



# **UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**FACULDADE DE TEOLOGIA**  
**Instituto Universitário de Ciências Religiosas**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS**  
**Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica**

**ANA MARIA SOBRAL DIAS**

**Jesus, um Homem para os outros**  
**Análise da Unidade Lectiva 3 do 5º ano**  
**dos Novos Programas de EMRC**

**Relatório Final da Prática de Ensino**  
**supervisionada sob orientação de:**  
**Prof. Doutor José Carlos Carvalho e**  
**Co-orientação de Prof. Doutor Ismael**  
**Magalhães Teixeira Mendes**

**Porto**  
**2011**

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	3
SIGLÁRIO .....	4
INTRODUÇÃO .....	5
<b>CAPÍTULO I: A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA (EMRC) NA ESCOLA .....</b>	<b>7</b>
1.1. A MULTIVARIEDADE DE DEFINIÇÕES DE EDUCAÇÃO .....	7
1.2. FUNDAMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO .....	13
1.3. FUNDAMENTAÇÃO CURRICULAR DA EMRC .....	12
1.4. A LEGITIMIDADE DA DISCIPLINA NA ESCOLA .....	14
1.4.1. A dimensão racional e dialógica .....	15
1.4.2. A dimensão religiosa da pessoa. O património cultural cristão .....	17
1.4.3. O papel dos agentes da educação A cultura e a legislação .....	21
1.4.4. A natureza da Escola .....	24
SÍNTESE DO PRIMEIRO CAPÍTULO .....	27
<b>CAPÍTULO II: ANÁLISE DA UNIDADE LECTIVA 3 DO 5º ANO: JESUS, UM HOMEM PARA OS OUTROS.....</b>	<b>31</b>
2.1. ESTRUTURA DA UNIDADE .....	32
2.1.1. Análise pedagógico-didáctica .....	33
2.1.2. Análise contenedutística .....	37
2.1.3. Análise teológica da misericórdia e da vontade de Deus .....	42
2.1.4. Análise cristológica .....	46
2.1.5. A especificidade da Educação Moral e Religiosa e Católica a partir desta unidade temática .....	48
2.1.5.1. Especificidade analógica de EMRC .....	50
2.1.5.2. Especificidade da EMRC na linguagem .....	51
2.2. O SENTIDO DA VIDA DE JESUS DE NAZARÉ .....	53
2.2.1. A humanidade de Jesus .....	56
2.2.2. A exemplaridade de Jesus .....	58
2.2.3. A solidariedade de Jesus .....	59
2.3. PROPOSTAS PARA ESTA UNIDADE .....	63
CONCLUSÃO .....	63
BIBLIOGRAFIA .....	6

## **AGRADECIMENTOS**

A dissertação que agora termina, é fruto de um trabalho movido pelo ápice da esperança que tornou exequível o processo de leitura, de reflexão e de redacção, quando, tudo à volta, fazia crer que era impossível prosseguir o objectivo inicial.

Agradeço ao Doutor José Carlos de Carvalho que como orientador da tese acompanhou todo o processo do desenvolvimento do trabalho com sua disponibilidade permanente, quer para os encontros presenciais quer para a comunicação por correio electrónico. Sem a sua orientação teria sido impossível ter realizado tão árdua tarefa.

Agradeço ao Doutor Ismael Magalhães Teixeira Mendes pela co-coordenação do trabalho supervisionando, com competência profissional e com esmero pessoal, a elaboração do primeiro capítulo como berço do segundo.

Ambos os orientadores contribuíram para que fosse possível iniciar e chegar ao fim da dissertação. Sinto-me muito pequena diante de tudo quanto por mim fizeram.

Também incluo neste agradecimento, todos os que, na Universidade Católica, no Curso de Teologia e de Ciências Religiosas, têm trabalhado para o profissionalismo dos docentes de EMRC.

Bem-haja a todos.

## SIGLÁRIO E ABREVIATURAS

AA	Apostolicam Actuositatem
A.O.	Apostolado da Oração
Ap	Livro do Apocalipse
AR	Assembleia da República
art.	artigo
cf.	confrontar
DH	Dignitatis Humanae
Cl	Carta aos Colossenses
CRP	Constituição da República Portuguesa
CV	Caritas in veritate
DV	Dei Verbum
DEB	Dicionário Enciclopédico da Bíblia
DCE	Dicionário Ciências da Educação
EE	<i>Ecclesia in Europa</i>
LG	Lumen Gentium
GS	Gaudium et Spes
EMRC	Educação Moral e Religiosa Católica
EE	<i>Ecclesia in Europa</i>
Ef	Carta aos Efésios
Ez	Livro de Ezequiel
GS	Gaudium Spes
GE	Gravissimum Educationis
Heb	Carta aos Hebreus
Jo	Evangelho de João
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
Lc	Evangelho de S. Lucas
Lam	Livro das Lamentações
ME	Ministério da Educação
Mt	Evangelho de S. Mateus
Mc	Evangelho de S. Marcos
Org	Organizador
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
RJ	Rio de Janeiro
RM	Redemptoris Missio
RH	Redemptor Hominis
SDEC	Secretariado Diocesano da Educação Cristã
SNEC	Secretariado Nacional da Educação Cristã
ss	seguintes
SRS	Sollicitudo Rei Socialis
TC	Tribunal Constitucional
UCP	Universidade Católica Portuguesa
VS	Veritatis Splendor
PPC	Promoción Popular Cristiana
PEMRC	Programa de Educação Moral e Religiosa Católica

## INTRODUÇÃO

A dissertação vai ser objecto de análise crítica da unidade lectiva 3 do 5º ano, do programa de Educação Moral e Religiosa Católica, com o título, *Jesus, um Homem para os outros*<sup>1</sup>.

Foi escolhida esta unidade lectiva que, no programa da disciplina, poderá causar alguma dificuldade de compreensão e de aceitação no contexto da escola pública. Pela análise crítica se investigará a validade e a pertinência dos seus elementos ligados à perspectiva curricular da disciplina a partir da família, da cultura e da natureza da escola pública.

Poderão surgir, eventualmente, os contributos para o real conhecimento da disciplina ou os limites que dificultem o seu verdadeiro esclarecimento e, ao quais, este estudo procurará responder com base nos elementos da sua efectiva fundamentação.

A articulação desta análise será feita da seguinte forma:

O primeiro capítulo, intitulado, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica na escola, procurará justificar a disciplina em meio escolar público, a partir do conceito de educação ligado ao direito da família. Como educação escolar, analisar-se-á também a sua fundamentação e legitimidade curricular.

Em todas as considerações à volta da sua fundamentação e legitimidade, ter-se-á em conta a missão educativa dos pais, da sociedade, do estado e da Igreja numa responsabilidade conjunta.

O segundo capítulo, intitulado, análise da unidade lectiva 3 do 5º ano, *Jesus, um Homem para os outros*, desenvolverá a reflexão crítica, do ponto de vista estrutural dos conteúdos, das competências específicas e da operacionalização das competências da respectiva unidade do programa.

Ligada à identificação curricular da disciplina, no primeiro capítulo, considerar-se-á o contributo que tais elementos imprimirão à cultura do aluno, ou seja, que comunicação estabelecerá com ele através dos conteúdos e dos textos propostos e como tal, que incentivo de sentido humano e ético poderão promover, numa cultura de responsabilidade pelos outros que a EMRC tem em vista promover.

---

<sup>1</sup> COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. P. 77-78. Futuramente, será referido com as siglas PEMRC.

Como método de investigação, o estudo crítico será realizado a partir do fundamento pedagógico-didático, cristológico e teológico, avaliando-se simultaneamente a concordância entre as componentes da unidade lectiva e a fase etária dos sujeitos/alunos, do ano escolar correspondente.

O método terá como horizonte de fundo, as seguintes questões: a unidade lectiva, *Jesus, um Homem para os outros*, contribuirá para a pertinência cultural da fé cristã? Concorrerá para a lógica de se narrar, numa cultura idólatra do egoísmo e do secularismo, como é a actual, o que Jesus fez pelo ser humano? A Pessoa de Cristo proposta na unidade lectiva interessará aos pequeninos estudiosos? Não haveria outra maneira de formular os textos, a operacionalização das competências e os conteúdos da unidade? Os textos bíblicos propostos serão os mais adequados? A vida de Jesus a favor dos outros não poderá ser narrada também com outros textos? Haverá alguma intenção catequética no conjunto da estrutura da unidade? Ela contribuirá para a racionalidade do pensamento e da vida do aluno/a?

O subtítulo ‘o sentido da vida de Jesus de Nazaré’, embora se coloque no fim do índice, será a alma de toda a reflexão, porque o sentido da vida de Jesus terá a ver com o sentido da vida dos alunos.

A bibliografia terá fontes elementares, nomeadamente, os documentos da Igreja em continuidade com as orientações do Vaticano II, a Constituição Portuguesa e a legislação do país. Elas servirão de base de coordenação de todas as leituras e consultas de outros textos.

## **CAPÍTULO I. A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA (EMRC) NA ESCOLA**

O primeiro capítulo constará de uma parte mais teórico-descritiva, onde serão abordadas algumas componentes estruturantes da disciplina de Educação Moral Religiosa e Católica no contexto da escola pública. Para isso, ter-se-ão em conta certos aspectos escolares dos quais dependem a organização e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e, desta feita, a disciplina. Eles serão, essencialmente, a educação, o currículo e a legislação.

A escolha destes três aspectos está ligada ao objectivo de se pensar o programa de EMRC em todos os seus elementos de estruturação e de efectivação, ligados ao único fundamento da sua presença na escola, a pessoa-aluno/a. Este objectivo transporta a esperança de que na escola, nada (manuais, estratégias, conteúdos, pedagogias, didácticas, aulas...) e ninguém (professor/professora, encarregados de educação, comunidade educativa...), deixe de estar orientado para a acção educativa do aluno, podendo tudo e todos contribuir para o seu desenvolvimento integral. Mais concretamente, que não haja qualquer momento estanque ou linear no ensino-aprendizagem-educativa.

Nesta perspectiva, guiada pela verdade da cultura cristã<sup>2</sup>, a disciplina de EMRC poderá exercer a tarefa de ser construtora da unidade, na pluralidade das forças educativas escolares.

### **1.1. MULTIVARIÉDADE DE DEFINIÇÕES DE EDUCAÇÃO**

A acção educativa é uma componente da vida humana cujo sentido originário e autêntico será investigado neste trabalho, a partir do significado etimológico da palavra educar. O verbo educar, do latim *educare* e *educere*<sup>3</sup>, contem dois sentidos ligados aos

---

<sup>2</sup> Cf. João Paulo II – Conhecer o *património do cristianismo e transmiti-lo de maneira autêntica*, 8, in Revista Mensagem, nº 307, 1993.

<sup>3</sup> “Por educação entendemos uma influência decididamente intencionada sobre um ser humano em crescimento (físico e psicológico), com um propósito: formá-lo e desenvolvê-lo como tal. Atentando à etimologia da palavra educação, vemos que provém fonética e morfologicamente de *educare* (conduzir, guiar, orientar) e semanticamente contém o conceito de *educere* (fazer sair, extrair, dar a luz). Da fusão de ambos os conceitos linguísticos, surgem as primeiras interrogações: conduzir para onde? Mas fazer sair o quê? A educação, que consiste numa acção intencionada, é um facto pessoal e comunitário, pois a educação é um elemento essencial e permanente da vida individual e social, da realidade e da idealidade, da experiência e do pensamento. E o real e o ideal consistem no mais intimamente humano da nossa existência. A história da educação não é unicamente produto do pensamento e da acção dos educadores

conceitos latinos, um falando mais da acção do educador e o outro, mais da acção do educando.

O primeiro, *educare*, permite que o educador proporcione ao educando meios adequados que o possam ajudar na sua formação e amadurecimento pessoal. Neste caso, a educação será entendida na perspectiva do ‘mais’ da acção do educador. O segundo, *educere*, permite que o educador acolha do aluno as potencialidades que podem ser desenvolvidas pela sua acção educativa. A educação será entendida na perspectiva do ‘mais’ do protagonismo do aluno<sup>4</sup>.

O ‘mais’ que compara as duas concepções, facultará a possibilidade de se conceber a significação mais acertada e mais real do factor educativo. A ligação dos dois significados de educar, sugere que nenhum deles é absoluto no sentido de tudo depender unicamente do educador ou do educando. Portanto, o ‘mais’, antevê a contribuição e a colaboração pessoal e activa de ambos os sujeitos como uma condição humana imprescindível. Na óptica desta conexão, não se poderá cair na propensão de “conceber a actividade educativa como um processo de extrair mais do que dar” [...]. Por outro lado, não se pode deixar de [...] “conceder ao indivíduo o protagonismo da sua própria educação. E é assim porque, se não se aceita pessoal e livremente uma ajuda externa, venha de onde vier, não se pode falar de assimilação educativa, mas antes de doutrinação ou de condicionamento”<sup>5</sup>.

O ‘mais’ pode então ser depreendido como a conjugação da relação, professor/educador e aluno/educando, assentando na pessoa e não no indivíduo; na educação personalista e comunitária e não no colectivismo; na atenção à dignidade da pessoa e à relação com o outro<sup>6</sup>. Encontra-se na ciência da educação esta mesma dimensão dialógica humana a justificar a importância do envolvimento do aluno na

---

dos professores e professoras da escola; é integrada por grande quantidade de factores culturais e sociais, como são a situação, geral, histórica e concreta de cada povo, o carácter da cultura, a influência dos meios de comunicação, especialmente a da televisão, etc. Também influem, a estrutura social, a constituição familiar e o sentido da vida em → família, os grupos profissionais que predominam e que são valorizados ou reconhecidos nessa comunidade etc., e sem esquecer a vida económica. VILLA, Mariano Moreno (dir). – C. Romero Izarra – *Dicionário do pensamento contemporâneo* 1. Educação. P. 234.

<sup>4</sup> Cf. MENOYO, María Angeles Murga – IBÁÑEZ, Ricardo Marín – SERRANO, Gloria Pérez – *Introducción a las ciencias de la educación*. P. 28.

<sup>5</sup> Cf. MENOYO – IBÁÑEZ – SERRANO – *Introducción a las ciencias de la educación*. P. 29.

<sup>6</sup> “O centro da educação em chave personalista e comunitária é a pessoa, que se distancia do hermetismo próprio do indivíduo. Pessoa: ali onde soa o eco inteiro da humanidade. A pessoa um processo de desvendamento e construção do eu no outro e do outro em mim. A pessoa é encarnação eu-tu, é moção interrogativa que vai questionando os níveis de valorização alcançados com respeito às suas imagens anteriores superadas, e com as quais mantém no momento da sua interrogação [...]”. VILLA, Mariano Moreno (dir) – C. Romero Izarra – *Dicionário do pensamento contemporâneo*. 1. Educação. P. 234-235

aquisição do conhecimento, em prol da auto-construção da sua autonomia. Acentua-se, no entanto, que sem desvalorizar as mudanças actuais que dão importância ao protagonismo do aluno, no processo educativo, seja “ preciso, também, reconhecer que o trabalho educativo não consiste unicamente em ‘extrair’ do aluno como se tira água de um poço. Se o que se dá ao aluno está em concordância com as suas capacidades reais e possa ser por ele decodificado de forma progressiva e motivante, é possível que assim se vão aumentando e desenvolvendo essas capacidades até ao seu autónomo funcionamento”<sup>7</sup>.

O facto de se atribuir aos dois, ao aluno e ao professor, o papel conjunto, isso valoriza o sentido humano da educação. Na prática educativa, porém, permanece a dificuldade que nasce dos dois significados expressos em *educare* e *educere* ao valorizar-se mais a contribuição de um ou de outro sujeito. Esta realidade é agravada com as alterações céleres que a educação sofreu na sua concepção, definição e prática, ao longo dos tempos, no âmbito das transformações sociais e políticas<sup>8</sup>. Tais mutações influenciaram os sistemas educativos e, evidentemente, a família e a escola, passando estas por igual instabilidade. E ainda hoje, segundo os ditames da cultura, vão proliferando novas concepções e opções educacionais, na sociedade e na família.

A fenomenologia da educação, mostra-a como um processo e uma tarefa ao longo do tempo, cujo resultado vai sendo construído quantitativa e qualitativamente pelo sujeito. Como tarefa, exigirá a participação activa dos agentes da educação; como resultado, requererá que seja positivo para poder designar-se de educação.

Neste estudo, não serão tratadas as variações históricas de educação, mas reflectir-se-á sobre algumas das suas perspectivas que ajudem a fundamentar o lugar actual da EMRC na missão educativa da escola pública. A partir deste marco opcional, reporta-se a duas perspectivas da educação, a saber: a sistémica, holística ou relacional e a inter-accionista. A primeira, a holística, integra um sistema global de aprendizagens influenciando o significado e o sentido das opções, das decisões e das acções do indivíduo. Trata-se de um condicionamento social que faz da educação um facto sistémico e circunstancial de uma época cultural<sup>9</sup>, determinando múltiplas relações e influências na vida da pessoa. Neste caso, a pessoa é afectada por todos os agentes informativos, programados ou apenas fortuitos. Apesar de tal condicionalismo, será

---

<sup>7</sup> MENOYO – IBÀNEZ – SERRANO – *Introducción a las ciencias de la educación*. P. 30.

<sup>8</sup> Cf. MENOYO – IBÀNEZ – SERRANO – *Introducción a las ciencias de la educación*. P. 13.

<sup>9</sup> Cf. RUBIO, Rogelio Medina – NEIRA, Teófilo Rodríguez – ARETIO, Lorenzo García – *Teoría de la educación*. P. 134-135.

importante assinalar a capacidade do ser humano de se interrogar e de colocar questões diante dos valores sociais que o envolvem. E será aqui, que o educador realizará a missão de “intérprete das grandes ideias morais da sua época e do seu país”<sup>10</sup>, função que a teoria da educação lhe atribui.

A segunda perspectiva, a inter-accionista, concebe identicamente a educação como um processo social, defendendo que não se pode compreender o fenómeno educativo à margem de tal contexto<sup>11</sup>. Nesta óptica, contudo, faz-se inter-agir a influência social e a liberdade de reflexão crítica como possibilidade da objectividade do pensamento e da acção do sujeito. Deste modo, as condicionantes sociais influenciarão a educação, mas igualmente esta contribuirá para a construção da história, da sociedade e da vida humana. Esta interpretação está ligada à capacidade do ser humano em adquirir conhecimentos e de inter-comunicar com os outros.

A conjugar as duas formas de educação holística e inter-accionista, como sistema social, cultural e informal, encontra-se a escola como construção formal da aprendizagem/educativa. Ela, que também funciona como um sistema, reproduz, por um lado, o que é socialmente influente e, por outro, origina transformações na própria sociedade. Na continuidade e descontinuidade ao meio envolvente, vai conquistando a sua autonomia, inovando-se e inovando-o também. Quer dizer que, para além do saber social não sistematizado, disperso e anárquico que chega à escola, esta organiza-se de forma sistemática e relacional, promovendo, ao mesmo tempo, mutações culturais na tensão com que se debate socialmente<sup>12</sup>.

Neste horizonte de interacção, a educação escolar estrutura-se como um sistema complexo, fechado e aberto, simultaneamente. É fechado por ter fins e objectivos próprios, edificando-se e gerindo-se com liberdade e autonomia. E é aberto por receber da sociedade os elementos para a sua edificação interna, ao mesmo tempo que os trabalha e os readapta ao exterior com mudanças significativas.

Na sua peculiar abertura, é importante ressaltar o facto de a escola ser um sistema comunicativo constituído por sujeitos mais directos da sua tarefa escolar, com os quais constrói a acção educativa no sentido de a tornar cada vez melhor<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> RUBIO – NEIRA – ARETIO – *Teoría de la educación*. P. 135.

<sup>11</sup> Cf. RUBIO – NEIRA – ARETIO – *Teoría de la educación*. P. 144.

<sup>12</sup> Cf. RUBIO – NEIRA – ARETIO – *Teoría de la educación*. P. 145-146.

<sup>13</sup> Cf. RUBIO – NEIRA – ARETIO – *Teoría de la educación*. P. 151.

Na comunicabilidade que a específica, a sua primeira relação orienta-se para os alunos e para as respectivas famílias. Convém, por isso, tomar consciência de que a família é a primeira comunidade social que participa na formação da personalidade. Ao invés de outros modos de comunicação e de convivências sociais, imediatas, superficiais e subjectivas, esta comunidade oferece condições mais concretas e permanentes para a formação dos seus membros, positiva ou negativamente. Apesar desta importante convicção, não se fará uma reflexão sobre o papel da componente familiar na educação, mas fixar-se-á o pensamento no dado da convivência familiar.

É no seio da família que o ser humano inicia o conhecimento de si e a sua abertura às pessoas e à sociedade. Acontece aí por nela experimentar uma vivência de relação mais imediata, próxima, continuada, extensa e intensa, afectiva e mais testemunhal. Na convivência permanente, tudo se torna fortemente perceptível, influenciando a edificação da personalidade humana.

A família exerceria uma missão humanizadora se o educando cultivasse o carácter pessoal através da experiência objectiva e positiva, da moral e da religiosidade, desenvolvendo com elas a liberdade e a autonomia do pensamento, do raciocínio e da consciência, no diálogo com os valores sociais hodiernos. A boa experiência de convivência e de testemunho, tornar-se-ia uma mais-valia na confrontação com uma sociedade com sinais de carência de valores e de crise educativa.

A fenomenologia da educação familiar revela que hoje em dia, a família tende a conformar-se com certas vivências inadequadas dos filhos/educandos, julgando respeitar os novos tempos e os novos valores. Será importante que se compreenda que os comportamentos e as atitudes não são classificáveis por estarem em uso ou em desuso, simplesmente serão moralmente correctos ou incorrectos.

No âmbito da verdade das atitudes, dos comportamentos e do agir, não será suficiente a simples educação da vontade e dos sentimentos dos educandos. Só pela aprendizagem da moral como acto pessoal, pensado, livre e responsável, integrarão a vontade e os sentimentos de forma racional. Tal aprendizagem ajudaria a criar critérios éticos e a utilizá-los adequadamente na solução dos problemas da vida e tornaria real a possibilidade de uma conduta ética específica do ser humano<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Cf. RUBIO – NEIRA – ARETIO – *Teoría de la educación*. P. 179.

A aprendizagem/educação escolar será a este nível um complemento das aprendizagens familiares, auxiliando a criar e a integrar a autonomia do próprio aluno<sup>15</sup>. Por isso, a escola deverá ter a consciência viva de que possui uma missão dinâmica, real e transformadora. Segundo a teoria da educação “ a escola não é um mundo paradisíaco e quieto, não é um campo de relações unidireccionais e harmónicas. É tensão e luta por um equilíbrio que constantemente haverá de ser reconstruído. Os protagonistas directos, professores e alunos, não têm uma vida sossegada. A sua existência profissional e as relações interpessoais estão submetidas à permanente confrontação da multiforme dinâmica e real da sempre renovada projecção, do que deve ser”<sup>16</sup>.

É com esta inquietação educacional “do que deve ser” o/a educando/a, que a escola desenvolverá valores, colocará interrogações respeitantes à existência, à sociedade e à pessoa<sup>17</sup>. Se não o fizer, correrá o risco de ser conservadora do sistema social e de descurar a característica pensante e crítica do ser humano. Caber-lhe-á ainda a tarefa de desenvolver acções e actividades que criem e desenvolvam atitudes de abertura aos outros, atitudes de democratização, de fraternidade e de solidariedade, como símbolo do amor humano universal. Todos podem amar e todos têm o direito de ser amados.

Na conjugação da educação com a aprendizagem e considerando a complementaridade do pensamento conceptual, simbólico e operativo na formação integral da pessoa/aluno/a, a EMRC oferece as condições de uma disciplina válida e preciosa para levar o aluno/a a pensar-se como um sujeito pessoal e social, responsável e co-responsável com os outros. Em algumas das suas fontes, a saber, a bíblica e a teológica, a EMRC encontra a mesma diligência pela existência da pessoa, pela sociedade, pela comunidade e pelo mundo, no que diz respeito à liberdade, à verdade e à dignidade da vida humana e a tudo que lhes seja consentâneo.

As perspectivas, holística e de interacção, encontrarão na EMRC o processo de aprendizagem/educação que as acolherá, ao mesmo tempo que as analisará criticamente,

---

<sup>15</sup> Cf. MENOYO – IBÀNEZ – SERRANO – *Introducción a las ciencias de la educación*. P.17.

<sup>16</sup> RUBIO – NEIRA – ARETIO – *Teoría de la educación*. P. 149.

