinas Editora, Prior Velho, 2016.

FRANCISCO, *Discurso à associação italiana de professores católicos*, 2018, Disponível em http://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2018/january/documents/papa-francesco_20180105_maestri-cattolici.html [visitado a 18/05/2020, pelas 15h30].

FRANCISCO, *Exortação Apostólica Pós-Sinodal Christus Vivit*, 2019, Disponível em: http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20190325_christus-vivit.html.

JOÃO PAULO II, «A inocência original e o estado histórico do homem», in PEREIRA, M. (Coord.), *A Teologia do corpo: O amor humano no plano divino*, Alêtheia Editores, Lisboa, 2013, 142-146.

JOÃO PAULO II, «Com “o sacramento do corpo” o homem sente-se sujeito da santidade», in PEREIRA, M. (Coord.), *A Teologia do corpo: O amor humano no plano divino*, Alêtheia Editores, Lisboa, 2013, 146-150.

PAULO VI, *Exortação Apostólica Evangelii Nuntiandi*, Editora São Paulo, Lisboa, 1993.

SANTO AGOSTINHO, *Confissões*, Livraria Apostolado da Imprensa, Braga, 2008.

2. Documentos curriculares

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA DAMAIA, Projeto educativo do agrupamento de escolas da Damaia, 2013. Disponível em http://www.aedamaia.pt/media/media/Projeto_Educativo.pdf

CORDEIRO, A., DIAS; J. L., MOITA; F., PORTUGAL, M., *Manual do aluno de Educação Moral e Religiosa Católica – 9.º ano do ensino Básico – Quero ser!*, Fundação SNEC, Moscavide, 2015.

ESCOLA TÉCNICA E LICEAL STO. ANTÓNIO DO ESTORIL, *Projeto educativo*, 2012.

ESCOLA DE DANÇA DO CONSERVATÓRIO NACIONAL, Projeto educativo da Escola de Dança do Conservatório Nacional, 2015.

Disponível em https://www.eadcn.pt/wp-content/uploads/2017/09/Projeto_Educativo_EDCN_-_2015-2018_21.12.2015.pdf.

PEREIRA, J.A.P. (Coord.), *Horizontes de esperança – 9º ano*, Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, 72-76

SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, Fundação SNEC, Moscavide, 2014.

3. Dicionários

DHAVAMONY, M., «Religião», in LATOURELLE, R.; R. FISICHELLA (eds.), *Dicionário de Teologia Fundamental*, Vozes – Editora Santuário, Petrópolis-São Paulo, 1994, 746-815.

MATANIC, A., «Espiritualidad», in *Diccionario de Espiritualidad*, Herder, Barcelona, 1983, 12-14.

4. Monografias

- ARENDS, R. I., *Aprender a ensinar*, McGraw-Hill Editora, Lisboa, 2008.
- BABIN, P., *Dios y el adolescente*, Editorial Herder S.A., Barcelona, 1968.
- BALTHASAR, H. U. von, *Só o amor é digno de fé*, Assírio & Alvim, Lisboa, 2008.
- BORGMANN, A., *Technology and the character of contemporary life: A philosophical inquiry*, The University of Chicago Press, Chicago and London, 1987.
- CANTERAS, A. D., «La diferenciación de sentido en las sociedades complejas: creencias y valores en los jóvenes», in A. C. MURILLO (Org.), *Los jóvenes en un mundo en transformación: Nuevos horizontes en la sociabilidade humana*, Ministerio de Trabajo y Assuntos Sociales, INJUVE, Madrid, 2004, 144-170.
- DAY, A., «“Believing in Belonging”: An exploration of young people’s social contexts and constructions of belief», in S. COLLINS-MAYO (Org.), *Religion and youth*, Ashgate, Farnham, Burlington, 2010, 97-104.
- DUQUE, E., *Os jovens e a religião na sociedade actual: Comportamento, crenças, atitudes e valores no distrito de Braga*, Instituto Português da Juventude, Braga, 2007.
- DUQUE, E., *Mudanças culturais mudanças religiosas: Perfis e tendências da religiosidade em Portugal numa perspetiva comparada*, Edições Húmus, Famalicão, 2014.
- ERIKSON, E.H., *Identity: Youth and crisis*, W.W. Norton & Company, Inc., New York and London, 1968.
- FOWLER, J. W., *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*, HarperOne, New York, 1981.
- HAN, B.C., *A Sociedade do cansaço*, Relógio D’Água Editores, Lisboa, 2014.
- HERVIEU-LÉGER, D., *O Peregrino e o convertido: A religião em movimento*, Gradiva, Lisboa, 2005.
- HUGHES, G. W., *Deus de surpresas*, Editorial A. O., Braga, 2012.
- KENTENICH, J., *A minha filosofia da educação*, Editorial Patris, Lisboa, 2017.
- KENTENICH, J., *Linhas fundamentais de uma pedagogia para o educador católico*, Editorial Patris, Lisboa, 2017.
- LÉONARD, A., *El fundamento de la moral*, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1997.
- MARTÍN-MORENO, J. M., *Personajes del cuarto Evangelio*, Editorial Desclée de Brouwer, Sevilla, 2001.
- MATTEO, A., *A primeira geração incrédula: A difícil relação entre os jovens e a fé*, Paulinas Editora, Prior Velho, 2013.