<sup>17</sup> O que se “ deve ser”, exigirá que na escola se transmitam “valores morais sobre os quais se alicerça uma vida com sentido e com futuro. Nesse processo, vai-se desenvolvendo a capacidade de escolha consciente e de decisão livre. Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA - Carta Pastoral. Educação: Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos (6 de Janeiro de 2002), 3 in [www.emrcdigital.com](http://www.emrcdigital.com). (7.4.2010).

reformulando-as em vista de uma educação genuinamente humana, pessoal e comunitária.

## 1.2. FUNDAMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO

A educação escolar, além de sofrer a influência da educação em geral e da educação familiar, ou seja, os efeitos do influxo social e do convívio familiar, apresenta igualmente uma correspondente ao currículo escolar. Importa, desta forma, reflectir-se sobre a educação na perspectiva de currículo.

O termo *curriculum*, aplicado à educação escolar, provém do século XVIII da Inglaterra que o introduziu na escola com o intuito de regulamentar o ensino. Na sua primeira acepção, estaria ligado aos objectivos, às disciplinas e aos programas como planos de estudo numa sequência ordenada para obtenção de resultados comportamentais dos alunos<sup>18</sup>. Mas, o termo currículo, tal como o conceito de educação, sofreu transformações e desenvolvimentos significativos até chegar ao sentido de projecto como totalidade de acções, de intervenções e de agentes educativos.

Como a educação, o currículo sai do âmbito restrito de escola e, a partir de outros sistemas, como por exemplo, a sociedade, a cultura e a política, adquire uma nova configuração. Este intercâmbio de influências externas e internas permite a sua construção incorporada em programas/planos de intenções que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular<sup>19</sup>.

A dimensão geral e particular do currículo permite defini-lo como construção cultural pela qual se organizam práticas educacionais humanas. Essa construção curricular é determinada pelo contexto, pelos interesses, pelas forças e diversidade de experiências políticas, administrativas, intelectuais e de avaliação. Então, o currículo nasce e cresce como um sistema de subsistemas políticos, sociais e escolares que influenciam a acção pedagógica escolar que se vai desenvolvendo entre o âmbito das estruturas políticas e escolares. Na abrangência da percepção política e da realidade do processo ensino-aprendizagem, o currículo aparece como uma construção social e

---

<sup>18</sup> Cf. D'ARCAIS, Giuseppe Flores – ZULOAGA, Isabel Gutiérrez (dirs) – *Diccionario de Ciencias de la Educación*. P. 428-430.

<sup>19</sup> Cf. PACHECO, José Augusto (Org. Maria Teresa Estrela e Albano Estrela) – *Currículo: teoria e práxis*. P. 15 -16. Posteriormente indicar-se-á apenas o autor.

histórica<sup>20</sup>. Por isso, a partilha de interesses e de responsabilidades contribuiria para as boas práticas pedagógicas se o centro de tais instâncias fosse, inequivocamente, o aluno/a/educando/a, contextualizado/a na história, na sociedade, no meio familiar e escolar.

Tendo em conta o dinamismo das dimensões que participam na génese e no desenvolvimento de currículo, abandona-se a definição científica redutora e fechada, reduzida meramente a programas, conteúdos, metodologias, escola, acção pedagógica e aos alunos, pré-concebidos como acção prescritiva<sup>21</sup>. Ao invés, assume-se aqui uma concepção mais ampla como um processo que regenera e transforma o currículo e as pessoas que nele se envolvem<sup>22</sup>, isto é, os agentes educativos, como seus fazedores e os alunos como processo-produto. Juntamente com o currículo formal pensar-se-ia no chamado currículo oculto<sup>23</sup> feito do que, na aprendizagem, é não-formal. Esta visão abrangente de currículo, formal e não-formal leva à percepção de que a noção de currículo seja um elemento decisivo para criar uma nova política, mentalidade e atitude escolar<sup>24</sup>.

A tomada de consciência, sistemática, sobre a existência de concepções imprecisas de currículo escolar, começa a evidenciar-se através da legislação que explicita a necessidade de mudanças curriculares. Isto acontece nos finais dos anos

---

<sup>20</sup> Cf. PACHECO, José Augusto – *Currículo: teoria e práxis*. P. 18-19.

<sup>21</sup> Cf. LEITE, Carlinda (org) – SALGUEIRO, João Esteves) – *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. P. 197-198.

<sup>22</sup> Cf. LEITE, Carlinda (org) – SALGUEIRO, João Esteves) – *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. P. 198.

<sup>23</sup> “O reconhecimento do currículo oculto – presente num currículo real – reforça ainda mais o protagonismo dos actores curriculares e alerta para as condições de mudança e inovação curricular, pois sabe-se que não existe conformidade entre o que se pretende e aquilo que se faz e que a ocultação é muito mais ampla, subtil e invisível. O currículo oculto é o resultado da experiência escolar que não faz parte dos programas oficiais e das políticas educativas (Tottres, 1995; De Landsheere, 1992; Portelli, 1993). Neste sentido, tal noção de currículo – nas palavras de Dreben (1985), sinónimo de não escrito, escondido, latente, tácito, não estudado – encerra duas ideias principais: os alunos aprendem com a experiência social da escola e muitas das consequências possíveis não estão previstas. [...] “Considerar a dimensão oculta do currículo exige que se fale da cultura como conteúdo do currículo em termos antropológicos, isto é, a cultura como conjunção de significados, crenças, comportamentos, atitudes que são veiculados no processo socialização dos que aprendem. O currículo real depende de dimensões fundamentais: físicas, organizacionais e pedagógicas. Englobar na realidade curricular o lado do real, do oculto, do manifesto, do prescrito como lados de um todo curricular evita a distinção entre currículo e instrução”. PACHECO, José Augusto – *Currículo: Teoria e Práxis*. P. 144-145.

<sup>24</sup> Envolve os vários subsistemas que se inter-relacionam e inter-influenciam, autónoma e interdependentemente. São eles os múltiplos tipos de práticas que não são só pedagógicas, como as acções de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual de avaliação, etc., forças que incidem na acção pedagógica, dependendo da história, do sistema político e social e do próprio sistema educativo. Cf. PACHECO, José Augusto – *Currículo: teoria e praxis*. P. 18-19.

oitenta, “como reforma curricular” (Decreto-Lei 286/89) e nos finais dos anos noventa e início de dois mil como “reorganização curricular (Decreto-Lei nº 6/2001). Mas, já antes surgem preocupações de reforma ou de reorganização do ensino básico, presentes num marco legislativo importante, a LBSE nº 46/86, alterado posteriormente pelo Decreto-Lei nº 49/2005. A LBSE estabeleceu o sistema educativo como “ o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Cap. I, art. 1º, nº1).

Todas as perspectivas inovadoras de pensar o currículo apontam para um registo de continuidade e de complementaridade, de tradição e de inovação. O primeiro, o registo de continuidade, refere-se ao próprio sistema educativo como um meio para se atingir algo; e o segundo, o de inovação, estará mais voltado para o aluno, como sujeito das aprendizagens. Os dois registos sugerem um movimento de continuação e de ruptura, simultaneamente<sup>25</sup> porque, para além da concepção de currículo tecnicista, preocupado com a ordem organizacional (actividades lectivas e não lectivas; obrigatório ou facultativo...), ressurte um outro mais abrangente. A esse respeito, Carminda Leite comenta do seguinte modo: “[...] ao conceber o currículo numa perspectiva de ciclo e de desenvolvimento de competências que incorporam não só as aprendizagens e os conhecimentos, mas também as capacidades, as atitudes e os valores. O conceito de currículo não fica aqui confinado aos saberes disciplinares, mas valoriza, de igual modo, os saberes relacionais, afectivos e atitudinais, aspectos que configuram o sentido de uma escola que atende à dimensão social do acto de educar”<sup>26</sup>.

Neste âmbito, o conceito de currículo terá obrigatoriamente de estar ligado à concepção de desenvolvimento curricular<sup>27</sup>, algo que vai acontecendo em linha de continuidade, desde uma base orientadora (por ex., Ministério da Educação e programas), mas que apresenta também uma diferença na medida em que se relaciona com sujeitos reais e concretos, inclusive, a comunidade educativa. Os interesses e as

---

<sup>25</sup> “O paradigma informal de currículo como um processo decorrente da aplicação do referido plano [...]. Como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura determinada num processo decorrente da aplicação do plano dentro das experiências educativas, dinâmicas, probabilísticas e complexas, sem determinismos estabelecidos”. PACHECO, José Augusto – *Currículo: teoria e praxis*. P. 16.

<sup>26</sup> LEITE, Carlinda – FERNANDES, Preciosa – *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XX*. P. 65.

<sup>27</sup> “O termo Desenvolvimento Curricular é utilizado para expressar uma prática, dinâmica e complexa, que se processa em diferentes momentos e em diferentes fases, de modo a formar um conjunto estruturado, integrando quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/planeamento, operacionalização e avaliação”. PACHECO, José Augusto – *Currículo: teoria e praxis*. P. 25.

responsabilidades partilhadas concorrem para uma abertura cultural, justificada curricularmente<sup>28</sup>. Educação, currículo e cultura supõem uma relação inalienável a partir do fundamento curricular da própria educação.

A sequência e a ruptura do currículo, sugerem um antes e um depois, os alunos de hoje, que serão os cidadãos protagonistas da sociedade futura. A perspectiva do futuro na educação torna-se desta feita, uma dimensão actual do processo educativo curricular. Se currículo e desenvolvimento curricular têm a ver com um antes e um depois, onde os dois tempos estarão na ordem de os determinar, imediata e mediatamente, esta relação sugere uma nova forma de definir o ensino. O ensino deixa de ser percebido como ensino/instrução e alcança a concepção abrangente de aprendizagem/educação através do realce que é colocado na missão da educação para a vida, de forma personalizada e comunitária. Esta educação, porém, não será no sentido de pensar o imaginário amanhã, mas de educar hoje, para hoje e com repercussão no futuro.

### 1.3. FUNDAMENTAÇÃO CURRICULAR DA EMRC

A ideia de aprendizagem/educação, como processo de formação integral e a de currículo como totalidade, social, cultural, política e pessoal<sup>29</sup> fundamentam curricularmente a disciplina de EMRC na escola pública. Como cultura religiosa, assume a tarefa da recuperação do sujeito livre, ajudando a ultrapassar a questão dos sentidos adiados pela pós-modernidade esquecida da identidade do sujeito na simultânea e contraditória valorização do individualismo e do colectivismo<sup>30</sup>. Deste modo, ela contribuirá para “o arrojo da educação, do conhecimento e da aprendizagem para o

---

<sup>28</sup> “O currículo apesar das diversas perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base dos quais existem interesses e responsabilidades partilhadas” PACHECO, José Augusto – *Currículo: teoria e praxis*. P. 20.

<sup>29</sup> “Este carácter cultural e formativo do ensino da religião qualifica o seu valor no projecto global da escola pública”. JOÃO PAULO II (15.04.1991) – *Conhecer o património do cristianismo e transmiti-lo de maneira autêntica*. Discurso aos participantes no simpósio Europeu sobre o Ensino da Religião Católica na Escola Pública in *l’Osservatore Romano*, 5, ed. semanal português, 1991.

<sup>30</sup> Cf. DUQUE, João Manuel – *Dizer Deus na pós-modernidade*. P.116-117.

século XXI, como sonhos de grandeza contra a mera sobrevivência”<sup>31</sup>, a meio de um colectivismo de valores impostos de forma aberta ou velada, pelo mundo hodierno.

Na sociedade contemporânea, pretende-se que a escola seja “escola de todos e para todos” pela “participação dos pais, democratização e igualdade de oportunidades [...] e como escola a tempo pleno [...]”<sup>32</sup>. Contextualiza-se a Educação Moral Religiosa e Católica nesta exigência educativa, isto é, de educação para todos, mas também, em todo o tempo. De um tempo não confinado ao tempo lectivo, mas expandido a todos os espaços de vida e de convivência humana. Partindo desta exigência intrínseca ao currículo, qualquer currículo deixa de ser completo se não integrar a EMRC como uma das suas componentes.

A Congregação para a Educação Católica define a escola como lugar de formação e de promoção integral do aluno através da assimilação sistemática e crítica da cultura e do exercício da inteligência do sentido, das experiências e das certezas vividas<sup>33</sup>. Nesse sentido, a missão da escola pode abrir-se à educação crítica e responsável que oriente os educandos na vida em sociedade, no diálogo com a cultura e com os aspectos éticos e religiosos da mesma, rumo à liberdade ética fundamentada no sentido e nos valores absolutos da vida humana<sup>34</sup>. Esta missão da escola legitima a EMRC enquanto entidade crítica e esclarecedora, na sua identidade de Religião Católica.

A disciplina de EMRC, na linha da universalidade do ensino e no diálogo transversal com os outros saberes do projecto educativo da escola, ao instruir para educar, promove integralmente o aluno/a, o homem e a mulher, a fim de que possam crescer plenamente como pessoas conscientes e capazes de um juízo recto com conseqüente responsabilidade moral<sup>35</sup>. Esta preocupação com a pessoa, advém-lhe da missão da Igreja que se preocupa com a educação e investe nela, por estar precisamente em causa, o crescimento e o desenvolvimento do ser humano. Por outro lado, a Igreja, encontra na EMRC uma cooperação privilegiada na obra da criação cultural cristã, pelo

---

<sup>31</sup> CARNEIRO, Roberto – *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 ensaios para o século 21*. P. 166.

<sup>32</sup> CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA – *Educar na escola. Documentos do Magistério para a educação*, 24. Futuramente: *Educar na escola*, também com o número do documento.

<sup>33</sup> Cf. CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA – *Educar na escola*, 26.

<sup>34</sup> Cf. CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA – *Educar na escola*, 29-30.

<sup>35</sup> Cf. *A escola e a educação moral face aos imperativos do mundo contemporâneo. Relatório final da reunião de peritos da Unesco* (Sófia 1978), in Igreja. *Educação. Escola*, 15. P. 18.

serviço que ela presta. Será um serviço valioso na medida em que possibilitará uma mundividência e um horizonte muito mais amplo de reflexão e de diálogo com as várias propostas de pensamento sobre a vida do homem, no universo que ele habita, incluindo toda a categoria de relações – o homem é um ser em relação – com tudo e com todos que estão diante de si.

Como resposta a todas as questões explícitas ou subjacentes à educação em geral e aos fundamentos curriculares da Educação, a disciplina de EMRC torna-se um elemento indispensável ao sistema curricular educativo.

A visão anacrônica sobre a disciplina de EMRC, ligada a meros ensinamentos morais como doutrinação religiosa, está profundamente ultrapassada. Ao contrário, esta disciplina curricular, favorece o crescimento integral da pessoa e a sua adaptação crítica aos sentidos polissêmicos actuais da cultura, da sociedade, da família e da escola. Ela coloca as perguntas sobre a qualidade da existência do ser humano e da sua ligação entre si. Então, é permitido perguntar: como elemento transformador de uma sociedade, ela deve ser ou não, a vitalidade do pensamento? No contexto contemporâneo não existem valores a preservar e outros a transformar? Educar, não pedirá que certos valores da religiosidade humana, sejam transferidos para outras pessoas? Não se devem individualizar certas práticas colectivas, contemporâneas, a favor do que é pessoalmente vivido? Os jovens não devem aprender a pensar nos outros através de actividades a desenvolver nesse sentido? Não se pode estimular a crítica e o sentido da intercomunicabilidade humana e social?

A este elenco, de algumas interpelações, corresponderá uma educação moral transcendental como abertura a uma vida absolutamente humana, iluminada pela mundividência do aprender ou seja, do saber/saber ser/saber fazer<sup>36</sup>, necessária no confronto com as multiformes e pragmáticas formas de existência ético-sociais.

#### **1.4. A LEGITIMIDADE DA DISCIPLINA NA ESCOLA**

É a partir do direito dos pais de educarem os filhos, da opção do tipo de ensino que as famílias planeiam e do estatuto próprio da EMRC, discernidos conjuntamente com a legislação vigente, que se dissertará sobre a razão fundamentada da disciplina na escola pública. Na relação dialógica daqueles elementos, direito da família, natureza da

---

<sup>36</sup> Cf. PEMRC. P. 15.

EMRC e legislação, encontrar-se-ão as razões pelas quais o ensino moral e religioso terá uma clara legitimação.

#### **1.4.1. A dimensão racional e dialógica**

Em nome da educação integral, poderá rejeitar-se uma certa desvalorização ainda subsistente no currículo, em relação à disciplina de EMRC. O Decreto-Lei 74/2004 legislou novamente a disciplina decretando que “a matriz curricular dos cursos científicos-humanísticos, dos cursos tecnológicos e dos cursos artísticos especializados, com excepção dos do ensino recorrente, integra a disciplina de Educação Moral e Religiosa, de frequência facultativa” (cap. II, art. 6º nº5). Porém, as causas retrógradas pelas quais se procurava subestimar a disciplina, ainda são visíveis em algumas práticas que a diferenciam de outros raciocínios cognitivos. Por exemplo, ainda se valoriza a ciência e a razão a favor de um pragmatismo eficaz, isto é, de uma vida utilitarista; as ciências experimentais, com prejuízo dos conhecimentos humanísticos. A cultura, em geral, é manipulada por forças políticas, ideológicas e partidárias e pelo poder da comunicação social<sup>37</sup> e com ela, a cultura religiosa<sup>38</sup>.

Numa sociedade tecno-científico-política, a escola correria o perigo de violar a sua missão educativa, se aceitasse a manipulação dos conhecimentos seleccionados pelo monopólio daqueles saberes<sup>39</sup>. Numa eventual restrição do saber, ela omitiria a tarefa de responder às grandes questões do ser humano respeitantes ao sentido de tudo quanto lhe diz respeito. Esse tudo reclama do próprio homem uma eminente formação integral. A escola não responderia convenientemente a essa formação, se suprimisse a “assimilação sistemática e crítica do universo cultural: factos, conhecimentos, valores, sentido da vida humana, possibilidades éticas, formas de interpretação criadora da realidade, esperanças,

---

<sup>37</sup> Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DE ENSINO E CATEQUÊSE DE ESPANHA (futuramente será referido com as siglas CEECE número e página no documento português) in *Igreja. Educação e Escola*, 4. P. 119.

<sup>38</sup> O Papa João Paulo II, no discurso feito aos teólogos na Universidade de Salamanca, em 1982, advertiu que a cultura actual, denominada por métodos e pela forma de pensar, próprias dos métodos das ciências naturais, influenciadas por correntes filosóficas que proclamam a validade exclusiva do princípio de verificação empírica, inclina-se a silenciar a dimensão transcendente do homem, omitindo ou negando o problema de Deus e a revelação cristã. O Papa, afirma que é preciso descobrir os elementos que sob a capa do progresso e da autonomia, se afastam de Deus e constroem novas formas de servidão por parte do homem. Chama também a atenção para o facto de que uma cultura dominada pela razão instrumental ao serviço exclusivo da eficácia técnica, sem qualquer referência à dignidade do homem e aos valores morais e sociais, pode aumentar o poder, satisfazer a ânsia de posse e domínio, mas não ajuda por si só o homem a «ser» mais, como pessoa. Cf João Paulo II, Discurso aos teólogos na Universidade de Salamanca, 1 de Novembro de 1982, in SNEC – Leigos e Religiosos na Escola, 22. P. 62.

<sup>39</sup> Cf. CEECE, 5. P. 119.

capacidade de auto-identificação, de discernimento, de distanciamento crítico, no que respeita ao dado e ao estabelecido”<sup>40</sup>.

Ao invés, a sociedade actual, caracterizada pelo desenvolvimento científico e tecnológico, conquistará a sua própria libertação em relação à despersonalização e à massificação humana que aquele factor fomentará, se a escola cumprir a sublime missão de “formar personalidades fortes e responsáveis, capazes de opções livres e acertadas”<sup>41</sup>.

A Igreja, responsável pelo ensino de Educação Moral Religiosa e Católica, mostrou ao longo da história o empenho pela sistematização crítica no anúncio da mensagem da fé, tanto a pessoas cultas como a incultas. Ela não só inclui o pensamento crítico, como envolve todos, isto é, toda a categoria de pessoas, detentoras da sabedoria humana. É disto exemplo a tradição do diálogo com as várias filosofias cuja relação originou o pensamento teológico nas suas múltiplas expressões, com os seus métodos específicos e o seu estatuto epistemológico original<sup>42</sup>.

A inserção da EMRC a partir da cultura, desfaz um dos dramas tendenciosos modernos, que consiste precisamente na ruptura entre o Evangelho e a cultura (EN, 20)<sup>43</sup>. Pela sua dimensão cognitiva e crítica, a disciplina de EMRC prestará um elevado serviço à escola e à Igreja como ponte de diálogo entre os vários campos do saber teórico e existencial. A Comissão Episcopal de Ensino e Catequese de Espanha, di-lo nestes termos: “ o diálogo com outros conhecimentos pode realizar-se precisamente porque a fé é também um conhecimento conforme com a razão, um conhecimento que se traduz em expressões objectivas de valor universal. A fé cristã não é simplesmente um grito da alma, é também uma convicção. Na consciência do crente, a fé exprime-se como uma certeza fundamentada. Não surge como fruto do raciocínio, mas também não é o resultado de um impulso irracional. É um conhecimento conforme com a razão e, inclusivamente, quando a fé transcende o que é puramente conceptual, não se opõe às leis do pensamento. Também em outras dimensões da vida humana sucede algo de semelhante, como na relação interpessoal e no

---

<sup>40</sup> CEECE, 6. P. 119.

<sup>41</sup> CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA – *Educar na escola*, 31.

<sup>42</sup> Cf. CEECE, 38. P. 128.

<sup>43</sup> “Um dos espaços educativos para ajudar as novas gerações a realizar esta síntese entre a fé e a cultura, é a escola. Nela se comunica cultura. Tal comunicação, para que seja verdadeiramente educativa, deve ser ao mesmo tempo orgânica, crítica, valorativa, histórica, dinâmica [ ...], a crise da cultura é a crise de valores e de modo especial dos valores morais; em última análise uma concepção do homem e da orientação da vida humana. A fé cristã é para o educador católico e para o religioso comprometido em tarefas educativas, uma premissa essencial para ajudar os alunos a realizar a crítica necessária e a valorização da cultura e a descobrir o agir histórico na sua relação com a história da salvação” CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA – *O Leigo Católico: Testemunha da fé na escola*, 20 (15 de Outubro de 1982), in <http://www.vatican.va> (4.7.2009).

amor. Nelas, a percepção da realidade tem uma certeza especial que vai mais além que os processos meramente dedutivos”<sup>44</sup>.

No conhecimento conforme com a razão e com base no diálogo dos campos do saber, a fé cristã abre-se ao pensamento cultural do ser humano, encontrando-se com as perguntas fundamentais sobre a sua origem e o seu destino, sobre a liberdade, a justiça, a dor, a morte e a culpa, etc. Ela pode, deste modo, propor o sentido do humanismo da transcendência a fim de que se descubra a grandeza e a superioridade da vida a que é chamado o ser humano, a vida no amor (R H, 10)<sup>45</sup>. Não de um amor qualquer, mas do amor na verdade, na interacção ética das consciências e das inteligências à luz da fé e da razão direccionadas para uma vida mais humana e humanizadora (Cf. CV, 9). E este amor é possível porque, como afirma Bento XVI, tratar-se de “um amor que antes é dado ao ser humano, e por isso mesmo, poder ser “mandado”. [...]. Deus amou-nos primeiro e desta «antecipação» de Deus pode, como resposta, despontar em nós o amor Bento XVI – (Deus Caritas est, 14 e 17).

A escola, na comunicação com os valores culturais, terá em conta uma concepção de vida que construa uma comunidade de relações interpessoais, pessoais e comunitárias<sup>46</sup>, familiares e socialmente válidas. Parafraseando o que o programa de EMRC propõe sobre a sociedade a construir, realça-se: “a Educação Moral Religiosa Católica [...] inclui no seu programa a referência explícita a valores (a solidariedade, a justiça, a bondade, o amor, entre outros) fulcrais na construção da sociedade e no crescimento equilibrado de pessoas maduras, autónomas e responsáveis perante si próprias e perante a sociedade”<sup>47</sup>. Neste sentido, o ensino/educação procurará a verdade da solidariedade, da justiça, da bondade e do amor, no serviço à verdade, que a Igreja é chamada a realizar na sociedade. Este serviço é recordado por Bento XVI em Lisboa, no encontro com alguns agentes da cultura<sup>48</sup>.

---

<sup>44</sup> CEECE, 37. P. 128.

<sup>45</sup> «O homem não pode viver sem amor. Ele permanece um ser incompreensível e a sua vida é destituída de sentido, se não lhe for revelado o amor, se ele não se encontra com o amor, se não experimenta e não o assume, se não participa nele vivamente».

<sup>46</sup> Cf. CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA – *Educar na escola*. P. 18.

<sup>47</sup> PEMRC.P. 23.

<sup>48</sup> “Prezados amigos, há toda uma aprendizagem a fazer quanto à forma de a Igreja estar no mundo, levando a sociedade a perceber que, proclamando a verdade, é um serviço que a Igreja presta à sociedade, abrindo horizontes novos de futuro, de grandeza e dignidade. Com efeito, a Igreja «tem uma missão ao serviço da verdade para cumprir, em todo o tempo e contingência, a favor de uma sociedade à medida do ser humano, da sua dignidade, da sua vocação. [...] A fidelidade à pessoa humana exige a fidelidade à verdade, a única que é garantia de liberdade (cf. Jo 8, 32) e da possibilidade dum desenvolvimento humano integral [...]”. Cf. BENTO XVI, discurso no Centro Cultural de Lisboa, 12 de Maio 2010 <http://www.agencia.ecclesia.pt> (15.7.2010).

Poderá concluir-se que a racionalidade e o diálogo humanos são duas componentes fundamentais da Educação Moral Religiosa Católica. Como tal, a disciplina tem, a partir de si, elementos antropológicos estruturantes da pessoa. Por este motivo, ela tem todo o sentido da legitimidade escolar.

#### **1.4.2. A dimensão religiosa da pessoa. O património cultural cristão<sup>49</sup>**

Em nome da educação, como formação integral dos alunos<sup>50</sup> e não como mera instrução transmitida, a escola não poderá sujeitar-se ao monopólio da tecno-ciência. A própria Igreja reconhece, que a assimilação cultural é forjadora de personalidade e, que à escola, cabe fazê-lo de uma forma total e de uma maneira explícita, sistemática e crítica (EN, 41). Ao olhar para a cultura e para a pessoa, a escola encontrar-se-á com a dimensão religioso-antropológico-sociológica do ser humano e com o facto de que a religiosidade está na génese da cultura, apelando-a permanentemente à sua transcendentalidade. Por isso, o ser humano encontrará na dimensão religiosa um contributo essencial para a compreensão do mundo como abertura universal e realista aos problemas, às interrogações e às experiências que ele constrói. E, compreender-se-á a si mesmo, através dela, como uma das vias estruturantes ontológicas, pois é na interioridade que ele se constitui como ser, e faz brotar os fundamentais valores da vida e da história humana<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup> “ Parece errónea a tendência de definir a noção de cultura simplesmente como a qualidade geral dos diversos fenómenos aos quais se dá o nome de “culturais”. Hábitos, convicções, produtos, sistemas de aprendizagem são culturais, porque são expressão de uma cultura determinada. Devido a isso, a questão decisiva é a pergunta sobre o que fundamenta a unidade de uma cultura, unidade que se revela em determinado «estilo» das suas formas vitais, e que é diferente da de outras culturas.” PANNENBERG, Wolfhart – *Antropologia em perspectiva teológica. Implicações religiosas de la teoria antropológica* P. 396.

<sup>50</sup> “A formação integral do homem, como finalidade da educação, compreende o desenvolvimento de todas as faculdades humanas do educando, a sua preparação para a vida profissional, a formação do seu sentido ético e social, a sua abertura ao transcendente e a sua educação religiosa”. SNEC – *Leigos e Religiosos na Escola*, 17.

<sup>51</sup> “ Convirá recordar que no centro desse ensino está a pessoa humana a promover, ajudando o menino e o jovem a reconhecerem a componente religiosa, como *factor insubstituível para o seu crescimento em humanidade e em liberdade*. O professor de moral há-de preocupar-se, portanto, por fazer amadurecer as profundas «interrogações de sentido» que os jovens trazem dentro de si, mostrando que o Evangelho de Cristo oferece uma verdadeira e plena resposta, cuja fecundidade inexaurível se manifesta nos valores de fé e de humanidade, expressos pela comunidade crente e arraigados no tecido histórico e cultural das populações da Europa. O processo didáctico próprio da escola de religião deverá, por conseguinte, estar caracterizado por *um claro valor educativo*, orientado para formar personalidades juvenis ricas de interioridade, dotadas de força moral reabertas aos valores da justiça, da solidariedade e da paz, capazes de usar bem a própria liberdade. João Paulo II – *Conhecer o património do cristianismo e transmiti-lo de maneira autêntica*, 4. Revista mensagem, nº 307, 1993.

Na educação escolar, a religião católica contribuirá para a abertura do aluno orientando-o de si para os outros, ajudando-o a formar-se na fraternidade, na amizade e na solidariedade universais. A universalidade consiste na ligação a toda a categoria de pessoas, de raças ou de grupos, diante dos quais, o aluno poderá tornar-se próximo, no sentido de que possa ajudar, concretamente, quem quer que necessite de si. (*Deus Caritas est*, 15)<sup>52</sup>. A religião cristã participará, deste modo, na construção da ordem temporal a partir da escola, ou seja, com a família, com a cultura, com a economia, com a arte e com todas as formas de exteriorização humana. Elas podem ser pensadas, com valor em si mesmas e com valor na ordem temporal, por causa da dignidade do seu autor, isto é, o ser humano. (Cf. AA, 7).

Foi pela experiência do sentido religioso da história, que a cultura ocidental teve a sua génese e os valores cristãos a fizeram desenvolver, progressivamente.<sup>53</sup> A escola ocidental e nela a portuguesa, recebe desse facto a necessidade de referir-se ao património cultural cristão. É em nome da mesma cultura ocidental/cristã que a EMRC faz parte da cultura escolar e propõe a mundividência do homem e do mundo à luz da perspectiva cristã.

Actualmente, a profissionalização para o ensino da disciplina de EMRC e, portanto, a sua organização académica, mostra que a Igreja cumpre a sua missão, reconhecendo e elevando o crédito da disciplina. Poder-se-á ver, em tal iniciativa, a solicitude da Igreja em desenvolver e materializar a vocação humana de ser construtora da sociedade (cf. SRS, 1) de modo fundamentado, consciente, responsável, crítico e livre

---

<sup>52</sup>No mesmo número, o Papa Bento XVI explicita a ideia de próximo: “A parábola do bom Samaritano (cf. Lc 10,25-37) leva a dois esclarecimentos importantes. Enquanto conceito de «próximo», até então, se referia essencialmente aos concidadãos e aos estrangeiros que se tinham estabelecido na terra de Israel, ou seja, à comunidade solidária de um país e de um povo, agora este limite é abolido. Quem quer que necessite de mim e eu possa ajudar, é o meu próximo. O conceito de próximo fica universalizado, sem deixar todavia de ser concreto. Apesar da sua extensão a todos os seres humanos, não se reduz à expressão de um amor genérico e abstracto, em si mesmo pouco comprometedor, mas requer o meu empenho prático aqui e agora”. (*Deus Caritas est*, 15).

<sup>53</sup> “Não há dúvida que, na complexa história europeia, o cristianismo representa um elemento central e qualificador, consolidado sobre a firme herança clássica e das numerosas contribuições fornecidas pelos diversos fluxos étnico-culturais verificados ao longo dos séculos. A fé cristã plasmou a cultura do continente e entrelaçou-se inextrincavelmente com a sua história, de tal forma que esta não seria compreensível se não se referisse aos acontecimentos que caracterizam primeiro o grande período da evangelização e, depois, os longos séculos em que o cristianismo, apesar da dolorosa divisão entre o Oriente e o Ocidente, se confirmou como religião dos próprios europeus. Mesmo no período moderno e contemporâneo em que a unidade religiosa se fragmentou ainda mais, tanto pelas novas divisões havidas entre os cristãos como pelos processos que levaram a cultura a separar-se dos horizontes da fé, o papel desta última continuou a ser de grande relevo” JOÃO PAULO II *Motu próprio Spes aedificandi para a proclamação das três co-Padroeiras da Europa*, Roma, 1999 in <http://www.vatican.va> (23.1. 2010).

a partir da formação moral e religiosa<sup>54</sup>. Nesta abrangência do elemento humano, não causará qualquer desconfiança e incómodo, a presença de alunos, nas aulas de EMRC, que professem outras expressividades do cristianismo, outra religião ou que sejam ateus. Esta inserção, a partir da genuína abertura da disciplina ao diálogo com outros saberes, com outras ciências e com outras pessoas, na escola não confessional, será outro elemento esclarecedor da legitimação da sua presença em espaço público escolar.

A EMRC será percebida, naquela circunstância, como um dos lugares onde a missão de inculturação da própria Igreja respeitará a palavra da não subtracção do bem temporal de cada povo, favorecendo, assumindo, consolidando e purificando, pelo contrário, as possibilidades, os recursos e o estilo de vida dos povos, em tudo aquilo que têm de bom (Cf. LG, 13). Nesta condição, encontrar-se-á com a pessoa real e a Igreja poderá dialogar com as angústias, as alegrias e as interrogações contemporâneas (Cf. GS, 1-3), a partir da sua ligação ao fenómeno religioso como dado antropológico e sociológico.

A compreensão e a solidariedade da Igreja para com o ser humano em todas as mudanças por que passa na história, prepara os horizontes para que ela possa igualmente esclarecer o mistério do mesmo homem e ajudar a encontrar a solução dos problemas maiores do seu tempo (GS 2-10). Esta será uma das responsabilidades importantes que ela confiará àqueles e àquelas que na escola exercem a profissão de professores/as de Educação Moral e Religião Católica. Assim, em nome do fenómeno religioso, dos povos, das pessoas e do património cultural europeu e, nomeadamente, português, a disciplina de EMRC configura-se a partir do que aquelas dimensões humanas e históricas lhe proporcionam. Por sua vez, a disciplina ajudará a desenvolver a “sabedoria”<sup>55</sup>, como parte do património da sociedade, na descoberta da verdade, dos valores e dos objectivos a que ela mesmo tende.

Perante a crise global da “sabedoria”, recordada por Bento XVI, actualmente a EMRC torna-se ainda mais necessária para a “renovação cultural” e para a “redescoberta de valores ”fundamentais” para se “construir um futuro melhor” (Cf. C

---

<sup>54</sup> GEVAERT, Joseph, GIANATELLI, Robert, XIMELIS, Antonio Salas – *Didáctica de la enseñanza de la religión*. P. 254.

<sup>55</sup> BENTO XVI, discurso no Centro Cultural de Lisboa, 12 de Maio 2010 <http://www.agencia.ecclesia.pt> (15.7.2010).

### **1.4.3. O papel dos agentes da educação. A cultura e a legislação.**

Os pais têm o direito de educar os filhos. Tendo-os gerado no amor fecundo, formam uma família onde com o mesmo amor os continuam a criar todos os dias e em todas as dimensões ontológicas e existenciais. Na ‘criação’ quotidiana, os pais exercem direitos e deveres inerentes à sua condição de criadores/educadores. Coloca-se em relevo o que interessará a este estudo, nomeadamente, o direito ao tipo de cultura<sup>56</sup> que os identifica e na qual eles se reconhecem. A este respeito o Vaticano II relembra que aos pais cabe o direito de escolher o tipo de educação de acordo com as suas convicções religiosas, devendo o poder civil reconhecer tal liberdade e direito (DH, 5).

Para caracterizar a supremacia dos pais na escolha do tipo de educação, apresenta-se conjuntamente, esse direito e a fundamentação legislativa da EMRC na escola. Com esta opção, deseja-se sublinhar que a lei não é algo externo que se impõe ao processo educativo, mas corresponde a uma resposta ao direito próprio dos pais/educadores. Ela formaliza o que por direito natural lhes pertence. O próprio acordo entre o Estado e a Igreja é testemunha de tal cooperação. Lê-se no nº 19 da Concordata de 2004: “ A República Portuguesa, no âmbito da liberdade religiosa e do dever do Estado de cooperar com os pais na educação dos filhos, garante as condições necessárias para assegurar, nos termos do direito português, o ensino da religião e da moral católica nos estabelecimentos do ensino público, não superior, sem qualquer forma de discriminação”.

A legislação sobre a disciplina está fundamentada em declarações universais dos direitos da pessoa humana. Encontramo-la, nomeadamente, no Decreto-Lei nº 323/83, ao afirmar-se: “Assumem particular interesse, neste contexto, a proclamação de princípios emanados da Declaração dos Direitos do Homem (considerada fonte subsidiária de certa área do nosso direito pelo próprio texto constitucional: artigo 16.º, n.º 2), na qual expressamente se afirma que, “aos pais pertence a prioridade do direito de escolherem o género de educação a dar aos filhos” e ainda, os pactos da Nações Unidas, concretamente, o Pacto sobre os Direitos Económicos - Sociais e Culturais (artigo 13.º, n.º 3) e o Pacto sobre os Direitos Cívicos e Políticos (artigo 18.º, n.º 4)”. A pessoa está, desta feita, acima do próprio Estado.

---

<sup>56</sup> O fundamento da unidade de uma cultura, não deve estar somente na auto-compreensão oficial da mesma, mas também na experiência efectiva das realidades nas suas diversas esferas vitais. Será importante que esta segunda fundamentação não seja prejudicada a favor do secularismo moderno com o qual aparecem concepções que defendem que a cultura é exclusivamente criação do homem. O significado da subjectividade criativa do homem criando e mudando as culturas, terá em conta o carácter social da vida cultural. Cf. PANNENBERG, Wolfhart – *Antropologia em perspectiva teológica. Implicações religiosas de la teoria antropológica*. P. 403.

A lei respeitará a representatividade sociológica da religião cristã católica e, deste modo, a disciplina de EMRC está ligada a tais prerrogativas dos pais, dos filhos e da educação. O artigo 1º do já referido Decreto-Lei n.º 323/83 de 5 de Julho, refere o seguinte teor: “O Estado, tendo em conta o dever de cooperação com os pais na educação dos filhos, bem como os seus deveres gerais em matéria de ensino, garante nas escolas o ensino das ciências morais e religiosas em termos do presente diploma”. E acrescenta: “de acordo com a especial representatividade da população católica do País, ministrar-se-á o ensino da Religião e Moral Católicas nas escolas primárias, preparatórias e secundárias públicas aos alunos cujos pais, ou quem suas vezes fizer, não declararem expressamente o desejo em contrário” (Decreto-Lei n.º 323/83, art 2º-1). Estas deliberações são tomadas não por voluntarismo da lei, mas pelo direito das pessoas concretas, de um país, onde o Estado exerce o direito de subsidiariedade para com os cidadãos enquanto apoia, ao que aos pais compete realizar, por direito e dever naturais. A Igreja sublinha a este respeito que “ os pais, pelo facto de haverem dado a vida aos filhos, assumem o gravíssimo dever de educar a prole e devem ser reconhecidos como os seus principais educadores” (GE, 3).

Ora, a Igreja também tem o direito e o dever de educar, visto ser uma sociedade humana, capaz de tal tarefa. Fá-lo, promovendo integralmente a pessoa em vista do bem da sociedade terrestre, edificando um mundo configurado, mais humanamente, no espírito de Cristo (cf. GE, 3). Embora actue dentro de um contexto cultural e o respeite, ela não se esgota nessa mesma cultura, porque a natureza humana constitui a única medida da cultura e em cujo desenvolvimento o homem deverá procurar e afirmar a sua dignidade pessoal, vivendo segundo a verdade profunda do seu ser (cf. VS, 53).

Mas qual é o lugar concreto que é dado à disciplina na legislação portuguesa?

Em 1983 o Decreto-Lei n.º 323 lança os fundamentos da regulamentação da disciplina na escola pública. Para responder ao dever constitucional de cooperar com os pais na educação dos filhos, determina que a disciplina de Religião e Moral Católica faz parte do currículo escolar normal das escolas públicas e que a mesma está sujeita ao regime aplicável às restantes disciplinas curriculares (Decreto-Lei n.º 323/83, de 5 de Julho, art.º 3º, nº 1). Em 1985 pelo despacho nº 121/ME/85 de 29 de Junho, estabelecem-se as normas a observar, para as matrículas, constituição de turmas e requisição de docentes da disciplina. No capítulo VII, art. 47 da LBSE, de 1986 de 14 de Outubro, com o subtítulo, desenvolvimento e avaliação do sistema educativo, a disciplina de EMRC é incluída nos planos curriculares do Ensino Básico e do Ensino Secundário, como facultativa, respeitando-se os princípios constitucionais da separação

das Igrejas e do Estado e a não confessionalidade do ensino público. Em 1988, pela Portaria 344-A/88 de 31 de Maio, a disciplina, é referida como oferta obrigatória em todos os anos de escolaridade do Ensino Básico e do Ensino Secundário, definindo-se orientações relativas ao preenchimento dos impressos de matrícula.

O Decreto-Lei nº 115-A/1998, consagra a autonomia e descentralização da organização da educação. Refere-se à constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil; a autonomia da escola a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades; em contratos de autonomia. O Decreto-Lei, nº6/2001, inclui a Educação Moral e Religiosa dentro de “outros” projectos e actividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, mas também como frequência facultativa (cap. II, art.º 5, nº5).

O Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, legisla o regime de autonomia, administração e gestão da escola, aponta princípios gerais, assegurando a participação de todos os intervenientes no processo educativo e a integração das escolas nas comunidades que servem, potenciando o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativas do agrupamento de escolas. Além disso, o mesmo Decreto-Lei estabelece entre os princípios orientadores, “a relação de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (artigo 3º, alínea c).

A legislação acerca da disciplina de EMRC, no âmbito do currículo escolar, colocando num patamar de opção facultativa, embora fazendo parte da formação de base, revela uma incoerência, tanto mais que reconhece que a mesma contribui para a formação pessoal e social dos alunos. Poderá perguntar-se porque motivo é que o saber religioso cristão e, neste caso, católico, é dito de facultativo, na articulação dos saberes? Será que não está suficientemente visível a sua fundamentação? Porque é que a disciplina é legislada com limites e não no pleno reconhecimento da sua significação?

A legislação deveria submeter-se à força da fundamentação da disciplina cuja fonte é o direito e o dever criador da família. O estado, através das leis que cria e promulga, corresponderá ao papel de subsidiário (GE, 3) para com as famílias e os alunos e, neste sentido, a Educação Moral Religiosa Católica não poderá ser posta em causa.

#### 1.4.4. A natureza da escola.

O artigo 43º, nº 3, do Iº cap. da Constituição Portuguesa declara que o ensino público não será confessional e a (Lei nº16, 2001, artº 4º e 5º) legisla sobre a natureza não confessional do Estado e conseqüentemente do ensino público.

O facto da disciplina de EMRC ser contemplada nos planos curriculares no âmbito do desenvolvimento curricular do sistema educativo (LBSE cap. VII, art.º 47, nº 3), poderá atribuir-se, à natureza da escola, no seu exercício de subsidiariedade, à plena vocação dos pais de serem os primeiros e legítimos educadores dos filhos, exercendo-se, assim, o princípio da colaboração do Estado (Lei nº 16, 2001, art.º 5).

Poderá ver-se no facto da não confessionalidade do Estado, a faculdade de uma nova razão de liberdade e de verdade, na cooperação com o direito dos pais no que concerne à educação. A não confessionalidade do Estado, isto é, o facto de não professar qualquer religião, faz com que não se comprometa com qualquer forma de religiosidade ou Instituição Religiosa. Essa condição, porém, não se confunde com o conceito de neutralidade, porque o Estado, ao colaborar com os pais/educadores, terá de respeitar o tipo de educação idealizado por eles. Portanto, a não confessionalidade do Estado, será uma conveniente condição humana para a constituição de um sistema de ensino público, de acordo com os sujeitos (pais e filhos) e não com as Instituições do Estado e mesmo da Igreja. Deste modo, desaparece a neutralidade<sup>57</sup>, ou seja, um contexto de ensino vazio de princípios e de valores, porque a fonte primeira, a família, permanece como inspiradora dos projectos educacionais a construir. A suposta neutralidade constitui-se não em limite extrinsecamente imposto, mas em condição de fidelidade à defesa do direito da família que é anterior a qualquer Estado. Não é o Estado que cria os direitos, ele limita-se a reconhecê-los e a promovê-los.

A Igreja, regendo-se pela natureza confessional da identidade da disciplina, Educação Moral e Religiosa Católica, fá-lo em nome do próprio rigor metodológico e epistemológico<sup>58</sup>. E fá-lo também, não como uma estratégia para se impor, mas para corresponder à verdade da pessoa, da família e por sua vez da escola como um dos espaços da pessoa e da família, da sociedade e do mundo.

---

<sup>57</sup> Cf. GEVAERT, Joseph, GIANATELLI, Robert, XIMELIS, Antonio Salas – *Didáctica de la enseñanza de la Religión*. P. 19.

<sup>58</sup> PEMRC. P. 19

A escola responde, ao direito da família de educar os filhos e ao dever, consequente de aprendizagem destes últimos<sup>59</sup>. Por outro lado, encontra-se com a missão específica da Igreja na medida em que pode “cultivar com assíduo cuidado as faculdades intelectuais, criativas e estéticas do homem; desenvolver as justas atitudes e os sábios comportamentos, introduzir no património cultural adquirido pelas gerações precedentes [...]”<sup>60</sup>.

Contrariamente à posição tradicional de que é a Igreja quem colabora com a escola, na sua missão de educar, a partir da reflexão anterior, poder-se-á enunciar um novo discurso, a saber: o da escola estar preparada, por natureza, para colaborar com a Igreja, enquanto esta, é também agente da educação, da promoção humana e da vida fraterna. E a Igreja fá-lo na exemplaridade da vida de Jesus. A escola acolherá a Igreja e por ela, a disciplina de EMRC e os respectivos professores. Nesta interpretação, a escola e a Igreja estarão abertas uma para a outra, para cumprirem uma missão humana comum.

Entre outras questões relacionadas com a presença da Igreja Católica na escola, o Despacho n.º 121/ME/85 de 19 de Junho, no anexo I, esclarece que “esta disciplina tem como objectivos gerais: contribuir para a formação moral dos alunos; possibilitar a descoberta e a reflexão sobre o sentido da vida e dos seus valores; promover uma visão do homem, da sociedade e da história, à luz da mensagem cristã”. Ora, na escola laica, não confessional, dever-se-ia deparar com a orientação fundamental da mundividência da componente histórico-cultural-política de um povo. Esta integração é possível em nome do direito dos pais, que não sendo um direito absoluto, evoca a imprescindível comunicação da família, da Igreja, da sociedade, da política e da escola. E é na procura da verdade de cada Instituição educativa e de todas juntamente – família, estado e igreja – que a disciplina de EMRC se integra na natureza da escola laica.

Escola e educação são dois conceitos que se vão desenvolvendo, progressiva e concomitantemente, à medida que a sociedade cultural e política atende cada vez mais ao fundamento e desenvolvimento do espaço e da acção escolar. Assim, por exemplo, o Decreto-Lei n.º 172/91 refere-se os princípios de representatividade, de democraticidade e

---

<sup>59</sup> “ Num ambiente de aprendizagem global, a Educação como direito, encontra uma parceria natural na aprendizagem como dever”. CARNEIRO, Roberto – *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem 21 ensaios para o século 21*. P. 166.

<sup>60</sup> SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA – *Leigos e religiosos na escola*, 12. P.13.

de integração comunitária. E no art. 9º do mesmo documento (Decreto-Lei nº 172/91), as várias alíneas designam a composição do conselho de escola e de área escolar, falando também de um representante dos interesses culturais da região (alínea g). A Igreja, no seu professor de EMRC, não poderia ser uma entidade representativa dos interesses culturais da região?

Também o Decreto-Lei nº 115-A/98 ao falar da composição do conselho pedagógico, órgão de coordenação e orientação educativa da escola, apela à representatividade “das estruturas de orientação e **dos serviços de apoio educativo**, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal docente e **dos projectos de desenvolvimento educativo**”. O Decreto-Lei nº 75/2008, por sua vez, actualiza esta prescrição legislativa. Uma inquietação incontornável nascerá desta legislação: - o que falta à Igreja para ainda não ser reconhecida como uma das eventuais parcerias do Ministério da Educação, quer no campo dos princípios quer nas práticas educativas.

Neste enquadramento, o mesmo Decreto-Lei nº 75/2008 refere princípios gerais da autonomia, da participação e da transparência (art. 3.1-). Um dos objectivos desta acção consistiria em reforçar a participação de todos os intervenientes no processo educativo e a interacção do ensino e das actividades económicas, sociais, culturais e científicas (art. 3ª nº2, c). De facto, a participação mais alargada e concreta das famílias e da comunidade, corresponderia ao novo conceito de escola como missão e serviço ao cidadão e à sociedade. E a autonomia das escolas, com novas formas de participação, concretizaria o novo rosto da responsabilidade efectiva e compartilhada dos agentes educativos e a escola surgiria realmente, como um dos lugares onde essa acção é desenvolvida<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> A educação realizada como “um empenhamento concertado dos diversos agentes educativos” CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA – Carta Pastoral. *Educação: Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos* (6 de Janeiro de 2002), 3 in [www.emrcdigital.com](http://www.emrcdigital.com). (7.4.210).