- MENDONÇA, J. T., *O tesouro escondido: para uma arte da procura interior*, Paulinas Editora, Prior Velho, 2011.
- MONDA, A., *Contar Deus hoje: como falar de religião aos jovens*, Paulinas Editora, Prior Velho, 2019.
- MOUNIER, E., *O Personalismo*, Edições Texto & Grafia, Lda., Lisboa, 2010.
- NEVES, J. C., *Escritos de São João*, Universidade Católica Editora, Lisboa, 2004.
- PAIS, J.M., *Culturas juvenis*, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, 1993, 21-37.
- PUJOL, J., DOMINGO, F., GÍL, A., BLANCO, M., *Introducción a la pedagogía de la fé*, EUNSA, Pamplona, 2001, 101-114.
- RATZINGER, J., *Fé, verdade, tolerância: O Cristianismo e as grandes religiões do mundo*, Universidade Católica Editora, Lisboa, 2006.
- RATZINGER, J., *Jesus de Nazaré*, Esfera dos Livros, Lisboa, 2007.
- RODRIGUES, L., *O Digital ao serviço da fé: formar para uma oportunidade*, Universidade Católica Editora, Lisboa, 2016.
- SESBOUÉ, B., *Pensar e viver a fé no Terceiro Milénio: Convite aos homens e mulheres do nosso tempo*, Gráfica de Coimbra, Coimbra, 1999.
- TEIXEIRA, A., *Entre a exigência e a ternura: uma antropologia do habitat institucional católico*, Paulinas Editora, Lisboa, 2005.
- VAN THUAN, F. X. N., *Testemunhas da esperança: Exercícios espirituais realizados com a presença de S. S. João Paulo II*, Gráfica de Coimbra, Coimbra, 2000.
- VIEIRA, F., *Avaliação da representação das relações íntimas, comportamento diádico e percepção da vinculação: estudo exploratório*, Tese de Mestrado em Psicologia – Área de Especialização em Psicologia Clínica, Universidade do Minho, Minho, 2008, 4-15.

5. Artigos em periódicos

- AMBROSIO, J., «A Educação Moral e Religiosa Católica: Na escola pública», *Communio* 5 (2001) 437-449.
- AMBROSIO, J., «Pessoa, cultura e fé: introdução», in SILVA, Q. da, NEVES, J. (Org.), *Pessoa, cultura e fé: Fórum do Ensino Religioso Escolar em Portugal*, SNEC, Lisboa, 1997, 127-136.
- ANDRADE, M., «Pessoa, cultura e fé: viver em permanente construção», in SILVA, Q. da, NEVES, J. (Org.), *Pessoa, cultura e fé: Fórum do Ensino Religioso Escolar em Portugal*, SNEC, Lisboa, 1997, 143-147.