## SÍNTESE DO PRIMEIRO CAPÍTULO

Neste capítulo, encontrou-se a fundamentação da disciplina de Educação Moral Religiosa e Católica na escola pública, no direito que lhe advém dos pais e dos alunos, consubstanciada pela legislação do país sobre a educação escolar, numa sociedade cultural cristã.

A partir daquela razão fundamental, encontrou-se a sua legitimidade curricular na natureza educativa da disciplina como abertura à formação integral do aluno, ao saber, ético e social, humano e à proposta da interdisciplinaridade do ensino/educativo.

O direito da família de educar determina a resposta de todas as instâncias educativas. E a convergência de direitos e dos deveres da família, da sociedade e da escola, servirão de contexto vital para a educação integral da pessoa/aluno. Pode-se enquadrar nesta convergência da acção educativa o novo conceito emergente, o de “uma sociedade educativa, enquanto realização da unidade de aprendizagem. [...]. Uma sociedade civil com esta maturidade usa das suas prerrogativas até ao extremo da subsidiariedade do Estado. Isto é, qualquer intervenção do estado, é adjuvante dos direitos primordiais das comunidades conscientes e resolutas”<sup>62</sup>.

A Igreja pode dar uma resposta peculiar e genuína mantendo-se disponível para responder ao direito dos educadores e dos educandos e deste modo, responder ao direito da disciplina a partir daqueles mesmos sujeitos. A disciplina será pensada, desta feita, no que ela é na escola, ultrapassando-se a superficialidade da pergunta, porque é que deve estar na escola. A diferença entre estar e ser, está no facto de que ela não entra para a escola por acção própria, como algo vindo de fora; a disciplina é da escola, pela via do ser, isto é, do ser parte daqueles que a reclamam por direito próprio: os alunos na escola.

Compreendida a legitimidade do ‘ser’ da disciplina na escola, resultam novamente os elementos da fundamentação da disciplina de EMRC na escola pública: a sua dimensão racional e dialógica, a dimensão religiosa da pessoa e o património cultural cristão, o papel dos agentes da educação, a cultura e a legislação e a natureza da escola. Assim sendo, a disciplina de EMRC na escola pública, não representa o ilógico de uma presença sem sentido. Ela assenta no sentido originário que as pessoas, alunos e

---

<sup>62</sup> Segundo o mesmo autor, “a proposta de uma Sociedade Educativa continua a ser um *mysterium tremendum*. É um vigoroso apelo ao campo da consciência e da vontade humanas para ultrapassar o mero conhecimento como panaceia e como mercadoria para consumo, a ser gerido no elenco de conveniências diárias” CARNEIRO, Roberto – *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem 21 ensaios para o século 21*. P. 160-161.

pais/educadores, lhe conferem. O Estado e a Igreja disponibilizarão o tempo, os meios, os recursos, os programas e os professores para que tal sentido se efective.

O lugar que, desde as instâncias superiores às práticas escolares, é concedido realmente à disciplina de EMRC, distancia-se muito da razão fundamentada que acabámos de analisar. Assim, por exemplo, o estatuto de disciplina facultativa, é um dos indícios da desigualdade em relação às demais disciplinas curriculares. Como disciplina curricular e, dentro da concepção de currículo, que tanto abrange o que está curricularmente programado, como também o currículo oculto que faz parte da formação da personalidade dos alunos, não deveria a educação moral religiosa católica, ser uma disciplina indispensável ao meio escolar pela abrangência do sentido que confere ao pensamento, às opções e às práticas quotidianas dos alunos na escola, na sociedade e na família? O sentido que ela evoca, não é estruturante da personalidade e da aprendizagem?

Reitera-se aquela exigência com a seguinte reflexão: “ a substituição da retórica pela acção concreta, ainda se encontra longe da realização. [...] Assim, é preciso rasgar novas avenidas para explorar a vida como meio básico de aprender – não rigorosamente num horizonte temporal expandido, mas tirando partido da singular experiência da vida como objecto precioso de meditação. Aprender é evidentemente uma consolidação de densas jornadas interiores: é o Tesouro construído interiormente”<sup>63</sup>.

Se fosse tomada na essência da sua natureza, como uma disciplina cujo interesse pela pessoa é o centro das suas opções educativas, continuaria a ser apresentada como facultativa? A denominação facultativa não minimizará o seu valor no diálogo interdisciplinar onde a EMRC evocará as reflexões últimas sobre questões que o aluno coloca ao aprender a geografia, a história, as ciências da natureza e outras disciplinas?

Porque é que, sendo facultativa, uma grande percentagem de encarregados de educação, não a ignora no acto da matrícula? E se as outras disciplinas também fossem facultativas, teriam a mesma probabilidade de aceitação? A escola, a disciplina, a cultura, a religiosidade humana e os pais/encarregados de educação, não têm a força natural da genuína legitimidade da disciplina? Dentro da mundividência de valores e de sentidos propostos por esta disciplina, haveria alguma inconveniência a que pessoas ateias ou as que professam outra religião cristã ou não cristã, se confrontassem com

---

<sup>63</sup> CARNEIRO, Roberto – *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. P. 164.

reflexões sistemáticas abertas e universais relativas ao ser humano, à vida, à sociedade e ao mundo?

A questão 'facultativa', não será um elemento que desprezita o direito fundamental dos pais como se fosse facultativo proporcionarem aos filhos uma formação humana transcendental? Tal designação é concebida em relação à disciplina em si, à pessoa, ou em relação ao estado não confessional?

Em nome de uma escola para todos, não caberia à disciplina ostentar o mesmo lema, de disciplina para todos, quer pelo facto de pertencer à oferta da escola aberta quer pela universalidade da missão que a escola e a Igreja por ela desempenham?

Só olhando para o público-alvo da escola, é que se poderão conceber projectos curriculares adequados e desenvolvê-los a partir de sujeitos reais com competências específicas a desenvolver. Deste modo, o antes e o depois, não seriam os programas, as metodologias, os conteúdos, as estratégias, nem as disciplinas, incluindo a EMRC, mas sim, os alunos. Só estes podem ser os ícones da verdadeira escola e da razão de todas as disciplinas no currículo educativo escolar.

Neste sentido, a fundamentação da EMRC enraíza-se nas pessoas, pais e filhos, por direito próprio. É, no entanto, consolidada pela natureza da escola e da Igreja. Abertas à formação integral da pessoa/aluno/a contextualizados numa família, numa sociedade e num mundo intercultural, ambas se preocuparão pela resposta mais autêntica de serviço, tanto quanto tiverem diante de si os alunos concretos do processo ensino aprendizagem/educativa. Não se tratam, porém, de estratégias, de opções políticas, de decisões legais e legítimas, de conveniências institucionais, incluindo as da Igreja Católica, mas trata-se de uma questão de verdade: da verdade das pessoas, cidadãos livres e responsáveis, numa sociedade aprendente e educativa.

Estas breves constatações/conclusões reclamam a efectivação da mudança das políticas educativas e da cultura de escola que consistirá na fidelidade ao que existe desde o princípio: a família na sua vocação criadora e co-criadora com Deus Pai.

Para a disciplina de Educação Moral Religiosa e Católica, a luz que mostrará a sua presença em meio escolar, será sempre a Luz do Amor de Deus, Pai, Filho e Espírito Santo. Amor feito presença pela Encarnação do Verbo e que n'Ele e por Ele se expandirá à relação fraternal com os todos os irmãos (Cf. DV, 2). Esta ligação fundamental transforma-se na fonte de todo o evento solidário, de respeito, de amor, de serviço, de convívio e de paz, em termos de humanidade e de universalidade. Reafirma-

se, então, o que já fora ponderado e justificado: a disciplina de EMRC poderá ser para todos os alunos independentemente da sua opção religiosa. Desta esperança sistematizada, renasce a fundamentação de que o acto da matrícula no ensino básico não devesse transformar-se num acto de auto-eleição ou de auto-rejeição das aulas de Educação Moral e Religiosa Católica.

Termina-se o capítulo com uma preocupação do foro teórico-prático como simbologia das inúmeras perguntas que a Igreja pode colocar a si mesma perante a lei do sistema educativo, na sociedade portuguesa: que lugar cultural tem a Igreja no âmbito dos projectos educativos da Direcção Nacional de Educação? Que esperança no futuro, para uma Educação integral, à qual todas as pessoas tenham acesso? Que esperança no futuro ético, das gerações vindouras? Que esperança numa escola que promova a qualidade de vida, pessoal, familiar, social, nacional como a aprendizagem da inculturação e da globalização humana, isto é, da relação com os outros em que todos possam intercomunicar e conviver de modo fraterno, responsável e solidário? Que esperança numa escola do presente e do futuro que se preocupe com a ecologia humana?

A disciplina de EMRC tem uma grande missão humana a cumprir no mundo actual da globalização em que são postos em causa os valores essenciais da pessoa e da vida. Este serviço da Igreja a ser realizado pela EMRC possibilitará a ligação deste capítulo ao seguinte.

## CAPÍTULO II. ANÁLISE DA UNIDADE LECTIVA 3 do 5º ANO: *JESUS, UM HOMEM PARA OS OUTROS*<sup>64</sup>

Depois de fundamentada a presença da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, na escola pública, faz-se agora a análise crítica da 3ª unidade lectiva do 5º ano, do programa, *Jesus, um Homem para os outros*. Pela análise da estrutura das competências específicas<sup>65</sup>, da operacionalização das competências<sup>66</sup> e dos conteúdos<sup>67</sup> da referida unidade lectiva, pretende-se verificar se ela corresponde à natureza da disciplina em contexto do ensino público.

A solicitude pelos sujeitos do ensino-aprendizagem, proporcionará a este estudo fazer a relação das componentes do programa com os dados da antropologia teológica. A partir desta possibilidade, avaliar-se-á se os elementos da unidade lectiva revelam concordância ou não, com a própria natureza<sup>68</sup> e finalidade da disciplina de EMRC do ensino escolar<sup>69</sup>; consonância com a dádiva e proposta de vida de Jesus para os outros, respondendo-se à interrogação lógica: como é que Jesus viveu para os outros? Quem são os outros para Jesus? Porque é que Ele continua a ser uma proposta de vida válida para todos os tempos? Porque é que muitos O seguiram e seguem ainda hoje? O que é que os seus seguidores (discípulos) podem testemunhar sobre Ele no mundo actual?

Todas estas questões estão ligadas à dinâmica desta reflexão cujo teor será sistematicamente integrado a partir do título, *Jesus, um Homem para os outros*, tendo

---

<sup>64</sup> Cf. PEMRC. P. 77-78.

<sup>65</sup> PEMRC. P. 29. “As competências específicas de Educação Moral e Religiosa Católica operacionalizam as competências gerais do ensino básico, sobretudo as competências gerais 1, 2, 7 e 9” que se encontram no programa na página 169. Anexadas ao programa de EMRC, elas são assim definidas: “1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas quotidianos; 2. Usar adequadamente linguagens das diversas áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; 7. Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; 8. Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; 9. Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns”. PEMRC. P. 169.

<sup>66</sup> “A operacionalização das competências constitui, deste modo, um conjunto de metas que se estabelecem, no interior do intento particular de cada unidade lectiva, com vista à aquisição e desenvolvimento das competências específicas “. PEMRC. P. 16.

<sup>67</sup> “Os conteúdos curriculares são entendidos como a base de conhecimentos e o conjunto de procedimentos que são requeridos aos alunos para que possam tornar-se competentes, capazes de fazer deles um uso inteligente de forma a poderem tornar-se cidadãos educados, e responder melhor às situações da vida e aos desafios do pensamento”. PEMRC. P.16.

<sup>68</sup> A denominação da disciplina – Educação Moral Religiosa Católica – testemunha a sua natureza peculiar: “trata-se de uma disciplina direccionada para o ensino moral e religioso numa perspectiva específica – a da Igreja Católica – naturalmente aberta ao diálogo com outras concepções religiosas e éticas, presentes numa sociedade plural e, democrática.” PEMRC. P. 19.

<sup>69</sup> “A sua finalidade última é fazer com que os alunos compreendam a perspectiva cristã da vida e a relacionem, de forma sistemática, com as situações da vida quotidiana e os outros saberes, sejam eles de natureza científica, cultural ou artística”. PEMRC. P. 19.

por base a relação, dialógica, transcendente e imanente entre Jesus e o ser humano, ou seja, entre os valores e o sentido de vida ansiados e perspectivados por este e explicitados e dados por Jesus. Sentidos e valores de vida que deverão encontrar-se nas várias unidades lectivas dos diversos anos escolares, não só nos programas, nas várias formas de propostas a desenvolver, mas também, e isso é essencial, no chamado ‘currículo oculto’.<sup>70</sup> Esta essencialidade resulta da possibilidade de uma vida humana maior por parte do ser humano em todas as suas realizações, pelo testemunho de Vida e de Esperança ‘maior’ oferecida por Jesus (Spe Salvi, 3)<sup>71</sup>. Nesta lógica da vida humana elevada pelo sentido último que a Vida de Jesus lhe concede, a unidade lectiva *Jesus, um Homem para os outros*, poderá ser um dos lugares do programa que melhor esclarecerá a não verdade de qualquer suspeita de que a disciplina de EMRC seja uma forma de apostolado catequético e de chamamento a seguir o Mestre.

## 2.1. ESTRUTURA DA UNIDADE

Os elementos estruturais do programa serão avaliados por áreas, área pedagógico-didáctica-antropológica e área cristológico-teológica, tendo-se presente em cada área a mesma preocupação, a saber, o/a aluno/a na própria faixa etária.

O significado de didáctica e pedagogia como processo e método de ensino, reenvia ao que realmente está em causa na acção educativa: *não o que ensinar, mas a quem ensinar*. O *quem*, como o móbil estruturante do processo ensino/educação, apela naturalmente a uma estrutura antropológica no programa, que reenvie para a didáctica e a pedagogia relacionadas com pessoas concretas. Este requisito supõe que, por um lado,

---

<sup>70</sup> “O reconhecimento do currículo oculto – presente num currículo real – reforça ainda mais o protagonismo dos actores curriculares e alerta para as condições de mudança e inovação curricular, pois sabe-se que não existe conformidade entre o que se pretende e aquilo que se faz e que a ocultação é muito mais ampla, subtil e invisível. O currículo oculto é o resultado da experiência escolar que não faz parte dos programas oficiais e das políticas educativas (Tottres, 1995; De Landsheere, 1992; Portelli, 1993). Neste sentido, tal noção de currículo – nas palavras de Dreben (1985), sinónimo de não escrito, escondido, latente, tácito, não estudado – encerra duas ideias principais: os alunos aprendem com a experiência social da escola e muitas das consequências possíveis não estão previstas. [...] “Considerar a dimensão oculta do currículo exige que se fale da cultura como conteúdo do currículo em termos antropológicos, isto é, a cultura como conjugação de significados, crenças, comportamentos, atitudes que são veiculados no processo socialização dos que aprendem. O currículo real depende de dimensões fundamentais: físicas, organizacionais e pedagógicas. Englobar na realidade curricular o lado do real, do oculto, do manifesto, do prescrito como lados de um todo curricular evita a distinção entre currículo e instrução”. PACHECO, José Augusto – *Currículo: Teoria e Práxis*. P. 144-145.

<sup>71</sup> Por exemplo, a pequena esperança de liberdade e de ser amada de Josefina Bakhita, encontra-se com a grande esperança de ser amada e libertada por Jesus Cristo. (Cf. Spe Salvi, 3).

antes de se elaborar o programa, os seus autores e depois os professores, terão de fazer o caminho obrigatório: o antropológico, pensando no ser humano cultural, concretamente nos alunos de hoje. Por outro lado, terão de pensar Jesus como a medida radical da humanidade, tal como Bento XVI recorda, “que Jesus nos diz quem é na realidade o ser humano e o que ele deve ser para ser verdadeiramente humano. Ele indica-nos o caminho, e este caminho é a verdade” (Spe Salvi, 6).

Como consequência de tal condição, este capítulo estará centrado numa antropologia integral (pessoa/aluno/a) e olhar-se-á para Jesus, como a Pessoa com a qual o discente se confronte, tornando-se no homem e na mulher chamado/a a ser verdadeiramente humano/a, admirando Jesus de Nazaré.

### **2.1.1. Análise pedagógico-didáctica**

Apesar do título desta alínea juntar os dois termos por um hífen, comentar-se-á a área pedagógica antes da didáctica. E acontecerá assim, porque antes de indicar o caminho, a didáctica terá de saber que homem vai encaminhar pedagogicamente realizando o compromisso com o sentido sócio-moral da aprendizagem ao formar cidadãos conscientes, eficientes e responsáveis<sup>72</sup>.

Com o recurso a uma pedagogia antecipatória, sustém-se a ideia de que, qualquer construção teórica no âmbito da educação moral e religiosa, terá de privilegiar a pessoa/aluno/a no processo ensino/aprendizagem. Só assim o sujeito pode ser protagonista da relação com o humano que o habita; só assim poderá fazer opções a partir do que é e poderá ser, através do sentido expresso pela disciplina de EMRC. E isso, não como uma exigência a impor, mas como uma proposta esclarecida e esclarecedora.

O título, *Jesus, um Homem para os outros*, sugere que se analise, pedagogicamente, as competências específicas, a operacionalização das mesmas e os conteúdos do programa, a fim de se observar, até que ponto tais elementos são os mais convenientes para o aluno ‘ver’ e ‘ouvir’, intelectualmente, o que é narrado do Homem, Jesus. Descobrir-se também, se tais elementos correspondem ao objecto e ao método da Educação Moral Religiosa Católica<sup>73</sup>.

---

<sup>72</sup> Cf. NÉRICI, Imídeo Giuseppe – *Didáctica Geral Dinâmica*. P. 47.

<sup>73</sup> “O objecto da Educação Moral e Religiosa Católica é a totalidade da realidade, como campo do agir humano. O seu método é existencial e hermenêutico, enquanto exerce sobre o seu objecto uma acção

A ciência da pedagogia recomenda o conhecimento da pessoa/aluno e assim sendo, a EMRC assentará em igual exigência científica. No contexto da análise pedagógica, ter-se-á presente a idade, as expectativas, a inteligibilidade e o envolvimento dos alunos no processo-aprendizagem, do início do 2º ciclo. O manual de EMRC di-lo nestes termos: “uma boa gestão do programa requer uma adequação equilibrada e eficaz das competências e dos saberes seleccionados ao grupo de aluno específico – **destinatário** da acção educativa”<sup>74</sup>.

A idade dos alunos do 5º ano será, aproximadamente, 9 e 10 anos. Do aluno/educando desta fase da pré-adolescência, os adultos/professores acolherão do sujeito/educando a revelação sobre o pórtico da inteligência em que se encontra e até onde pode chegar o seu pensamento reflexivo conjugado com as expectativas do saber e da procura de identidade próprias desta faixa etária. Convirá então ter-se em conta, o conceito de zona de desenvolvimento actual e zona de desenvolvimento próximo ou potencial de Vygotsky. Segundo o autor, a zona de desenvolvimento próximo ou potencial é tudo aquilo que a criança demonstra ser capaz de atingir a um nível imediatamente superior ao nível actual, através do ensino<sup>75</sup>. Segundo esta teoria da psicologia, a aprendizagem precede o desenvolvimento cognitivo. Assim sendo, o desenvolvimento actual, real ou efectivo pode ser verificado através de fichas pelas quais a criança resolve problemas de forma independente e autónoma, mostrando o que é capaz de fazer, aprender e descobrir sozinha<sup>76</sup>. A pergunta surge inevitável: o que é que as crianças deste grupo etário demonstram poder compreender a respeito de Deus, do Reino de Deus, da religião e do destino de Jesus, indicados no programa? Que experiência intelectual têm sobre o divino, o acto de reinar, a morte e sobre a vida, para chegarem a abrir-se à compreensão, por exemplo, da Ressurreição de Jesus?

A partir da perplexidade sobre a capacidade de conhecimento dos alunos, seria conveniente iniciar-se a unidade lectiva pela resolução de uma ficha diagnóstica para

---

interpretativa, sob uma perspectiva religiosa, cristã e católica, pautada por uma visão do mundo específica” PEMRC. P. 20-21.

<sup>74</sup> PEMRC. P. 21.

<sup>75</sup> Cf. OLIVEIRA José H. Barros de – OLIVEIRA, M. Barros de – *Psicologia da educação escolar*. II. *Professor-Ensino*. Coimbra. P. 106.

<sup>76</sup> Cf. Vygotsky & *Language Acquisition* [tradução] in site: in [www.sk.com.br/sk-vygot.html](http://www.sk.com.br/sk-vygot.html) (7.12.2009).

que os conteúdos possam ser desenvolvidos dentro dos parâmetros reconhecíveis pelos alunos e seja possibilitada nova aprendizagem evolutiva dos mesmos<sup>77</sup>.

Ligada à questão da correspondência entre o saber actual do aluno e o que ele pode aprender, questiona-se também a qualidade da inteligibilidade e da praxis de ética existencial compatíveis com esta faixa etária. Que ideias já tem o aluno sobre o ser humano? Sobre o seu agir moral? A partir da epistemologia do ser humano, poderá tomar conhecimento da pessoa de Jesus e do Seu agir? A teoria do desenvolvimento sócio-moral de Kohlberg com os seus níveis de progressão ético-moral, potencializados e orientados para os valores e princípios universais, como o direito à vida e à liberdade<sup>78</sup>, prestará um valioso contributo neste sentido.

Merecerá a atenção deste estudo, os vocábulos utilizados no programa. Reparando-se no verbo ‘reconhecer’, na coluna da operacionalização das competências, sabe-se que não se trata aqui, de uma questão de fé. Então poderá pensar-se na capacidade de abstracção que o aluno tem para que possa intuir, através desta unidade lectiva, que está perante Alguém que é maior do que qualquer um dos seus heróis ou ‘ídolos’? Perante Alguém que é maior do que os santos venerados na sua freguesia? Poder-se-ia recorrer à teoria da aprendizagem por descoberta, de Bruner, partindo-se de exemplos específicos, para indutivamente, se chegar à generalização<sup>79</sup>. Neste caso, partir-se-ia de exemplos de vidas humanas, para se chegar à vida de Jesus, o Homem para os outros. Esta teoria da aprendizagem corresponderá à proposta do programa de se enquadrar o factor religioso na experiência humana, sendo esta experiência, portadora de sentido para a vida e de significância da mensagem cristã<sup>80</sup>.

O próprio professor de EMRC teria aqui um papel de suma importância, pela relação pedagógica que estabelece com os alunos e pelo testemunho de coerência de vida com a mensagem humanista de Jesus Cristo. A Igreja tem consciência disso e, di-lo da seguinte maneira: “quanto mais vivo for, o ideal de homem que o educador apresentar

---

<sup>77</sup> [...] O quadro de referência desenvolvimentista ajuda a identificar os pontos fortes dos alunos, bem como as suas necessidades e as suas estratégias de resolução de problemas, e transforma-se numa base para a escolha de diferentes estratégias de ensino. A este ajustamento entre necessidades e estratégias segue-se um ajustamento construtivo que visa o crescimento do aluno. SPINTELL, Richard, SPINTELL, Norman – *Psicologia Educacional. Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Prefácio XIII.

<sup>78</sup> Cf. OLIVEIRA José H. Barros de – OLIVEIRA, M. Barros de – *Psicologia da educação escolar*. II. *Professor-Ensino*. P. 120-123.

<sup>79</sup> Cf. BRUNER, J. [http://acabar.no.sapo.pt/Tx\\_bruner.pdf](http://acabar.no.sapo.pt/Tx_bruner.pdf) (18.12.2009).

<sup>80</sup> Cf. PEMRC. P.20.

tanto mais ele será crível e imitável, para que o aluno o possa contemplar como razoável e digno de ser vivido como próximo e razoável”<sup>81</sup>.

O vocábulo, didáctico, vinculado ao conceito de educação e no contexto da didáctica geral, definido como “ estudo do conjunto de recursos técnicos com o fim de dirigir a aprendizagem do educando, tendo em vista levá-lo a atingir um estágio de maturidade que lhe permita encontrar-se com a realidade, de maneira consciente, eficiente e responsável, para nela actuar como um cidadão participante e responsável”<sup>82</sup>, tem uma grande utilidade para esta reflexão crítica. Junta-se a tal significação outros elementos constitutivos da didáctica, tais como, os seus objectivos, metodologia e a acção didáctica do professor.

Os objectivos didácticos consistem em orientar o ensino de acordo com a idade evolutiva do educando, adequando o ensino às suas possibilidades e necessidades. Neste sentido, ter-se-ão em conta as características individuais do educando no processo de aprendizagem, ajudando-o a percebê-las como um todo. Este todo abrangeria a aplicação dos conhecimentos a situações novas<sup>83</sup> com que o aluno se depare; a orientação do planeamento das actividades de aprendizagem com progressividade, continuidade e unidade; a orientação do ensino adequado à realidade e às necessidades da sociedade<sup>84</sup>. Valorizar-se-iam então, as próprias necessidades, desejos e expectativas do aluno como reforço da aprendizagem no processo de *feedback* ou seja, no diálogo com o tipo de informação que o aluno recebe das pessoas e dos ambientes significativos com os quais ele se encontra no dia-a-dia<sup>85</sup>. Neste sentido, o ensino desenvolver-se-á adaptado à faixa etária do aluno/educando ou seja, ao seu desenvolvimento cognitivo-afectivo-sociológico.

A metodologia<sup>86</sup> como acção didáctica considera todos os elementos presentes no processo ensino-aprendizagem. E os seus principais elementos serão o discente e o

---

<sup>81</sup> SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Leigos e Religiosos na Escola*. 32. P. 21.

<sup>82</sup> NERICI, Imídeo G. - *Didática Geral Dinâmica*. P.47.

<sup>83</sup> Cf. José H. Barros de – OLIVEIRA, M. Barros de – *Psicologia da educação escolar. I. Aluno-Aprendizagem*. P.7; 79.

<sup>84</sup> “As nossas teorias representam o conhecimento actual e não solução acabada. O comportamento humano é um sistema aberto e não fechado [...] o melhor conhecimento actualmente disponível, não representam uma garantia absoluta. Agimos com base em decisões informadas [...] sinceros, mas meio seguros”. SPRINTHALL, Richard, SPRINTHALL, Norman – *Psicologia Educational*. Uma Abordagem Desenvolvimentista. P. 7.

<sup>85</sup> Cf. José H. Barros de – OLIVEIRA, M. Barros de – *Psicologia da educação escolar. I. Aluno-Aprendizagem*. P.78.

<sup>86</sup> “Do ético latino *methodus, de caminho*”. D’ARCAIS G. F. → Didáctica. P. 486. Cf. Quer dizer caminho para se chegar a um fim como objectivo a alcançar. D’ARCAIS G.F. → Método. P. 1307.

docente, como sujeitos activos, sendo que o discente é ao mesmo tempo sujeito-objecto da aprendizagem. Surgiria a pergunta imprescindível: a unidade lectiva, *Jesus, um homem para os outros*, está de acordo com os parâmetros dos objectivos didácticos, com os níveis cognitivos e necessidades do aluno, com a metodologia da acção didáctica, em que o aluno é ao mesmo tempo sujeito e objecto?

Uma primeira resposta poderia ser dada a partir da teoria de Vygotsky, considerando-se que o que caracteriza fundamentalmente o ensino será gerar a área potencial de desenvolvimento da aprendizagem que posteriormente será interiorizada<sup>87</sup>. Esta consideração representa o grande contributo da psicologia da educação escolar, na relação aluno-aprendizagem, professor-ensino. Nesta conjuntura, o ensino do professor e a evocação de personagens emblemáticas do amor, da verdade, da justiça e de outros valores, será um estímulo para o desenvolvimento integral do agir ético e moral do aluno.

Na correlação aprendizagem-ensino, dentro dos parâmetros dos objectivos didácticos, dos níveis cognitivos, das necessidades do aluno e da metodologia da acção didáctica, poder-se-á conceber a pertinência da unidade lectiva sobre a vida de Jesus, na dinâmica da Vida entregue todos os dias até à Cruz.

### **2.1.2. Análise contentutistica**

O programa de EMRC declara que os conteúdos, como base dos conhecimentos e dos procedimentos na aprendizagem no processo ensino/aprendizagem, finalizarão não apenas em aprendizagem teórica, mas em competências totais do aluno: cognitivas (saber), atitudinais (saber ser) e comportamentais (saber fazer)<sup>88</sup>. Poderá indagar-se se na sequência desta proposta do programa, os conteúdos da unidade lectiva estão de acordo com a natureza da Educação Moral e Religiosa Católica? Ou seja, eles apresentam situações, palavras e gestos de Jesus a favor dos outros que podem ser narrados sem ser em termos de doutrina ou de espiritualidade? O título, *Jesus, um homem para ou outros*, pode ser visto como uma profunda síntese dos conteúdos? Ou

---

D'ARCAIS, Giuseppe Flores-ZULOAGA, Isabel Gutiérrez (dirs) - *Diccionario de Ciencias de la Educacion*.

<sup>87</sup> Vygotsky, L. S. *Thought and Language*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press, 1985. *Vygotsky & Language Acquisition* [tradução] in site: [www.sk.com.br/sk-vygot.html](http://www.sk.com.br/sk-vygot.html) (2-6-2009).

<sup>88</sup> Cf. PEMRC. P. 16-17.

inversamente, os conteúdos do programa conseguem explicar a significação do título da unidade lectiva? O que é que o aluno aprenderá com esta unidade?

Uma primeira resposta consiste na vantagem em optar por uma terminologia diferente da que é apresentada no programa e cuja referência se faz de imediato: os chamados ‘conteúdos’ passariam a ser denominados de conceitos organizadores. A substituição baseia-se no facto de muitos dos ‘conteúdos’ no programa, serem específicos no âmbito da actividade catequética e como tal, poderem ser confundidos com ela. Pela nova designação de conceitos organizadores, estes passariam a exercer a função de indicadores dos conteúdos a elaborar pelo professor e não se apresentariam como predefinidos pelo programa. Esta alteração baseia-se no programa ao referir a liberdade do professor em seleccionar os conteúdos das aulas, dizendo: “proposta de conteúdos/temáticas a serem desenvolvidos nas aulas de forma a proporcionar aos professores uma gestão do programa com algum grau de liberdade na selecção de conteúdos e, eventualmente, unidades lectivas a implementar em cada nível de escolaridade”<sup>89</sup>. Esta cláusula, seria realmente exequível e congruente se os ditos ‘conteúdos’ tomassem então a denotação de conceitos organizadores como temas orientadores e não aparecessem de forma tão directamente explicitados.

Segundo estudos da psicologia, os pré-adolescentes interessam-se pelos relatos bíblicos, fundamentalmente do nascimento e da infância, de Jesus e de outras personagens bíblicas do AT<sup>90</sup>. É aos alunos desta faixa etária que o professor apresenta as experiências de aprendizagem por meio das quais eles possam construir, activa e participativamente, sob a sua orientação, o processo de aprendizagem do acto educativo<sup>91</sup>. Assim sendo, algumas personagens bíblicas, anteriores e posteriores à vida de Jesus, poderão ser excelentes experiências de aprendizagem pelas quais os alunos possam chegar a Alguém cujo nome marcou a história humana para sempre. Esta marca indelével, da presença de Jesus na história humana, poderá abrir horizontes de compreensão transcendentais imprevisíveis, motivando o aluno a uma abertura aos outros e à história ultrapassando os seus pequenos sinais de egoísmo, de individualismo e de conflitos próprios da sua idade.

A vida dos santos, clássicos e recentes, seria um recurso didáctico pertinente para os discentes chegarem à vida de Jesus de Nazaré. Esta dinâmica de recursos

---

<sup>89</sup> PEMRC P. 18.

<sup>90</sup> Cf. JERSILD, Arthur T. – *Psicologia da criança*. P. 446.

<sup>91</sup> Cf. PEMRC. P. 16-17.

vincularia mais realisticamente a vida daquelas pessoas à de Jesus e, por sua vez, Jesus poderia ser visto como a razão fundante da vida humana a favor do próximo. Talvez pudessem compreender que os santos amaram porque houve Alguém que amou até dar a Sua vida na Cruz. Como afirma Walter Kasper “ A exegese prática da vontade de Cristo para cada época são os santos”<sup>92</sup>.

Poder-se-ia inferir que um dos conceitos organizadores da unidade lectiva, seria indubitavelmente, a vida. A vida do ser humano que precisa de ser doada para que outros a recuperem ou a tenham de forma mais real e verdadeira. E a medida desta vida é Jesus: ‘Eu sou o Caminho, a Verdade e a Vida’ (Jo14,6).

Na correlação da vida humana com a vida divina (Jesus) respeitar-se-ia a natureza da disciplina de EMRC, duma perspectiva cristã, isto é, a partir da vida e da mensagem de Jesus Cristo. Provavelmente, também os alunos criariam o ritmo progressivo e unitário da aprendizagem em termos de conhecimento da Sua Pessoa integrada numa família e numa sociedade onde cresce e se realiza como Verdadeiro Homem.

Dentro do grande título sobre a vida de Jesus de Nazaré a favor da pessoa – *Jesus, um Homem para os outros* - o tema da morte e da ressurreição é realmente a plena resposta de Jesus pela causa humana. Porém, em ambiente escolar do ensino público não confessional, seria mais adequado que o título da unidade lectiva fosse preenchido com conteúdos que propusessem as acções de Jesus pelas quais foi recuperando as pessoas das doenças, da fome, da marginalização política e social. Incluir-se-iam, as palavras, as curas e os milagres que revelam a atenção de Jesus aos mais débeis da sociedade.

A partir da grande pergunta do programa, *quem é Jesus* – os conteúdos indicariam a Vida Pública a favor da regeneração das pessoas. É nesta dinâmica da atenção pessoal de Jesus por cada um dos seres humanos que poderá ser incluído o Seu conflito com o poder do Seu tempo, levando-o à Morte<sup>93</sup>. E aqui, poderia acontecer que os alunos cristãos, fizessem autonomamente, a ligação à Crucificação e à Ressurreição.

---

<sup>92</sup> KASPER, Walter – *Jesus, el Cristo*. P. 333.

<sup>93</sup> “Jesus morreu por causa da maldade do homem que não tolera a defesa do pobre e, alimentando a hipocrisia, não consegue denunciar a injustiça, nem acabar com as convenções e privilégios sociais ou religiosos. Jesus morreu, porque era bom. Não pactuou com o mal instalado, colocando-se ao lado dos oprimidos. Na Sua acção, não retrocedeu perante as consequências do Seu agir, sendo fiel à Sua missão entregando nela o mais valioso de Si, a Sua própria vida. Jesus morre, realmente, às mãos de todos os homens e por seu amor”. Queiruga, Andrés Torres – *Recuperar la salvación*. P. 184.

Seria a prova da complementaridade entre a EMRC e a Catequese. Não seria, contudo, intenção da EMRC atingir esta correlação em sentido concreto e visível.

Tendo em conta a totalidade da mensagem da vida e das palavras de Jesus em prol da vida humana, substituir-se-iam por outras, as proposições indicadas no programa sobre a operacionalização das competências. Seriam construídas na sequência das mudanças feitas no percurso desta análise. Seriam eventualmente:

Identificar a pregação e as acções de Jesus no cumprimento da Sua Missão a favor da humanidade.

“Ouvir” e “ver” que a Missão concreta de Jesus a favor dos marginalizados Lhe trouxe a Morte.

Identificar Jesus, *um Homem para os outros*, na defesa da dignidade humana e dos direitos humanos.

Conhecer a experiência/consequência de Jesus: vivida, morte e Missão à volta da restauração da vida humana.

Tomar conhecimento do valor que Jesus deu à vida humana contra todos os sinais de morte.

Identificar a justiça, o amor, o perdão e a misericórdia como qualidades que Jesus praticou e anunciou.

Tomar conhecimento de que as palavras e as acções de Jesus foram todas motivadas pelo Amor.

Interpretar e apreciar produções estéticas sobre gestos paradigmáticos de Jesus a favor dos outros.

Compreender que Jesus colidiu com as autoridades pela defesa da vida.

A terminologia operacionalização das competências e o seu respectivo elenco, no programa, não se harmonizam com a noção de competências como um processo cognitivo, atitudinal e comportamental do saber, saber ser e saber fazer. Comutando-se a operacionalização das competências por objectivos específicos, estes teriam a função de caminho para a construção das competências, cuja aprendizagem, se supõe não ser imediatamente realizada.

Alguns números da operacionalização das competências, dependendo de quem lê o programa, podem ser identificados como dimensões religiosas da vivência cristã. Por exemplo:

*Operacionalização das competências:*<sup>94</sup>

3. “Identificar o Deus misericordioso, anunciado por Jesus, com o núcleo central da mensagem cristã e o fundamento religioso do agir crente. (Comp.8 e 14). Como operacionalização da competência específica nº 8: “relacionar o fundamento religioso da moral cristã com os princípios, valores e orientações para o agir humano, propostos pela Igreja”.
4. “Interpretar textos bíblicos sobre o destino de Jesus, o Filho de Deus, reconhecendo as suas implicações na prática da vida quotidiana. (Comp.14, 23 e 24)”. Operacionaliza a competência específica nº 24: “reconhecer as implicações da mensagem bíblica nas práticas de vida quotidiana”.
6. Mobilizar o valor da vida para a orientação do comportamento em situações do quotidiano (nº 6) em consonância com a competência específica nº 10 “mobilizar princípios e valores éticos para a orientação do comportamento em situações vitais do quotidiano”.

A concordância entre as competências específicas e a sua operacionalidade, tal como estão definidas no programa, podem ser confundidas com elementos da vivência catequética e da fé, dependendo de quem as lê na perspectiva da disciplina de EMRC ou de forma alheia aos horizontes de tal leitura. Por isso, considera-se que o elenco de tais elementos não é totalmente claro.

As citações bíblicas da unidade lectiva (Lc 12, 22 ss; Lc 12, 33) não serão as mais apropriadas no contexto da EMRC. Os textos de Lucas sobrevalorizam a vida aos alimentos, ao corpo e ao vestuário. Valoriza o tesouro no céu em detrimento do que se possui na terra. Tal comparação coloca em conflito a vida material e a espiritual, sugerindo uma ruptura entre o céu e a terra e colocando em desvantagem tudo o que as pessoas, hoje em dia, mais valorizam e pelo qual gerem a vida. Esta dualidade pode dar lugar à fragmentação que alguns sectores ou grupos da sociedade procuram implantar entre a dimensão religiosa e as outras realidades da vida social e pessoal dos cidadãos. Que valor, pessoas não crentes dariam a tais textos? Como integrar tais afirmações em EMRC, no âmbito da cultura do ter e do culto da imagem que hoje se desenvolve? Tal mensagem textual teria o seu lugar numa sessão de catequese onde a vida do crente é orientada na correlação com a vida espiritual. Na vida cristã, a ruptura passaria a ser um

---

<sup>94</sup> PEMRC. P. 77-78.

incentivo para o não desprezo dos valores espirituais por sobreposição do que é material.

A referência ao Reino de Deus e a Cristo Ressuscitado, no programa, é uma questão muito delicada, não do lado da disciplina na sua identidade e relevância de cristã e católica, mas da parte dos que vêm em tal conteúdo uma doutrinação da espiritualidade da Igreja relacionada com a vivência cristã. Tendo em conta tal suspeita externa à disciplina, esta questão deverá ser profundamente estudada, mas a disciplina não deverá omitir a sua identidade e esta não deverá pôr em causa o seu reconhecimento.

### **2.1.3. Análise teológica da misericórdia e da vontade de Deus**

A análise da linguagem e da comunicação será feita no âmbito do seu valor semântico, perceptível pelos alunos. A questão incontornável seria: os alunos de hoje reconhecerão, com sentido, toda a terminologia, usada no programa? Por exemplo, que atenção e valor atribuirão à expressão, ‘Deus, misericórdia pura’? Não se trataria antes de mais, de um reconhecimento de fé e por isso a ser reflectido na catequese?

Também a noção da ‘vontade e misericórdia de Deus’ está próxima do conhecimento e das expectativas de misericórdia que os alunos têm nesta idade? Da sua experiência de misericórdia, na relação com o (s) outro (s)? Da percepção da vontade de outrem, por parte do aluno? Poderão as suas expectativas, experiências e percepção mediar e tornar possível a compreensão sobre a misericórdia de Deus e sobre a vontade de Deus?

A formulação da misericórdia e da vontade de Deus como experiências positivas e não em abstracto, consentiriam que tal enunciado permanecesse no texto do programa. Para tal seriam referenciadas a Jesus como concretizadoras da misericórdia que as pessoas do seu tempo esperavam e à qual Ele correspondia. Seria importante a referência às parábolas de Jesus sobre a temática da misericórdia, nomeadamente a do bom samaritano (Lc10, 29-37).

O anúncio de onde ou de Quem Lhe vem tal misericórdia, caberá à especificidade da catequese e à relação com a fé, por parte dos alunos, na liberdade das suas convicções religiosas. Ou talvez, nunca isso acontecesse tratando-se de alunos não crentes.

Retoma-se o facto de o programa colocar a prioridade dos valores espirituais sobre os valores materiais. Este enunciado sugere uma dicotomia antropológico-teológica podendo-se perguntar se os valores espirituais propostos por Jesus, não responderão aos valores do ser humano? Com base no Concílio Vaticano II ao falar da existência da consciência, da verdade e da bondade da criação, segundo as suas próprias leis (cf. GS, 36), pode dizer-se que correspondem.

Em EMRC seria mais apropriado referir somente a ‘uma nova ordem de valores’ propostos por Jesus, sem os distinguir em “espirituais” e “materiais”.

O programa indica também a Ressurreição de Jesus. Poder-se-á perguntar, o que é que as crianças podem esperar em relação à vida futura humana? A ressurreição pode ser entendida nesta idade e como alunos na escola, na perspectiva da vida que o ser humano anseia? Ao apreenderem o futuro da história humana poderão aproximar-se do acontecimento da Ressurreição de Cristo como um processo criador, evolutivo e no qual todos podem participar? Responderíamos que talvez possam os pré-adolescentes desta faixa etária acolher, na fé, tal processo de vida criativa, o que seria significativo em contexto de aprendizagem, de celebração e de vivência da fé e não em EMRC.

Mas, é possível abordar o tema do Reino de Deus e da Ressurreição de Jesus sem que se lhes faça referência directa? É com o teólogo Jurgen Moltmann que procuraremos responder, começando-se por declarar que as acções de Jesus são as palavras concretas do Reino de Deus para lá de qualquer conceptualização teórica<sup>95</sup>. Segundo Moltmann, o Reino de Deus faz-se presente nas curas que Jesus realiza, pois elas “são milagres do Reino de Deus [...] as refeições de Jesus com os «pecadores e publicanos» marginados, representam o banquete do Reino de Deus [...] tal como a lei fundamental do Reino de Deus, as bem-aventuranças do sermão da Montanha [...]. E os milagres são recordações da esperança”<sup>96</sup>.

Outras parábolas de Jesus são também reveladoras do Reino de Deus. Por exemplo a semente na parábola do semeador (Mc 4, 1-9) e o grão de mostarda (Lc 13, 18-19) são símbolo de um começo e conseqüente desenvolvimento da natureza. Narram o Reino de Deus como primavera definitiva da criação, sendo que o Reino de Deus é a Nova Criação. A multiplicação dos pães (Mt 14, 13-21) é o Reino onde há o suficiente

---

<sup>95</sup> O Vaticano II ensina que “Cristo estabeleceu na terra o Reino de Deus com palavras e obras manifestou o Pai e manifestou-se a Si mesmo e completou a sua obra com a sua morte, ressurreição e gloriosa ascensão e com o envio do Espírito Santo” (DV, 17).

<sup>96</sup> MOLTSMANN – *Cristo para nosotros hoy*. P. 15 e 18.

para todos. A parábola do filho pródigo (Lc 15, 11-32) identifica o Reino de Deus como recuperação da vida, do bem-estar e da felicidade quando tudo isso estava perdido<sup>97</sup>.

Através das parábolas que narram a relação do ser humano com a natureza, com as coisas e com as pessoas, o Reino de Deus não é reduzido a uma ideia, mas apresenta “o amplo espaço no qual nos podemos desenvolver [...] e a plenitude de possibilidades que nos brinda a nossa vida”<sup>98</sup>. E por isso “deve ser entendido como a aparição definitiva de uma nova totalidade do ser na liberdade, na igualdade e na fraternidade de todos os homens”<sup>99</sup>. A questão do “perdão” também é indicada no programa. Poder-se-á desenvolver tal conteúdo em EMRC, sem a peculiaridade catequética? Segundo Moltmann, nos Evangelhos, as pessoas pecadoras não são chamadas como tais, mas como pessoas enfermas que Jesus cura. E nesta cura dos enfermos, o Reino de Deus toma corpo, não só trazendo a salvação em sentido religioso, mas também a saúde experimentada corporalmente<sup>100</sup>, podendo-se afirmar com o mesmo teólogo que “as curas de Jesus são precursoras da ressurreição” [...] “Em cada enfermidade grave lutamos contra a morte. Em cada cura experimentamos algo da ressurreição: sentimo-nos como “nascidos de novo” e nos parece que se nos fora oferecida a vida outra vez”<sup>101</sup>. Jesus e o Reino são inseparáveis, segundo o mesmo teólogo. Assim o afirma: “Se queremos entender quem é em verdade Jesus, é mister que experimentemos o reino de Deus”<sup>102</sup>.

A noção de realeza, de reinar e de reinado do rei bíblico a partir da realeza de Javé, ajudará a compreender melhor a simbologia que se acaba de descrever sobre o Reino. Para o AT é a graça de Javé que suscita o rei que será Seu representante num contexto determinado, tornando-se “um anjo de Javé” (2Sam 14, 17). O rei, de Javé, é salvador, faz justiça aos pobres e a salvação que dele depende é a vitória na guerra. (1Sam 8, 20; 9, 16; 2Sam 3, 18; 2Rs 6, 26-27); ele é o pastor do seu povo (2Sam 5,2) e é comparado ao “sopro da vida” (Lam 4,20) e dele depende a vida corporal e espiritual. (cf. DEB, p. 1288). Tudo é dito a partir do sentido do Reino de Deus, da relação de Javé com o Seu povo. Ele é rei de Israel, significa, por um lado, que Ele pode dispor do povo e que o povo vive em função da sua glória; por outro, significa que o povo “pode viver na sombra de Javé” e que Javé é o “sopro de sua vida” (cf. Lam 4,20) e tem de protegê-lo

---

<sup>97</sup> Cf. MOLTSMANN – *Cristo para nosotros hoy*. P. 16.

<sup>98</sup> Cf. MOLTSMANN – *Cristo para nosotros hoy*. P. 17.

<sup>99</sup> CHILSON, Arno – KASPER, Walter – *Cristologia. Abordagens contemporâneas*. P. 95.

<sup>100</sup> MOLTSMANN – *Cristo para nosotros hoy*. P. 17.

<sup>101</sup> MOLTSMANN – *Cristo para nosotros hoy*. P. 18.

<sup>102</sup> MOLTSMANN, Jurgen – *Cristo para nosotros hoy*. P. 13 (Para as duas citações).

contra todo o mal (Jer 8, 19). O Deutero-Isaías denomina Javé, rei de Jacob ou de Israel (Is 41, 21; 44, 6), não significando somente que Javé criou Israel (43, 15), mas tendo um sentido profundamente soteriológico, isto é, Javé mostra-se rei do seu povo, governa-o efectivamente dando-lhe paz, felicidade e salvação (52, 7). Para o Deutero-Isaías o rei é sinónimo de salvador (44, 6); cf. Ez 20, 33.37) e a salvação, significa o novo mundo para o qual também são chamados os gentios. (Is 52, 10) (Cf. DEB. P. 1291).

No NT, os sinópticos falam do Reino como a actuação salvífica de Deus no mundo (CEB. P. 1289) sendo por isso o tema central da pregação de Jesus. Deste modo, aparece como reino de Deus nos três sinópticos (βασιλεία τοῦ Θεοῦ) e, como Reino dos céus em Marcos (βασιλεία τῶν οὐραγῶν (Reino dos Céus) (DEB. P. 1292). Reino dos Céus terá o sentido de que o Reino não é um Reino terrestre, mas transcendental, vindo do céu pelo Filho do Homem (Mt 13, 24-30.37.41.43; 16, 27s). O adjectivo “novo” dito do Reino em Mc 14, 25 e Mt 26, 29 indica o seu carácter novo, diferente, transcendental das condições terrenas (DEB. P. 1293). Jesus é o próprio Reino. Na Pessoa e na actividade de Jesus, o Reino está presente (Mt12, 28; Lc 17, 20).