- AZEVEDO, A. S., «Ser ou não ser... O jovem de hoje sabe responder», *Theologica* 47/1 (2012) 115-124.
- BEYTÍA, J. C., «Youth culture and its challenges», *Review of Ignatian Spirituality* 117 (2008) 10-25.
- BILBAO, R. D., «Mecanismos psicosociales de la identidad grupal. El caso de las sectas», *Revista de Estudios de Juventud* 53 (2001) 45-55.
- CAETANO, A., «Dinamismos psicossociais de identificação», *Theologica* 49/1 (2014) 89-102.
- CARVALHO, C. S., «A experiência religiosa dos adolescentes», *Theologica* 45/2 (2010) 411-433.
- DAYRELL, J., «O jovem como sujeito social», *Revista Brasileira de Educação* 24 (2003) 40-52.
- ELZO, J., «Aspectos de la religiosidad de los jóvenes», *Documentación Social* 124 (2001) 97-112.
- ESCUADERO, M., «Desafios para creer, hoy», *Theologica* 47/1 (2012) 31-59.
- FARIAS, J. J., «A visão beatífica e a noção de mistério em K. Rahner», *Didaskalia* 38 (2008) 343-348.
- FERNANDES, T., FALCÃO, M. L., «Ao vivo: “A imagem que os jovens têm da Igreja” – mesa-redonda», *Communio* 6 (1995) 485-491.
- FONTES, P., «Jovens, menos jovens e a educação das novas gerações: Algumas notas sobre a condição juvenil», *Communio* 6 (1995) 503-514.
- FOSSION, A., «Anúncio e proposta de fé hoje: Apostas e desafios», *Pastoral Catequética* 28/29 (2014) 49-70.
- HART, J. T.; LIMKE, A.; BUDD, P. R., «Attachment and Faith Development», *Journal of Psychology and Theology* 38 (2010) 122-128.
- HURTADO, F. A., «Los nuevos movimientos religiosos como productores de sentido», *Revista de Estudios de Juventud* 53 (2001) 33-43.
- KERKHOF, J., «Os valores e os jovens na Europa no limiar do 3.º Milénio», in NUNES, T., AMBROSIO, J. (Org.), *O contributo do Ensino Religioso para a tarefa educativa escolar na Europa no limiar do 3.º Milénio: VIII Fórum Europeu do Ensino Religioso Escolar*, SNEC, Lisboa, 1998, 91-105.
- MAGDALENA, E. M., «Hacia un nuevo sentido de lo sagrado, y la crisis religiosa de la juventud», *Revista de Estudios de Juventud* 53 (2001) 73-79.
- MELUCCI, A., «Juventude, tempo e movimentos sociais», *Revista Brasileira de Educação* 5/6 (1997) 5-14.

- MOITA, F., «Os jovens e a educação moral: Uma atitude de vida», *Communio* 6 (1995) 530-540.
- MURILLO, A. C., «Los nuevos modos de creer de los jóvenes: una interpretación sociológica», *Revista de Estudios de Juventud* 53 (2001) 9-18.
- POLICARPO, J., «A Educação Moral e Religiosa Católica, ao serviço da construção da pessoa», in SILVA, Q. da, NEVES, J. (Org.), *Pessoa, cultura e fé: Fórum do Ensino Religioso Escolar em Portugal*, SNEC, Lisboa, 1997, 57-62.
- SCHWERTNER, S., FISCHER, R., «Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades», *Educação em Revista* 28/1 (2012) 395-420.
- SOUSA, M. A., «Critérios para uma definição de juventude», *Communio* 6 (1995) 492-502.
- TEIXEIRA, A., «A adolescência e a juventude como culturas: Os quadros sociais da experiência crente», *Theologica* 47/1 (2012) 99-113.
- TERRA, D., «A decisão da fé na cultura das preferências individuais», *Didaskalia* 36 (2006) I. 171-189.
- VAN DER VLOET, J., «Religião, espiritualidade e educação», *Communio* 4 (2006) 411-421.
- VARANDA, I., «Multiculturalidade e diversidade religiosa: Novos desafios para a escola e as religiões», *Communio* 4 (2006) 391-402.
- VERHACK, E., «A missão dos educadores cristãos: “Caminhar como árvores”», *Pastoral Catequética* 27 (2013) 99-111.