Como súpula de todo o processo da Palavra de Deus sobre a realeza e o reinado de Javé e nele, a do rei de Javé, o AT e o NT culminam com a revelação do sentido da realeza e do reinado de Jesus. Sem consciência e sem o reconhecer, os que crucificaram Jesus, falam da Sua realeza como Salvação do mundo e do Reino messiânico, ao colocarem no alto da Cruz de Jesus, “Jesus Nazareno, Rei dos Judeus” (Jo 19, 19). Segundo Andrés Queiruga, no que se passou com o Filho, morrendo na Cruz, está o sentido e a certeza da nossa salvação e a todos pode ser anunciado que a sua própria cruz tem sentido e que a última palavra é salvação<sup>103</sup>.

A partir das acções de Jesus admite-se a nova possibilidade de falar do Reino de Deus em EMRC. Narrando-se os textos bíblicos das parábolas, dos milagres e das curas, só os alunos inferirão que *Jesus, um homem para os outros*, é o Reino de Deus celebrado na catequese e vivenciado na fé. Jesus que fala do Reino de Deus é o mesmo Jesus que realiza os milagres, que cura as pessoas e que ensina as parábolas. Tudo o que Ele realiza, fá-lo por causa das pessoas e para as pessoas, libertando-as dos males terrenos, das doenças, das injustiças e da dor humana. Afirma Andrés Queiruga que “verdadeiramente, Jesus penetrou na nossa dor para a salvar e apropriou-se dessa nossa mais terrível condição, com o único fim de poder ajudar-nos a assumi-la. E tudo isto, não de palavra

---

<sup>103</sup> Cf. QUEIRUGA, Andrés Torres – *Recuperar la salvación*. P. 187-188.

nem com mera doutrina, mas vivido na própria carne e no próprio espírito: vivido para nós, quer dizer, tornando possível que também nós possamos vivê-la sem que ela afaste ou elimine a segura esperança da nossa realização e da nossa felicidade definitivas”<sup>104</sup>.

No contexto da importância dada por Jesus à vida humana e tratando-se de uma disciplina escolar, uma análise crítica geral, poderá levar a concluir que o programa tem como suporte alguma bibliografia, que podia ser dispensada por não corresponder ao específico da natureza das aulas de EMRC. Elas seriam mais próprias no contexto da fé, da catequese e da espiritualidade esotérica<sup>105</sup>.

#### **2.1.4. Análise cristológica**

Os denominados ‘conteúdos’ no programa, iniciam com a pergunta, quem é Jesus de Nazaré? A resposta, também do programa, diz que Jesus é o Mestre, o Profeta e o Messias. Di-lo, depois da referência ao seu nascimento.

Pelo desenvolvimento do título, *Jesus, um homem para os outros*, observa-se, nos conteúdos, uma ruptura em relação à pessoa e à vida de Jesus. Quer por aspectos pedagógico-didáticos, quer por aspectos cristológicos, a narrativa da vida de Jesus não deveria omitir o perfil de Jesus adolescente no seu crescimento público. O aluno pré-adolescente no seu ritmo de desenvolvimento potencial, deveria olhar para Jesus adolescente que com a família vai crescendo fisicamente, em sabedoria e em graça na relação quotidiana.

No enquadramento da passagem da adolescência para a vida adulta, seria importante referir o texto sobre a perda de Jesus no templo e o seu regresso a Jerusalém com os pais (Lc 2,41-52). Na ‘visualização’ progressiva, a figura de Jesus, ‘dador’ de vida, seria mais interessante para os alunos, pelo relato da gradualidade e da radicalidade do seu perfil humano, religioso e apolítico na lógica anti-poder a favor das pessoas do Seu tempo. Nesta orientação de uma vida marcada pelos ‘outros’, iniciada na família, tornar-se-ia mais acessível a compreensão de Jesus, como Homem que continuou a dar a vida até à entrega total na Cruz, aceitando a morte a que era submetido. Jesus seria entendido, “não apenas como uma personagem da história e não

---

<sup>104</sup> QUEIRUGA, Andrés Torres – *Recuperar la salvación*. P. 188.

<sup>105</sup> Por exemplo: SAGAN Carl, 1992. *As ligações Cósmicas: uma perspectiva Extraterrestre*. Bertrand Editora. Venda Nova; VERNETTE Jean.1995. *Reencarnação, Ressurreição comunicar com o Além. Os Mistérios da Vida depois da Morte*. Círculo de Leitores. Lisboa. PEMRC. P. 181-182.

apenas como o fundador de uma Religião, mas também como alguém que representa um contributo decisivo para a imagem do homem e portanto para o humanismo”<sup>106</sup>.

Em EMRC a única ilação a tirar seria a de que, segundo a Bíblia e a fé cristã, esse Homem é Deus, é o Filho de Deus, que ao terceiro dia Ressuscitou. A natureza da disciplina não permite ir além desta narratividade. Na relação entre a vida oferecida quotidianamente e a vida entregue na Cruz pela causa do ser humano, o aluno ‘veria’ alguém cuja doação livre, o deixa no Mistério do Amor.

A morte na Cruz foi o resultado da actuação do pecado e da violência dos homens que rejeitaram Jesus, o Justo por excelência. Na cruz esteve a morte como obra dos homens. E na Cruz esteve a vida e dela veio a vida. Vida que vem de Deus (cf. Heb 2, 23-24). O que a Cruz mostra é que o Amor de Deus converteu o excesso do mal em excesso do bem<sup>107</sup>. A linguagem da Cruz será a revelação destes dois paradoxos de excessos: violência e Amor.

O Mistério na Cruz e o da Ressurreição, juntamente com o mistério de vida dos discípulos de Jesus que se dedicam à causa humana, ontem e hoje, seria a epifania de que “ [...] a história está nas mãos do homem e Deus submete-se a este poder dando ao homem a capacidade e a força de a transformar desde dentro”<sup>108</sup>. Em EMRC o que podia acontecer seria apenas o mistério da admiração em tal relação entre Jesus e os seus verdadeiros discípulos.

As perguntas inevitáveis seriam: os conteúdos do programa são os mais apropriados, para que através deles, os alunos pensem o dia-a-dia de Jesus em acção? Serão eles suficientes para que observem a vida de Jesus no relacionamento quotidiano, social e pessoal? Os textos bíblicos indicados são os mais aptos para se auscultar as palavras de Jesus na linguagem e na comunicação actual? O aluno do 5º ano, conseguirá observar que o que Jesus fazia ao curar alguém, podia ir mais além da simples materialidade dos actos? O texto deixará o aluno estupefacto e com o desejo de saber mais sobre Jesus?

Além da referência bíblica sobre o que Jesus disse e fez, a inclusão de referências biográficas onde os critérios de Jesus estão patentes, realizariam os seguintes princípios didácticos:

---

<sup>106</sup> PINHO, Arnaldo – Jesus Cristo: Quem é? P.181-189.

<sup>107</sup> Cf. XABIER, Pikaza – SILANES, Nereo – *Diccionario teológico. El Dios Cristiano*. Cf. Bernard Sesboué. P.326.

<sup>108</sup> PINHO, Arnaldo – *Jesus Cristo: Quem é?* P. 82.

Partir do próximo para o remoto, do concreto para o abstracto e do conhecido para o desconhecido, indicando-se componentes que estejam mais próximas no tempo e no espaço ou que sejam mais conhecidas pelos alunos. Partindo delas, convergir para factos da mesma natureza, que se encontrem mais distantes no tempo e na história<sup>109</sup>. E isto podia fazer-se em relação a *Jesus, um Homem para os outros*.

Estes princípios pedagógico-didáticos autorizariam que nesta unidade se privilegiasse o método que parta de recursos humanos, isto é, dos seguidores de Jesus ou de outras pessoas em matéria de humanismo. Nas aulas, teriam um papel importante, os recursos materiais como cartazes, retratos, pesquisas, filmes, etc. Todos estes recursos, humanos e materiais ligados ao concreto, ao conhecido e ao visível, seriam vantajosos devido ao sentido e significação que os alunos podem identificar e atribuir mais facilmente, para além de qualquer narrativa verbal.

‘Vendo’ e ‘ouvindo’ a vida de Jesus, *um homem para os outros*, depois de terem visto a vida de outras pessoas da história humana, sobretudo de discípulos de Jesus, eles descobririam os aspectos fundamentais da verdade e da caridade na sua própria educação (GE, proémio).

### **2.1.5. A especificidade da Educação Moral e Religiosa Católica a partir desta unidade temática**

Segundo o directório geral da catequese, tanto esta como a moral religiosa católica, têm a sua fonte no Ministério da Palavra de Deus. Desta relação fundante nasce o nexo indestrutível<sup>110</sup> que permanece para além da distinção que as caracteriza, construindo-se uma relação fundamental: a da complementaridade na especificidade de cada uma. A correlação assume deste modo, a analogia da natureza da Igreja que, por um lado, tem uma dimensão humana e por outro, uma dimensão espiritual; é uma comunidade divina e uma comunidade humana, podendo-se perceber que, como a Igreja, o ensino da moral religiosa está para a ordem temporal partindo da sua componente espiritual cristã.

Por sua vez, a natureza da Igreja faz com que ela seja simultaneamente, sujeito da evangelização e da promoção humana, da compenetração da cidade terrena e da

---

<sup>109</sup> Cf. JERSILD, Arthur T. – *Psicologia da criança*. P. 226-287.

<sup>110</sup> Cf. CONGREGAÇÃO PARA O CLERO – *Directório Geral da Catequese*. P. 82.

cidade celeste<sup>111</sup>. Como sujeito das duas dimensões da vida humana, mais uma vez a Igreja é o protótipo da união fundamental entre moral religiosa e catequese.

Para além da natureza divina e humana e de ser sujeito de evangelização e da promoção humana, há ainda a acrescentar a vocação da Igreja como símbolo da complementaridade da catequese e da EMRC: assim, a Igreja é chamada, por vocação, a tratar das coisas divinas e das temporais, isto é, anuncia a Palavra de Deus apelando ao sentido da vida verdadeira e plenamente humana. Nesta lógica vocacional, o próprio cristão compromete-se a construir este mundo segundo o ideal cristão<sup>112</sup>. Consequentemente, a catequese e a EMRC embora estejam ao serviço de sujeitos contextualizados a espaços diferentes, meio escolar e comunidade eclesial, mantêm uma dinâmica interna de relação que especifica cada uma delas mais do que as diferencia. É convicção do autor que citaremos, que “entre a escola e o ambiente eclesial existe não tanto uma diferença de natureza e por isso de distinção, quanto uma relação de gradualidade interna de menor ou maior possibilidade de esperança cristã: parcial, na escola; plena, na comunidade eclesial”<sup>113</sup>.

A adjectivação, parcial e plena, diz respeito à sede de felicidade que perdura no coração do ser humano e à esperança de realização em Jesus Cristo (EE 10; 19). A catequese pelo seu carácter formativo e celebrativo numa comunidade de fé, através da reflexão, da oração e da vivência, alcançará mais propriamente a esperança “performativa” enquanto recebida e realizada em Jesus Cristo. E isso porque “Deus é o fundamento da esperança - não um deus qualquer, mas aquele que possui um rosto humano e que nos amou até ao fim: cada indivíduo e a humanidade até ao fim.” (Spe Salvi, 31). E ainda porque “[...] é verdade que quem não conhece Deus, mesmo podendo ter muitas esperanças, no fundo está sem esperança, sem a grande esperança que sustenta toda a vida (cf. E., 2, 12)” (Spe Salvi, 27).

Será oportuno que imediatamente se pergunte pela finalidade da EMRC. Escolhe-se a resposta que conjuga evangelho e cultura, Boa Nova e homem novo a construir. Diz o directório geral da catequese, que a finalidade da EMRC consiste em tornar presente o Evangelho no processo pessoal de assimilação, sistemática e crítica da cultura, no diálogo interdisciplinar, em vista ao trabalho conjunto da formação da

---

<sup>111</sup> Cf. SATURNINO, Muratore S.J.(dir) - PRENNA L. – *Rassegna di teologia*. P. 185. Posteriormente indicar-se-á apenas o autor.

<sup>112</sup> Cf. PRENNA L. – *Insegnamento della religione e catechesi: distinzione e complementarità in Rassegna di teologia*. P. 185.

<sup>113</sup> PRENNA L. – *Insegnamento della religione e catechesi: distinzione e complementarità in Rassegna di teologia*. P. 179.

personalidade do aluno<sup>114</sup>. A sistematização da disciplina de EMRC exige que se mantenha a relação de fundamentação com o conteúdo da mensagem cristã. Como por exemplo, no ensino-aprendizagem sobre a origem do mundo, do sentido da história, do fundamento dos valores éticos, do destino do homem e da relação com a natureza e com os outros irmãos.

### **2.1.5.1. Especificidade analógica de EMRC**

Com base na analogia interna, isto é, da esperança na catequese e na disciplina de EMRC, como tornar atraente a figura de Jesus na disciplina escolar? Como é que os alunos podem encontrar a única esperança que dá sentido de plenitude à vida? (cf. EE, 22).

A resposta a esta questão é também analógica. A EMRC está fundamentada no Ministério da Igreja como delicado sector da pastoral<sup>115</sup>. Este vínculo possibilita, por um lado, o critério da menção de textos bíblicos no programa. Por outro, tratando-se de uma disciplina da escola, corresponderá à natureza da escola. Tal relação analógica autoriza a inclusão de textos não bíblicos, na intertextualidade com textos bíblicos, podendo recorrer-se a biografias, narrativas, poemas, canções e a outro estilo literário. Este recurso será tanto mais decisivo quanto mais estiver ligado à vida de pessoas que construíram a sua história ouvindo no Evangelho, a vida de Jesus Cristo. Neste sentido, a questão da linguagem e da comunicação será um dos critérios a ter em conta para que a mensagem cristã não tome a forma de um ensino bíblico nem seja de cariz catequético. Como diz o teólogo Leonardo Boff, falar-se-á de Jesus a partir d'Ele, isto é, do Seu amor e na fé, mas “usamos palavras, instrumentos e modelos do mundo cultural que nos cerca, pelos quais nós podemos entender os outros e nos fazemos compreender a nós mesmos”<sup>116</sup>. Esta regra será tanto mais válida, quanto sirva de orientação para a EMRC, propondo-se que se conheça a linguagem científica e a linguagem religiosa, a linguagem simbólica e a linguagem corrente, juntamente com a linguagem da arte e da tecnologia moderna. Por elas, o diálogo entre os valores evangélicos e os valores humanos, colocam frente a frente, o Homem, Jesus Cristo, e o ser humano e, neste caso, o aluno

---

<sup>114</sup> Cf. CONGREGAÇÃO PARA O CLERO – *Directório Geral da Catequese*. P. 82-83.

<sup>115</sup> Cf. PRENNA L – *Insegnamento della religione e catechesi: distinzione e complementarità in Rassegna di teologia*. P. 177.

<sup>116</sup> BOFF, Leonardo – *Jesus Cristo Libertador*. P.134.

em crescimento. Recorrendo a Pedro e a outros Apóstolos no livro dos Actos dos Apóstolos torna-se manifesto o seguinte paralelismo: ao anunciar a Ressurreição de Jesus de Nazaré de entre os mortos propõem uma vida nova a viver, um «caminho» a seguir para ser discípulo do Ressuscitado (cf. Act 2, 37-41; 3, 17-20) (VS 107). Identifica-se, neste caso, a Moral Religiosa com a nova vida a viver e a catequese, com o caminho a seguir como discípulo do ressuscitado.

A especificidade analógica da EMRC brota também da nova evangelização da Igreja que, ao mesmo tempo que propõe as verdades da fé pelo anúncio da Palavra, propõe os fundamentos e os conteúdos da moral cristã; anuncia a beleza da verdade, a força libertadora do Amor de Deus, tanto pela Palavra como pela vida santa de muitos daqueles que constituem o Povo de Deus. Na premissa da intercomunicação da verdade como pedagogia da proposta moral da Igreja, os mandamentos e as bem-aventuranças (VS, 107), poderão mediar a catequese e a moral religiosa nos pontos em que podem ser apontados como condições da própria existência e relação humanas. Deste modo, a EMRC poderá criar a relação humana como corresponsabilidade na construção da felicidade e ao mesmo tempo narrar, analogicamente, os mandamentos e as bem-aventuranças como via do bem humano.

### **2.1.5.2. Especificidade da EMRC na linguagem**

A especificidade da linguagem não é clara no programa. Uma ou outra formulação dos conteúdos é apresentada em linguagem que pode denotar a preponderância do anúncio da doutrina e da espiritualidade cristã. Como por exemplo, Ressurreição de Cristo, Reino de Deus, pecado e vida espiritual.

Sobre o conteúdo “Ressurreição de Cristo”, tal enunciação revela uma aparente discordância linguística no âmbito de uma disciplina escolar. Por outro lado, a teologia e a doutrina cristã não desculpam a supressão da referência a tal momento da vida de Jesus, em Moral Religiosa e Católica<sup>117</sup>. Parafraseando o teólogo Arnaldo Pinho

---

<sup>117</sup> Segundo Andrés Queiruga, “Cristo ressuscitado é mistério que não podemos abarcar, mas podemos sempre viver d’Ele. Cristo Ressuscitado recupera tudo o que Jesus de Nazaré foi e viveu. Nada do que ele foi em ternura e em humanidade se perdeu, mas sobrevive na concretude individual do Ressuscitado de modo «infinitizado» não limitado a nenhum tempo nem lugar e não manipulável por nenhum grupo ou ideologia. Em Cristo, «homem novo», a mentalidade e sensibilidade possessiva, egoísta e individualista da modernidade transforma-se em vida mais comunitária, social e universalmente compartilhada. Cristo, «*prolepsis do eschaton*», antecipação do fim absoluto, realiza o sentido total da história, orientando definitivamente a acção do homem, dinamizando-a para frente. Cristo, «novo ser, não ferido por nenhuma

compreender-se-á a dimensão que tal corte poderia alcançar. Comenta o teólogo que “sem a Ressurreição, de facto, não se poderia falar em Cristianismo, mas apenas na história dum sonhador fracassado [...]. Ora é justamente a comunidade cristã, que partindo do acontecimento fundante da ressurreição, relê a história de Jesus e abre a sua mensagem ao futuro”<sup>118</sup>. Esta aparente incompatibilidade teológica e disciplinar seria ultrapassada pelo recurso à narratividade da Ressurreição na perspectiva do cristianismo. Isto é, os alunos auscultariam o que o cristianismo vive e anuncia e não o que eles, pessoalmente, professam. A metodologia da hermenêutica cristã autorizaria a questão da Ressurreição no programa, pelo menos a nível da perspectiva escatológica, não se abordando a histórico-exegética, a apologética e, sobretudo, a biológica ou a desmistificadora, de Jesus<sup>119</sup>. A perspectiva escatológica da Ressurreição como história teológica onde a nova terra, a nova história e a nova vida, ficariam para sempre abertas à possibilidade do eternamente novo pelo novo homem. Afirma Arnaldo Pinho: [...]“a ressurreição de Jesus constitui a realização do Reino anunciado por Jesus. Realização em linha directa da sua pregação e da sua vida” e pela qual, “o homem e a história se abriram, definitivamente, ao novo, aos novos céus e nova terra”<sup>120</sup>.

A disciplina de EMRC tem a responsabilidade de colocar em evidência a pertinência cultural da fé em Jesus Cristo e por ela, a ética humanística transcendental<sup>121</sup>. E é com a missão de, na cultura actual, responder às ansiedades, às esperanças e às questões sobre a vitória quotidiana da vida sobre a morte que a espreita

---

das terríveis alienações da existência, mas plenamente reconciliado consigo, com os homens, com o mundo e com Deus. N'Ele o que é velho já passou e persiste a novidade sem sombras e sem rupturas na comunhão com todos. Em Cristo realizam-se as mais secretas ambições do homem. Cristo é a síntese e a recapitulação de tudo, a comunhão sem obstáculos e sem fronteiras, o amor universalmente realizável, a vida que, de uma vez para sempre vence a morte. Cristo não situado no espaço (*u-topos*), isto é, sem tempo nem lugar, sendo de todos os tempos e lugares”. QUEIRUGA TORRES, Andrés – *Recuperar la salvación*. P. 200-202.

<sup>118</sup> PINHO, Arnaldo – *Jesus Cristo: Quem é?* P. 66 Contudo, Andrés Queiruga adverte para o drama existencial que pode constitui-se à volta da Ressurreição de Cristo. Referindo-se à comunidade de Corinto, recorda o entusiasmo dos cristãos daquela cidade em relação à Ressurreição, que a transformaram numa *ideologia* afirmando-se que o cristão já estava ressuscitado por Cristo e como Cristo não se precisando de qualquer esforço e a espera já não tinha sentido; tudo estava realizado e conseguido; uma vez ressuscitado em Cristo, o cristão não necessitava de trabalhar nem de submeter-se a normas nem praticar a solidariedade. Mas, segundo o autor, contrariamente, outros não crêem na ressurreição, porque lhes parece impossível limitando a sua esperança a esta vida. Andrés Queiruga aponta as consequências em um e noutro caso, ou seja, a perda do sentido específico do cristianismo, revelado pelo desinteresse pelo irmão e o abandono da história. Aos que não crêem na ressurreição, a 1ª Carta aos Coríntios insiste na realidade fundamental da ressurreição; aos que se desligam dos compromissos da vida a 2ª Carta aos Coríntios sobressai o papel decisivo do serviço e a permanência da lei humilde da cruz. Cf. QUEIRUGA, Andrés Torres – *Recuperar la salvación*. P. 204-205.

<sup>119</sup> Cf. PINHO, Arnaldo – *Jesus Cristo: Quem é?* P. 70-71.

<sup>120</sup> PINHO, Arnaldo – *Jesus Cristo: Quem é?* P. 71.

<sup>121</sup> Cf. PEMRC. P. 19.

em várias formas, que permanece e poderá permanecer no espaço escolar a referência à Morte<sup>122</sup>, à Ressurreição de Jesus e ao Reino por Ele anunciado e realizado. Nesta linha de resposta, mesmo na perspectiva escatológica, da nova terra e da nova história, o enunciado não deveria ser um conteúdo, mas antes um conceito organizador.

A linguagem analógica em EMRC, autoriza que se fale de Deus e do próximo. Do próximo como outro em si mesmo ao qual se poderá chegar pela simples leitura da Bíblia. Do outro, imagem de Deus ao qual se chegará pela leitura orante da Bíblia. A diferença analógica estará na atenção e na disponibilidade que se lhe dedicará. Numa atenção e disponibilidade maior, «performativa», em Jesus. Numa disponibilidade menor, humana, verdadeira e profunda na qual se respeitará a natureza da disciplina, não se fazendo qualquer proposta de celebração e de compromisso do amor cristão.

## 2.2. O SENTIDO DA VIDA DE JESUS DE NAZARÉ

Os conceitos de *historisch* e *geschichtlich* são da autoria de teólogos Alemães e foram criados com a intenção de se interpretar a realidade de Jesus histórico, Alguém que dá sentido ao homem de hoje. Tais designações aplicadas a Jesus, apresentaram, porém, evidentes ambivalências na reflexão teológica por causa dos juízos e valores subjectivamente aplicados a tais conceitos<sup>123</sup>.

Uma das primeiras dificuldades está contida na expressão *historisch*, remetendo “ao conteúdo estrito do conhecimento sobre o passado, de modo que o historiador renuncia a toda a possível relevância ou influxo no presente, na busca de um significado.” A outra expressão, *geschichtlich* também é interpretada de forma incompleta uma vez que “se refere ao passado como algo que tem significado e que supõe para o homem de hoje um compromisso e uma iniciação ao pensamento”<sup>124</sup>. O significado das duas expressões pode ser aplicado a qualquer sujeito do passado que tivesse deixado belos exemplos, grandes testemunhos ou que tivesse morrido por uma grande causa humana.

Um e outro significado, não são suficientes para o estudo de Jesus de Nazaré. Em relação à *historisch* de Jesus, os Evangelhos não pretendem fazer uma reconstrução

---

<sup>122</sup> “Deus é amor e não há amor sem que o amante ofereça sua vida ao amado, como o Pai que se entrega absolutamente ao Filho. Não há amor sem que o amado responda, em acolhimento e confiança (Jesus oferece-se ao Pai, colocando-se em suas mãos). Isto é o que aparece representado e realizado humanamente na Cruz”. PIKAZA, Xavier – *Éste es el hombre. Manual de Cristología*. P. 385.

<sup>123</sup> Cf. MEIER, John P. – *Un juicio marginal. Nueva visión del Jesús histórico*. tomo I. P. 54-55.

<sup>124</sup> Cf. MEIER, John P. – *Un juicio marginal. Nueva visión del Jesús histórico*, tomo I. P. 52. Esta nota de rodapé, também indica a definição de *historisch*, imediatamente anterior a *geschichtlich*, no texto.

de Jesus histórico, embora por meio dela se possa chegar a Jesus de Nazaré<sup>125</sup>. Pelo mero sentido de história, os evangelhos apresentariam de forma neutra a vida de Jesus, sem qualquer Palavra para hoje. Quanto à *geschichtlich* de Jesus, esta não pode estar colocada ao nível de sentido que a história Lhe dê, como a uma qualquer outra figura histórica. Se assim se fizesse, o conhecimento crente corresponderia ao sentido da própria história e a fé seria fruto do sentido da interpretação histórica de Jesus<sup>126</sup>. Deste modo, a história de Jesus não se confunde com a *historisch* e não se iguala à *geschichtlich*. O Jesus da história está aberto ao Cristo da fé, podendo traçar-se a condição humana de Jesus como o Galileu, o discípulo de Baptista, o profeta messiânico e o executado por Pilatos, mas essa mesma história situa-nos na fé messiânica do Povo bíblico. Também o Cristo da fé assume a vida e a obra de Jesus da história. Por um lado, confessa-se que Deus ressuscitou o mesmo Jesus executado pelas autoridades. Por outro, interpreta-se com fé a informação fundamental da sua história passada. O Cristo Ressuscitado é o mesmo Jesus que chorou a morte do amigo, que curou os doentes, que acolheu os marginais e que abençoou as crianças<sup>127</sup>. Como afirma Xabier Pikaza, “a fé pascal, fé em Cristo glorioso resume e ratifica a fé histórica na obra de Jesus como enviado escatológico de Deus realizador do reino”<sup>128</sup>.

Meier afirma que o Jesus da história não é o Jesus real, isto é, o Jesus da totalidade do seu ser histórico. Este nunca será reconstruído pela investigação e continuará disponível à busca e à investigação. Segundo Meier, “o investigador pode tratar de prescindir de um compromisso especificamente cristão ou eclesial; mas um “compromisso existencial” de carácter mais geral, uma preocupação acerca do que pode significar Jesus para a vida humana de hoje, necessariamente serve de incentivo na busca histórica”<sup>129</sup>.

A antropologia teológica<sup>130</sup> como compreensão do ser humano aberto ao infinito do sentido, da interrogação, da aspiração, da realização livre, encontra em Cristo a

---

<sup>125</sup> Cf. MEIER, John P. – *Un judío marginal. Nueva visión del Jesús histórico*, tomo I. P. 52.

<sup>126</sup> Cf. MEIER, John P. – *Un judío marginal. Nueva visión del Jesús histórico*, tomo I. P. 55-56.

<sup>127</sup> Cf. PIKAZA, Xabier – *Éste es el Hombre. Manual de cristología*. P.421-422.

<sup>128</sup> PIKAZA, Xabier – *Éste es el Hombre. Manual de cristología*. P.422.

<sup>129</sup> MEIER, John P. – *Un judío marginal. Nueva visión del Jesús histórico*, tomo I. P. 57.

<sup>130</sup> “A antropologia teológica estuda toda a realidade humana por inteiro, à luz da auto-comunicação livre e irrepetível de Deus, feita em Cristo Jesus”. ALSZEGHY, Z. – FLICK, M. – *Antropologia teológica*. P. 615. Além disso, “a teologia tem de conceptualizar a sua doutrina sobre o homem em formas de pensamento que correspondam ao ambiente soció-cultural donde se desenvolve. E uma teologia do homem não pode ignorar as interrogações e as convicções que dominam a consciência da comunidade a que pertence o teólogo”. P. 18.

possibilidade de se abrir a Deus que, na sua benevolência, responde à medida ansiada pelo ser humano (GS 22). Jesus Cristo é a resposta de Deus. Assim, “em Jesus Cristo aparece, portanto, aquilo que está inscrito como possibilidade mais íntima em cada homem e que, no entanto, só foi realizado plenamente nele: vindo “de cima”, temos a mais íntima benevolência permanente de Deus para com o mundo e o homem, na comunicação gratuita que Ele faz de si mesmo; olhando “de baixo”, temos a aceitação total e definitiva desta palavra divina em uma livre obediência e em total entrega de si, como as que caracterizam a existência de Jesus na sua humanidade”<sup>131</sup>.

No tempo de Jesus, o sentido da Sua vida levou a que se constituíssem círculos de seguidores a partir de Si mesmo, por causa das Suas mensagens, dos milagres, das curas ou do chamamento por Ele feito. Três círculos concêntricos em movimentos específicos de admiração, de acompanhamento ou de adesão são notáveis, a saber: as multidões que o seguiam por causa das suas mensagens (Lc 5, 1-3) das curas (Lc 4,40-41) e dos milagres (Lc 5-17-26). Neste grupo, há ainda os que acompanham Jesus nas peregrinações e festas a Jerusalém (Jo 12, 12-19); os discípulos, escolhidos e chamados por Jesus, que além de O seguirem também se preocupavam com que os outros O aceitassem (Lc 9, 51-44). Finalmente, o grupo dos doze (Lc 6, 12-16) cuja escolha terá a simbologia da restauração de Israel e o significado simbólico do profeta<sup>132</sup>.

É a partir da vontade de Jesus de a todos oferecer um sentido de vida simbolizado nos que O escutavam, acompanhavam ou formavam grupo com Ele, que se justificará a proposta aos alunos do século XXI, da vida de *Jesus, um Homem para os outros*. Também esta nova geração pertence à condição humana de desejar uma palavra de salvação encarnada. Ela poderá compreender o evento histórico de Jesus Cristo como realização absoluta da esperança e da aspiração humana de todos os povos e de todos os tempos e como condição única do sentido perfeito alcançado pelo ser humano<sup>133</sup>.

Escolhem-se três dimensões da Vida de Jesus, a Sua humanidade, exemplaridade e solidariedade, como protótipo do Seu compromisso pleno e real com a história.

---

<sup>131</sup> SCHILSON, Arno – KASPER, Walter – *Cristologia. Abordagens contemporâneas*. P.75.

<sup>132</sup> Cf. MEIER, John P. – *Un judío marginal. Nueva visión del Jesús histórico*, tomo III. P. 632-637.

<sup>133</sup> Cf. SCHILSON, Arno – KASPER, Walter – *Cristologia. Abordagens contemporâneas*. P. 74.

### 2.2.1. A humanidade de Jesus

O contexto religioso do AT alimentava a esperança da salvação de *Yahvé*. Alimentava-a na oração e na leitura das Escrituras na sinagoga<sup>134</sup>.

*Yeshúa*, Jesus, nasceu em Nazaré da baixa Galileia no ano 7-6 a.C. Filho de Miryam, Maria. Teve como pai adoptivo um homem chamado *Yôsef* (José). Adiantando no tempo do evento de Deus na história, em Jesus de Nazaré, eis que no fim da Sua vida pública, ressoa, num tribunal da época, o *Ecce Homo*, “eis o Homem” (Jo19, 5). Foi Pilatos quem o disse. Embora a sua intenção não tivesse sido a de exultar e exaltar tal figura de Homem, Jesus estava de pé como Aquele que tinha levado até ao fim a sua entrega pelo sentido da verdadeira humanidade. Nele, a expectativa messiânica do Povo de Israel (Lc3,15) foi transcendentalmente ultrapassada. Como afirma Leonardo Boff, “[...] a pregação de Jesus destaca-se das expectativas messiânicas do povo. Cristo jamais alimenta o nacionalismo judeu; não diz nenhuma palavra de rebelião contra os romanos, nem faz qualquer alusão à restauração do rei davídico [...]. O que mais ressalta em Jesus é a autoridade com que anuncia o Reino e o torna já presente por sinais e gestos inauditos”<sup>135</sup>.

Jesus torna-se o Homem de todos os tempos e para todos os tempos. Ele é o grande sinal da verdadeira condição humana. Devolve o homem a si mesmo, libertando-o da alienação da lei, da tradição e da religião. A partir de Jesus, conta mais o amor, mesmo aos inimigos (Lc 6, 27-35). Pela justiça, recta intenção, misericórdia, serviço, humildade, arrependimento e pela desinstalação, o homem novo é convidado a participar na nova ordem<sup>136</sup> da existência, disponível para todos. Segundo Leonardo Boff. “Tudo isto entrou no mundo por causa do comportamento de Jesus que atingiu o homem pelas suas raízes, accionando o princípio-esperança e fazendo-o sonhar com o Reino que não é um mundo totalmente outro que este, mas esse mesmo, porém totalmente novo e renovado”<sup>137</sup>.

O mesmo autor expõe, como súpula do sentido do Mistério da Encarnação: “a encarnação de Deus não significa apenas que Deus se fez homem. Quer dizer muito mais. Ele participou realmente da nossa condição humana<sup>138</sup> e assumiu nossos anseios mais profundos.

---

<sup>134</sup> Cf. MEIER, John P. – *Un judío marginal. Nueva visión del Jesús histórico*, tomo III. P. 619-621.

<sup>135</sup> BOFF, Leonardo – *Jesus Cristo Libertador*. P. 45- 46.

<sup>136</sup> Cf. BOFF – *Jesus Cristo Libertador*. P. 48-59.

<sup>137</sup> BOFF – *Jesus Cristo Libertador*. P. 59.

<sup>138</sup> Pela encarnação, Jesus tomou a carne humana para viver nela, a partir dela e através dela. Jesus viveu a nossa humanidade não fazendo meramente uma experiência de homem, mas fazendo-se homem. Segundo Queiruga, “a «Carne» em S. João (Jo 1,14) é a carne que se pode ver, ouvir, contemplar, apalpar; carne que se revela em ternura, no trabalho, no descanso, no sorriso... carne de homem em tudo semelhante a nós”. QUEIRUGA, Andrés Torres – *Recuperar la salvación*. P. 135-136.

Utilizou nossa linguagem marcada fortemente de conteúdos ideológicos, como era a ideia do Reino de Deus. Tentou esvaziá-la e dar-lhe um novo conteúdo com novos sinais e novos compromissos. Com Jesus começou uma “grande alegria para todos” (Lc 2,10) porque já agora sabemos que, será verdade, aquilo que o Apóstolo nos prometia, como a irrupção do novo céu e da nova terra (Ap 21, 1.4). Com ele, já podemos ouvir como um eco longínquo, mas seguro aquelas palavras “fiéis e verdadeiras”: “Eis que eu faço todas as coisas novas. Está feito (Ap 21, 5)”<sup>139</sup>.

Acções, sentimentos, reacções, tudo o que é autenticamente humano, faz parte do ser de Jesus. Com alguns exemplos da Sua vida, vêmo-Lo indignado com os vendedores do Templo (Mc 11, 15-17); a ter compaixão da viúva de Nain (Lc 7, 11-17); a admirar o Centurião (Lc 7, 1-9); a manifestar tristeza a respeito de Jerusalém (Lc 13, 34-35); a entusiasmar-se com a sabedoria do escriba (Mc 12, 34); a revelar-se amigo de Lázaro (Jo 11, 11). Participou de todos os sentimentos e condicionamentos da vida humana, como a fome, a sede, o cansaço, o frio, a vida insegura, o pavor, a angústia e a morte violenta. Estas situações poderão ser sintetizadas através do versículo da carta aos Hebreus “De facto, nós não temos um sumo sacerdote incapaz de compadecer-se das nossas fraquezas; à nossa semelhança, ele foi provado em tudo, sem todavia pecar. (Heb 4,15). Jesus é verdadeiramente Homem: “Eis o Homem” (Jo 19, 5). Todos os que estavam presentes à Sua Crucifixão bem poderiam afirmar, eis aqui a Sua humanidade. Sim, “ ali, à vista de todos, estava em carne viva a humanidade de Jesus. Perfeito homem, um homem como todos. Seus amigos, que agora o observavam ali abandonado, desfeito pela tortura e quase irreconhecível, poderiam recordar tantas coisas desse Jesus com quem tinham convivido aqueles anos”<sup>140</sup>. A coerência humana entre o que foi Sua vida e o Seu final na Cruz, encontramos-la no Seu convite emblemático: ‘Aprendei de mim, que sou manso e humilde de coração’ (Mt 11,29). Segundo Jesús Martínez, “quem disse isto, ou era um soberbo ou era o perfeito homem [...] Precisamente na sua Paixão ensinava aos homens a ligação fundamental entre as virtudes humanas e a lição mais difícil da vida interior: a virtude da humildade”<sup>141</sup>.

---

<sup>139</sup> BOFF – *Jesús Cristo Libertador*. P. 47.

<sup>140</sup> GARCÍA, Jesús Martínez – *¿Quién es Jesús?* P. 123.

<sup>141</sup> GARCÍA, Jesús Martínez – *¿Quién es Jesús?* P. 153.

### 2.2.2. A exemplaridade de Jesus

Jesus de Nazaré deixou dois exemplos inseparáveis. Consagrou a vida à obediência ao Pai, orientando-a e vivendo-a totalmente para Ele; e fê-lo igualmente para as pessoas<sup>142</sup>. O Outro com maiúscula e o outro com minúscula foram os inspiradores da sua originalidade filial por um lado e, fraternal, por outro. Em termos mais concretos, Jesus viveu para Deus Pai e para os outros que O rodeavam. Foi filho em absoluto na relação filial com Deus Pai e irmão na relação de plena fraternidade com os que o circundavam. Olhando-se para o Seu modo de viver, como ser-para-os outros, aprende-se com Ele a existir verdadeiramente como pessoas humanas<sup>143</sup>. Também a Sua Morte é o testemunho absoluto do Seu Amor fiel aos homens. A este respeito, diz Boff que “a própria morte não foi somente consequência de sua fidelidade à missão libertadora que o Pai lhe confiara; foi outrossim, fidelidade aos homens que amou até ao fim (Jo 13,1)<sup>144</sup>”.

O Amor de Jesus não ficou circunscrito às pessoas do tempo e do espaço em que viveu. Também não terminou com a Sua Morte. A Ressurreição prolongou intemporalmente a exemplaridade da comunhão e da doação por amor à humanidade. Ele enche agora toda a realidade, é tudo em todas as coisas (Cl 3, 11)<sup>145</sup>.

A exemplaridade de Jesus tem uma dinâmica interna própria. Jesus, nada disse e nada fez sem primeiro ter-se encontrado Ele próprio, no sentido que daria ao outro. E o único sentido, é o do Amor, cuja entrega na Cruz, levanta e salva o ser humano (*Deus caritas est*, 12). Neste amor total de Deus, em Jesus Cristo, segundo reflecte Bento XVI, “ quem prescinde do amor, prepara-se para se desfazer do ser humano enquanto ser humano” (*Deus caritas est*, 28 b).

Na unidade lectiva, *Jesus, um Homem para os outros*, ao aluno deverá narrar-se a exemplaridade de Jesus da Sua ternura, compaixão, acolhimento, disponibilidade e do Seu empenhamento humano. Deverá narrar-se a exemplaridade de um Amor que envolve o mais profundo da pessoa amando a partir dela e, nela, amando toda a gente. Esta perspectiva está patente na pequena frase da Carta Apostólica de João Paulo II: “o amor de Jesus envolvia o mais profundo da pessoa: Ele, que «sabia o que há em cada homem» (Jo2, 25), amava a todos [...]” (RM, 89). Este amor por cada pessoa e por todos

---

<sup>142</sup> Cf. BOFF – *Jesus Cristo Libertador*. P.143.

<sup>143</sup> Cf. BOFF – *Jesus Cristo Libertador*. P.145.

<sup>144</sup> BOFF – *Jesus Cristo Libertador*. P.144.

<sup>145</sup> Cf. BOFF – *Jesus Cristo Libertador*. P.146.

os homens é o exemplo para o verdadeiro amor humano em todas as dimensões da sua existência e a desenvolver em todos os espaços da relação e convívio humanos.

### **2.2.3. A solidariedade de Jesus**

A solidariedade é um dos termos que melhor assumirá e exprimirá os gestos, as palavras, as presenças, as respostas, tudo o que Jesus fez e disse. N'Ele, a condescendência de Deus pela natureza humana (DV, 13) torna-se realmente visível.

O anúncio do evangelista Lucas, “hoje nasceu-nos um Libertador, que é Cristo Senhor” (Lc 2, 11), coloca de sobreaviso para se poder ‘ver’ e ‘ouvir’, neste tempo, o que os interlocutores de Jesus ‘viram’ e ‘ouviram’ sobre a Sua liberdade a favor da dignidade e da libertação da pessoa. A dignidade não é fruto de um preceito ou de uma convenção humana. Ela existe com o ser humano na sua constituição ontológica.<sup>146</sup> A história, a sociedade, a Igreja, ou alguém, podem apenas “reconhecê-la e cuidar da sua concreta realização”<sup>147</sup>, porque ela foi definitivamente introduzida na história pela solidariedade histórica de Deus, em Jesus Cristo. Disto falam os relatos evangélicos através das crianças (Lc 9, 37-43); dos jovens (Lc 15, 11-32) dos adultos (Lc 9, 38-42), do Seu círculo benfazejo. Jesus não faz acepção de pessoas. Di-lo categoricamente: “Vim para que todos tenham vida e a tenham em abundância” (Jo 10, 10). A partir da revelação solidária de Deus em Jesus Cristo, esta solidariedade fundamenta uma nova solidariedade entre os homens<sup>148</sup> e o mundo torna-se, definitivamente, o lugar do serviço, do amor e da justiça.

Jesus Ressuscitado é solidário com o seu corpo místico e vive a esperança da libertação, do amor, da compreensão, da paz, da solidariedade, do perdão, da comunhão, da transformação, da reconciliação, da felicidade e da fraternidade humana. Espera que o ser humano possa pensar e projectar a sua vida, segundo o exemplo de humanidade por Ele constituída, na esperança da realização do Génesis, isto é, da concretização de tudo aquilo que Deus criou e viu que era bom (Gen 1, 31). E esta esperança é também colocada na capacidade do homem de realizar a solidariedade universal de Jesus, porque

---

<sup>146</sup> Cf. O valor da solidariedade provém do facto de se reconhecer os outros como pessoas. Cf. SRS, 38.

<sup>147</sup> KASPER, Walter – *Jesus, el Cristo*. P. 280.

<sup>148</sup> Cf. KASPER, Walter – *Jesus, el Cristo*. P. 280.

pela Ressurreição de Cristo, o homem entra irrevogavelmente no mistério de Deus<sup>149</sup>. E o Mistério de Deus é o Amor (1 Jo 4, 7-21).

A realização da esperança solidária de Jesus tem o seu coração, as suas mãos, os seus pés na solidariedade de cada ser humano<sup>150</sup>. É o que significará a seguinte reflexão: “Então ficar-nos-emos apenas no paradoxo ou então na explicação segundo a qual a morte de Jesus, entregue, significa que o caminho não é doravante Deus vir em socorro dos justos, mas que deve ser o homem a evitar o sofrimento do outro homem; ou então compreendermos que na história de Jesus e da sua morte, o que temos diante de nós é uma espécie de solidariedade encarnada e assumida segundo a qual a dor da história é a dor do próprio Deus”<sup>151</sup>.

A solidariedade de Jesus tem três momentos: o momento de Jesus e o momento da acção do ser humano como esperança da plenitude da solidariedade iniciada por Ele<sup>152</sup>.

Através da unidade lectiva em questão, a religião católica colaborará com os homens de boa vontade (alunos/as e família) a fim de que eles promovam a própria escola segundo o espírito do Evangelho (AA, 14). Então nasceria certamente uma comunidade escolar solidária com os pobres que sofrem as múltiplas formas de pobreza e de perseguição na sociedade e no mundo actual. As competências, que os alunos desenvolverão, de carácter cognitivo, atitudinal e comportamental encontrariam nesta dinâmica envolvente dos filhos/pais/escola – uma das estratégias que promoveria o chamado currículo oculto. Isto é, os espaços e as pessoas, a partir do programa, seriam realmente o contexto vital de aprendizagem daquelas competências através da acção educativa de todos. Pouco se perderia na formação humana do aluno a meio de uma cultura fragmentária a que ele é permanente exposto.

---

<sup>149</sup> Cf. SCHILSON, Arno - KASPER, Walter – *Cristologia. Abordagens contemporâneas*. P.78.

<sup>150</sup> A Igreja, na sua doutrina social, relembra esta vocação solidária do ser humano à qual ele corresponderá socialmente. Diz a encíclica SRS, 26: “Simultaneamente, no mundo dividido e perturbado por toda a espécie de conflitos, vai aumentando a convicção da interdependência radical e, por conseguinte, da necessidade de uma solidariedade que a assuma e traduza no plano moral. Hoje, mais do que no passado, os homens dão-se conta que estão ligados por um destino comum, que há-de ser construído juntamente, se quiser evitar a catástrofe para todos. Das profundezas das angústias, do medo e dos fenómenos de evasão como a droga, típicos do mundo contemporâneo, surge progressivamente a ideia de que o bem, ao qual todos somos chamados, e a felicidade, a que aspiramos, não se podem obter sem o esforço e a aplicação de todos, sem excepção, com a conseqüente renúncia ao próprio egoísmo”. (SRS, 26).

<sup>151</sup> PINHO, Arnaldo – *Jesus Cristo: Quem é?* P. 81-82.

<sup>152</sup> Cf. BOFF, Leonardo – *Jesus Cristo Libertador*. P. 194-195.

### 2.3. PROPOSTAS PARA ESTA UNIDADE

O título desta alínea deveria ter a valência de uma síntese-proposta, procurando corresponder às interrogações, hipóteses, dúvidas, possibilidades, isto é, a tudo o que o discente pode perguntar sobre si e sobre as outras pessoas, na relação humana que vai construindo. Então, *Jesus, um homem para os outros*, terá de ser apresentado com as pessoas do Seu tempo e com as de agora. Os alunos conheceriam o contexto social e cultural de Jesus e o seu próprio. Para isso, seria necessário que nos ‘conceitos organizadores’ aparecesse uma referência à possibilidade de estudo de tais factores sociais, essencialmente o da cultura e o da tradição. Deste modo, a disciplina de EMRC desenvolveria “as dimensões do cristianismo que melhor correspondam às finalidades educativas da escola: tradição, cultura, identidade, etc.”<sup>153</sup>.

Propõe-se que a disciplina de EMRC seja melhor especificada no programa. Ao lê-lo, ninguém deveria ficar com dúvidas quanto à sua natureza. Para se respeitar a natureza de disciplina escolar, seria mais precisa a nomenclatura de ‘conceitos organizadores’ que conteúdos, em alguns casos. Assim, por exemplo, em ‘conceitos organizadores’ a Morte e a Ressurreição de Jesus têm lugar. Sob a forma de conteúdo, elas aparecem mais como profissão de fé da vida cristã.

Reitera-se a importância da necessidade de partir do nível da capacidade de abstracção do aluno para que ele possa intuir, por si mesmo, que está perante Alguém cuja história marcou outras histórias de serviço, da caridade e da comunhão cristã. Pela analogia com tal humanismo histórico, seria mais objectiva a racionalidade sobre Jesus de Nazaré, o Homem que viveu e entregou Sua Vida a favor dos outros. Então, os alunos poderiam ‘ouvir’ e ‘ver’, por eles próprios, o ‘mais’ que a revelação cristã narra de Jesus, Pessoa Divina e Humana, interessando-se, provavelmente, mais pela catequese paroquial.

A analogia de histórias humanas, com a de Jesus e, a proposta de outros textos para além dos da Sagrada Escritura, evitaria a participação assigmática dos alunos na aula de EMRC, evitando-se provocar respostas a partir das questões do professor. Os

---

<sup>153</sup> GEVAERT, Joseph, GIANATELLI, Robert, XIMELIS, Antonio Salas – *Didáctica de la Enseñanza de la Religión*. P. 29.

alunos por eles mesmos, de vida em vida, perguntariam sobre Jesus a partir das reflexões que tais experiências existenciais proporcionariam.

O programa devia valorizar a vida como um todo e não induzir um dualismo existencial ao opor-se ao que é terreno, ao que é culturalmente aceite pela criança e pelo jovem, como acontece quando destriça os bens espirituais dos bens materiais. Formulará o valor fundamental do ser humano como pessoa, a quem são devidos todos os direitos fundados na dignidade humana.

A comunicação linguística da unidade devia ser reveladora da solicitude em construir uma cultura humana à luz do Evangelho e dos princípios do cristianismo. Deveria de igual modo, propor uma fundamentação antropológica, bíblica, teológica na identidade cristã.

## CONCLUSÃO

A análise crítica da unidade lectiva, Jesus, um Homem para os *outros*, percorreu os dois níveis de leitura. Primeiro, uma leitura sobre o lugar da EMRC na educação em geral e do seu estatuto curricular na escola. Segundo, uma leitura do que é a disciplina a partir da análise crítica da unidade lectiva 3 do 5º ano do programa da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Este estudo foi realizado através da relação com o primeiro nível de leitura e com uma breve abordagem teológica e cristológica inerente à respectiva unidade lectiva.

A fundamentação da disciplina a partir do direito da família, é um factor que promoverá a própria família. Se ela corresponder ao direito de educar de que goza, preferindo e exigindo uma educação escolar como continuação da que é vivida em casa, os filhos/educandos poderão compreender melhor que a pessoa nasce e cresce das relações com os pais no contexto familiar, completando-se e expandindo-se, socialmente. Do mesmo modo, se ela se debater pelo direito a uma educação segundo os princípios morais e religiosos que professa e vive, fará o obséquio de um valioso serviço educativo e político, não só aos filhos, mas também à própria sociedade e à actividade política legislativa e executiva. A constância de tal posição inspiraria ao governo, o modo mais real e efectivo de cumprir o dever de tornar exequível e acessível a instrução/educação, segundo os princípios religiosos e morais dos pais. Por seu lado, os filhos corresponderiam com uma participação mais consciente no seu processo de formação ético-religiosa. Então, o direito à escolha da educação, mais do que dependente de leis humanas, terá a razão da lei do amor criativo da família.

A proposta de textos bíblicos mais ligados à acção benfazeja de Jesus, como a solidariedade para com o próximo, levaria o aluno a questionar-se admirado: nunca ninguém fez isto e falou deste modo, criando a conseqüente disponibilidade para *saber*, *saber ser* e *saber fazer* alguma coisa pelos outros, como competência do processo de ensino/educação escolar. Nesse sentido, terá grande valor de exemplaridade, de humanidade e da solidariedade de Jesus, a recolha da situação do bom Samaritano que Ele faz, nas Suas parábolas (Lc 10, 25-37).

As novas “operacionalização das competências” contribuiriam para a formação gradual da competência da disponibilidade pessoal e, proporcionariam ainda aos alunos desta idade (9-10 anos), a possibilidade de pensarem o valor da liberdade, do bem e da

verdade quando está em causa a dignidade do ser humano. A vida moral, como opções humanas e portanto livres, sobre si e sobre os outros, começaria a ser construída na dinâmica do amor e da beleza e não no sentido da obrigatoriedade.

A cristologia e a teologia, na perspectiva desta unidade lectiva, contribuem para a reflexão religiosa e moral, ligadas às competências cognitiva, atitudinal e comportamental cuja fundamentação intelectual tem em Cristo a sua fonte, não de forma teórica da exposição de verdades, mas de modo concreto, pela humanidade exemplaridade e solidariedade de Jesus.

A reflexão sobre a humanidade de Cristo também derivou da proposta da inserção de outras pessoas que na história humana, por identificação com a vida de Jesus, se dedicam ao próximo. Pensando nelas e em Jesus, estaria salvaguardada a dimensão antropológica do sentido da EMRC. Com *Jesus, um Homem para os outros*, no processo ensino-aprendizagem-educativo, os próprios alunos poderão inquirir sobre a maneira como Jesus viveu para a sociedade e para o mundo e o que Ele pode ensinar ao mundo contemporâneo. Realizar-se-ia, assim, a natureza dialogal da disciplina com os vários saberes e neste caso, com o saber que parte da vida do discente. Seria conseqüentemente normal que o aluno se interrogasse sobre si mesmo, como por exemplo, que valores da vida de Jesus convergem com os seus sonhos, seus desejos, com suas decisões, como pessoa? Como poderia ser para com os seus amigos, colegas e família? Para com os meninos mais pobres do seu bairro? Para tal colega, vítima de *bulling* na escola? O aluno/a, talvez poderá ir adquirindo a capacidade interior de olhar para o sofrimento, próximo ou distante de si.

A fundamentação da Vida de Jesus, em termos escolares, como proposta de uma vida exemplar, em benefício da pessoa, exige uma sistematização em que o Mistério da Cruz e o da Ressurreição apareçam como vida oferecida para promover a vida dos outros. Nesta linha de sistematização, a disciplina de EMRC e particularmente a unidade sobre *Jesus, um homem para os outros*, incluirão as etapas da vida de Jesus, incluindo a Morte na Cruz e a Ressurreição como uma única Vida doada por um ideal terrestre: a felicidade dos homens em todos os tempos e em todas as culturas.

O aluno, ao confrontar-se com Jesus, desenvolveria a capacidade de espírito crítico tal como Jesus fez no Seu tempo. Estaria justificada a possibilidade da narrativa do Mistério da Morte e da Ressurreição de Jesus como fim de um processo terreno de vida em favor da libertação quotidiana das pessoas na luta contra todas as formas de

escravidão. Nos factos quotidianos da libertação do sofrimento e da injustiça humana, a Morte e a Ressurreição revelariam Jesus não como vítima da justiça de Deus, mas Jesus, o eleito do Amor do Pai a favor da humanidade. O aluno encontrar-se-ia com a causa humana do Amor de Jesus nas situações e nas atitudes concretas do Seu tempo, podendo encontrar-se com o amor que lhe interessará, iluminado pelo Amor daquele Homem.

Pelos novos textos que se integrariam na unidade lectiva, sobre o que Jesus fazia concretamente, o aluno valorizaria a vida, a história, a cultura e a família a partir de uma nova dimensão, a do Amor que Jesus tornou presente e permanente na história. Depreende-se, conseqüentemente, que a unidade lectiva, Jesus *um Homem para os outros*, oferece o melhor âmbito do programa do 5º ano para a efectivação da disciplina como escola de convivência humana, podendo o aluno/a deixar de olhar o outro como indivíduo, valorizando-o como pessoa.

Também se chega à conclusão de que a unidade estudada é uma das partes do programa que melhor poderá contribuir para valorizar a disciplina de EMRC e o próprio aluno. Por ela, pode surgir um novo olhar para a disciplina e também um novo homem novo pode nascer. Para que nasça o novo olhar, sobretudo por parte das políticas da educação e dos juízos públicos, destaca-se a pertinência da inclusão de uma linguagem universal, isto é, própria do ser humano, juntamente com a linguagem bíblica. Uma linguagem universal e actual, como por exemplo, a da bondade, solidariedade e a da liberdade, reavivam a missão da Igreja como acção social e não meramente como acção votada ao particularismo espiritual. Por uma linguagem socialmente observável, sai vitoriosa a razão da pessoa, da família, da sociedade e da Igreja, sobre projectos políticos educativos unidimensionais, propensos a imporem-se de modo injusto desrespeitando os direitos de todos os agentes educativos.

A disciplina de Educação Moral Religiosa Católica e a catequese especificam-se mais, do que se distinguem. A sua relação interna em Cristo, como proposta de fé numa e, como mera proposta cognitiva noutra, convergem quanto ao seu fundamento, Jesus Cristo. Além disso, cada uma ocupa um espaço humano. Num, a paróquia, a fé cristã é vida como profissão de fé; noutra, a escola, os princípios do cristianismo são iluminadores da construção da vida. Trata-se de uma especificidade analógica que lhes permite o compromisso com uma linguagem comum e ao mesmo tempo peculiar, pelas quais se desenvolve as ideias e a vida com sentido humano. Ambas convergem na

questão da vida. Daí que a fidelidade à natureza de cada uma não as separe, mas antes promove a relação de complementaridade na esperança que as preenche.

A mais decisiva fundamentação da legitimidade da EMRC na escola pública, é a dignidade da pessoa com direitos, entre os quais o direito a uma educação integral. É na fundamentação ligada à dignidade e ao direito de cada pessoa que se edificará o compromisso de todas as instituições educacionais, sem que alguma delas a realize de modo absoluto. Jesus Cristo deixou o exemplo da extensão do intercâmbio social evitando que os seus contemporâneos fossem vítimas da autoridade totalitária, devolvendo-lhes o direito a uma vida construída no poder do Amor que parte de si e dos outros: “ amai-vos uns aos outros como Eu vos amei” (Jo 15,12). Então, a história de Jesus pode continuar a ser admirada, contemplada ou seguida, tal como aconteceu no Seu tempo. O Nazareno, o *ecce homo* (Jo19, 5), o Jesus de Nazaré, está eternamente disponível a todas as formas de aproximação do olhar, do pensamento, do coração e da mente humanas.

Finalmente sintetizam-se algumas sugestões que nascem de tudo quanto se reflectiu. Em relação a Jesus, chega-se à conclusão de que *Jesus, um Homem para os outros* pode ser considerado como é Alguém que é um elemento estruturante e estruturador da comunidade humana. A Sua Pessoa contribui para a formação da dimensão da sociabilidade do aluno, como sujeito activo que começa a pensar nos outros, mesmo no pequeno âmbito de reflexão, próprios da sua idade.

Além disso, tal como Jesus é um homem para os outros, esta disciplina desenvolverá a sua natureza de abertura e de relação com as outras pessoas, nomeadamente alunos, pais, professores e outros elementos da comunidade educativa. Também o fará com os outros saberes escolares, da cultura e da ciência e com os quais convergirá na busca da verdade do ser humano em todas as suas dimensões e realizações humana.

É certo que há um programa e com ele, os princípios do cristianismo. Mas, para que o programa seja mais abrangente até à ideia de desenvolvimento integral do aluno, obriga a um outro método de ensino-aprendizagem e a uma outra função docente que sejam mais integradores da acção conjunta educativa. Neste caso, a disciplina por si mesma, não pode dar origem a que ela seja vista em segundo plano a meio das outras disciplinas. Ela não é um afluente, mas o rio principal onde todas as outras disciplinas desaguarão. Quer isto dizer, que esta disciplina não é subalterna e nem sequer é

subsidiária da componente curricular. Ao englobar os saberes das outras disciplinas e o saber das práticas quotidianas dos alunos, como currículo oculto, será um dos elementos importante de estruturação e de planeamento dos projectos escolares. Exigir-se-á então, que o programa tenha um fundamento mais prático de interligação, de transversalidade com as outras disciplinas. Em vez de ser concebido de forma isolada só ligado pela correspondência das competências gerais do ensino e das competências específicas da educação moral religiosa e católica, o programa deveria mostrar essa possibilidade de convergência, nas outras propostas do programa, como desenvolvimento de projectos integradores. Talvez por isso mesmo, a estruturação do programa com a inclusão de conceitos organizadores, serviria para se poder indicar certos conteúdos mais específicos do cristianismo, enquanto fundamentação dos conteúdos do valor e de sentido da vida do ser humano, em Jesus Cristo.

Os conceitos organizadores fariam com que o ensino-aprendizagem da disciplina de EMRC ganhasse em sentido e em amplitude, ultrapassando a visão política e pública de algumas pessoas que a identificam com a catequese. A abertura e a flexibilidade com outras disciplinas, outros professores e outros temas e projectos dar-lhe-iam a fundamentação de ser um elemento integrador que justifica uma perspectiva ecológica contextual.

Nesta visão de conjunto curricular, a disciplina não será simplesmente comportamentalista, mas inspirar-se-á num novo paradigma com novas didácticas, metodologias e novos modelos de planificação ligadas ao contexto real dos alunos e às necessidades sociais. Neste sentido, o programa da unidade lectiva 3 do 5º ano, *Jesus um Homem para os outros* deveria ser objecto de reactualização baseando-se nas novas perspectivas sobre o ensino, a aprendizagem e a educação.

A EMRC regular-se-á sempre pela esperança e orientação fundamental “A luz dos povos é Cristo” (LG, 1).

## BIBLIOGRAFIA

### 1. FONTES DO MAGISTÉRIO DA IGREJA

**CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II** – Documentos *Conciliares: Constituições, Decretos e Declarações* e Mensagens Conciliares (1962-196 Ed. Lib Vaticana 1998): Ed: Gráfica Coimbra, 2002:

*Constituição Dogmática Lumen Gentium, sobre a Igreja* (21 de Novembro de 1964).

*Constituição Pastoral Gaudium et Spes, sobre a Igreja no Mundo Contemporâneo* (7 de Dezembro de 1965).

*Declaração Gravissimum Educationis, sobre a Educação Cristã* (28 de Outubro de 1965).

*Constituição Dogmática Dei Verbum, sobre a Divina Revelação* (18 de Novembro de 1965).

*Decreto Apostolicam Actuositatem, sobre o Apostolado dos Leigos* (18 de Novembro de 1965).

*Declaração Dignitatis Humanae, sobre a liberdade religiosa* (7 de Dezembro de 1965).

### BENTO XVI

Carta Encíclica *Caritas in Veritate. A Caridade na Verdade*, sobre o desenvolvimento humano integral na caridade e na verdade (29 de Junho de 2009). Lisboa: Paulus, 2009, 4ª ed.

Carta Encíclica – *Deus Caritas est. Deus é Amor*, sobre o Amor cristão (25 de Dezembro de 2005). Prior Velho: Paulinas, 2010, 7ª ed.

Carta Encíclica – *Spe Salvi. Salvos na esperança*, sobre a esperança cristã (30 de Novembro de 2007). Lisboa: Paulus, 2008, 2ª ed.

Discurso no Centro Cultural de Lisboa, 12 de Maio 2010, in <http://www.agencia.ecclesia.pt> (15.7.2010).

### JOÃO PAULO II

Aos Participantes no Simpósio Europeu, sobre o Ensino da Religião Católica Na Escola Pública – *Conhecer o património do cristianismo e transmiti-lo de maneira autêntica*, in *Revista Mensagem*, 307. Porto: SDEC, 1993.

Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Ecclesia in Europa. A Igreja na Europa*, sobre Jesus Cristo, vivo na sua Igreja, fonte de esperança para a Europa (28 de Junho de 2003). Prior Velho: 2003, 3ª ed.

JOÃO PAULO II – *Motu próprio Spes aedificandi para a proclamação das três co-Padroeiras da Europa*, Roma, 1de Outubro de 1999 in <http://www.vatican.va> (23.1.2010).

Carta Apostólica, *Redemptoris Missio. A Missão de Cristo Redentor* (7 de Dezembro de 1990). Lisboa: Paulistas, 1991.

Carta Encíclica *Fides et Ratio. A fé e a Razão. Sobre as relações entre a fé e a razão* (14 de Setembro de 1998). Prior Velho: Paulinas, 2003, 4ª ed

Carta Encíclica *Sollicitudo Rei Socialis. A solicitude social da Igreja* (30 de Dezembro de 1987) Braga: A.O., 1988.

Carta Encíclica *Veritatis Splendor. O Esplendor da Verdade*, sobre *algumas questões fundamentais do ensino moral da Igreja* (6 de Agosto de 1993). Lisboa: Rei dos Livros, 1993.

Carta Encíclica *Redemptor Hominis*, sobre Cristo Redentor do Homem. (4.3. 1979) in <http://www.vatican.va> (5.4.2010).

## PAULO VI

Exortação Apostólica *Evangelii Nuntiandi. Evangelho aos homens de hoje*, sobre a evangelização no mundo actual (8 de Dezembro de 1975). Braga: A.O., 1981, 5ª ed.

### 1.1. IGREJA

BIBLIA SAGRADA, edição dos Capuchinhos Franciscanos. Fátima: difusora bíblica, 2001, 3ª ed.

SANTA SÉ E REPÚBLICA PORTUGUESA - *Concordatas Santa Sé-Portugal. 18 de Maio de 2004 – 7 de Maio 1940. Lei da Liberdade Religiosa. Outros diplomas legais*. Lisboa: Centro de estudos de Direito Canónico, UCP; col. Cadernos Forum Canonicum, nº 3.

CONGREGAÇÃO PARA O CLERO – *Directório Geral da Catequese* Lisboa: SNEC, 1998.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA – *Educar na Escola. Documentos do Magistério para a Educação*. Prior Velho: Paulinas, 2007.

COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: SNEC, 2007.

SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA – *Leigos e Religiosos na Escola*. Lisboa: SNEC, 1983.

COMISSÃO EPISCOPAL DE ENSINO E CATEQUESE DE ESPANHA (Madrid, 11 de Junho de 1979) in *Igreja. Educação e Escola*. Lisboa: SNEC, 1981.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA – *O Leigo Católico: Testemunha da fé na escola*, 20 (15 de Outubro de 1982), in <http://www.vatican.va> (4.7.2009).

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA – *Carta Pastoral. Educação: Direito e dever - missão nobre ao serviço de todos* (6 de Janeiro de 2002), 3 in [www.emrcdigital.com](http://www.emrcdigital.com). (7.4.210).

SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Igreja. Educação. Escola*. Lisboa: SNEC, 1981.

SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Educação moral e religiosa católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*. Lisboa: SNEC, 2006.

## 2. OUTRAS FONTES

PORTUGAL, Constituição – *Constituição da República Portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2009.  
DIÁRIO DA REPÚBLICA, Imprensa Nacional, Casa da Moeda, S.A:

I Série-A - nº 269- 16-11-2004, Assembleia da República – Resolução nº 74/2004-*CONCORDATA*, 16 de Novembro de 2004.

I Série – nº152 – 5-7-1983 – *Decreto-Lei* nº 323/83/AR.

II Série – nº 138 – 19 - 6-1985 – *Despacho* 121/ME/85.

I Série – nº 237 – 14-10-1986 – *Lei* nº 46/86, AR.

I Série – nº 273 – 26-11-1987 – *Acórdão* nº 423/87/TC.

I Série – nº 126 – 31-5-1988 – *Portaria* nº 344-A/ME/88.

I Série – nº 198 – 29-8-1989 – *Decreto-Lei* 286/89/AR.

I Série – nº 72 – I-B 28-3-1991 – *Decreto-Lei* 172/91/AR.

I Série – nº 217 – 19-9-1997 – *Lei* 115/97/AR.

I Série – nº 102 – 4-5-1998 – *Decreto-Lei* 115-A/98/AR.

I Série-A – nº 15 – 18 -1- 2001 – *Decreto-Lei* 6/2001/AR.

I Série-A – nº 73 – 26-3-2004 – *Decreto-Lei* 74/2004/AR.

I Série -A – nº 166 – 30-8-2005 – LBSE - *Alteração -Lei* nº 49/2005/AR.

I SÉRIE-A – nº 79 – de 22 /4-2008 – *Decreto-Lei* nº 75/200.

### 3. ESTUDOS

- ALSZEGHY, Z. – FLICK, M. – *Antropologia Teologica*. Salamanca: Sigueme, 1989.
- BOFF, Leonardo – *Jesus Cristo Libertador. Ensaio de Cristologia crítica para o nosso tempo*. Petrópolis: Vozes, 2008, 19ªed.
- CARNEIRO, Roberto – *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: fundação Manuel Leão, 2001.
- DUQUE, João Manuel – *Dizer Deus na modernidade*. Lisboa: Livraria Alcala, 2003, colec. Philotheia, nº 4.
- GARCÍA, Jesús Martínez – *¿Quién es Jesús?* Madrid: Palabra, 2000.
- GEVAERT, Joseph, GIANATELLI, Robert, XIMELIS, Antonio Salas – *Didáctica de la Enseñanza de la Religión* - Madrid: Alcala, 1993.
- JERSILD, Arthur T.(trad Marta Botelho Ede e Neil Ribeiro da Silva) – *Psicologia da criança*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1967.
- LEITE, Carminda (org) SALGUEIRO, João Esteves) – *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto, 2005.
- MEIER, John P. – *Un juicio marginal. Nueva visión del Jesús histórico. Las raíces del problema y la persona*. Estella (Navarra): Verbo divino, 1998, tomo I.
- MEIER, John P. – *Un juicio marginal. Nueva visión del Jesús histórico. Compañeros e competidores*. Estella (Navarra): Verbo divino, 2005, tomo II, 2ª ed.
- MENOYO, María Angeles Murga - IBÁÑEZ, Ricardo Marín – SERRANO, Gloria Pérez – *Introducción a las ciencias de la educación*. Madrid: universidad nacional de educación a distancia, 1988, 2ªed.
- MOLTMANN, Jürgen – *Cristo para nosotros hoy*. Madrid: Trotta, 1997.
- NÉRICI, Imídeo Giuseppe, *Didáctica Geral Dinâmica*. São Paulo: Atlas, 1987, 10ª ed.
- OLIVEIRA José H. Barros de – OLIVEIRA, M. Barros de – *Psicologia da educação escolar. I. Aluno-Aprendizagem*. Coimbra: Almedina, 1996.
- OLIVEIRA José H. Barros de – OLIVEIRA, M. Barros de – *Psicologia da educação escolar. Professor-Ensino*. Coimbra: Almedina, 1996.
- PACHECO, José Augusto – *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto 2001, col: Ciências da Educação.
- PANNENBERG, Wolfhart – *Antropologia em perspectiva teológica. Implicações religiosas de la teoria antropológica*. Salamanca: Sigueme, 1993. Col. Verdade e Imagem, 127.
- PINHO, Arnaldo – *Jesus Cristo: Quem é?* Lisboa: Universidade Católica, 2003.
- PIKAZA, Xabier – *Éste es el Hombre. Manual de cristologia*. Salamanca: Secretariado Trinitario, 1997.
- QUEIRUGA, Andrés Torres – *Recuperar la salvación. Para una interpretación liberadora de la experiencia cristiana*. Maliano (Cantabria): sal terrae, 1995, 2ª ed.; col. “presencia teológica”
- RUBIO, Rogelio Medina – NEIRA, Teófilo Rodríguez – ARETIO, Lorenzo García – *Teoría de la educación*. Madrid: universidad nacional de educación a distancia, 1993.
- SATURNINO, Muratore (dir) – PRENNA L. – *Insegnamento della religione e catechesi: distinzione e complementarità in Rassegna di teologia*. Roma: USPI. Revista bimestral di teologia e scienze umane. Anno xxx Marzo-Aprile, 1989.
- SCHILSON, Arno – KASPER, Walter – *Cristologia. Abordagens contemporâneas*. São Paulo: Loyola, 1990.
- SPRINTHALL, Richard, SPRINTHALL, Norman – *Psicologia Educational. Uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: McGraw-Hill, 1993.
- KASPER, Walter – *Jesus, el Cristo*. Salamanca (Espanha): Sigueme, 1989, col. Verdade e imagen, nº 45, 7ª ed.

#### 4. INSTRUMENTOS

COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: SNEC, 2007.

D'ARCAIS, Giuseppe Flores-ZULOAGA, Isabel Gutiérrez (dirs) – D'ARCAIS G.F. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Paulinas, 1990.

GASTTGEBER, K. – GASTTGEBER, H. (dir.) GOTTFRIES, Griesl – *Dizionario di antropologia pastorale. Antropologia*. Bologna: centro editoriale dehoniano, 1980.

VILLA, Mariano Moreno (dir) – *Dicionário de pensamento contemporâneo*. São Paulo: Paulus, 2000, (coleção dicionários).

PIKAZA, Xabier – SILANES, Nereo (dirs) *Diccionario Teológico. El Dios Cristiano*. Salamanca (España): secretariado trinitário, 1992.

BORN, A. Van Den (red) – *Dicionário Enciclopédico da Bíblia*. Petrópolis, Lisboa: Vozes, 1971.

SECRETARIADO DIOCESANO DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Revista Mensagem*. Porto: SDEC, nº 307, 1993.

#### 5. NETGRAFIA

BENTO XVI – Discurso no Centro Cultural de Lisboa, 12 de Maio 2010, in <http://www.agencia.ecclesia.pt> (15.7.2010).

BRUNER, Jerome (USA – (1915) Teoría de Bruner in [http://acabar.no.sapo.pt/Tx\\_bruner.pdf](http://acabar.no.sapo.pt/Tx_bruner.pdf) (18.12.2009).

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA - *Carta Pastoral. Educação: Direito e dever - missão nobre ao serviço de todos* (6 de Janeiro de 2002), 3 in [www.emrcdigital.com](http://www.emrcdigital.com). (7.4.2010).

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA – *O Leigo Católico: Testemunha da fé na escola*, 20 (15 de Outubro de 1982), in <http://www.vatican.va> (4.7.2009).

JOÃO PAULO II – Carta encíclica *Redemptoris Hominis* (4.3.1979) in <http://www.vatican.va> (5.4.2010).

JOÃO PAULO II - *Motu próprio Spes aedificandi para a proclamação das três co-Padroeiras da Europa*, Roma, 1 de Outubro de 1999 in <http://www.vatican.va> (23.1. 2010).

VYGOTSKY-Vygotsky & *Language Acquisition* [tradução] in site: in [www.sk.com.br/sk-vygot.html](http://www.sk.com.br/sk-vygot.html) (7.12. 2009)